



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

XLVIII

2017

5-6

# vzgoja & izobraževanje

ISSN 0350-5065



---

Izboljševanje učnih  
dosežkov učencev  
s formativnim  
spremljanjem

---

Formativno spremljanje  
otrok in mladostnikov  
s čustvenimi in  
vedenjskimi težavami/  
motnjami

---

Številčne ocene niso  
primerna oblika  
povratnih informacij

---

Intervju z Normanom  
Emersonom





# Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065  
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE  
letnik XLVIII, številka 5-6, 2017

Izdajatelj in založnik  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik  
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor  
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Ada Holcar Brunauer,  
ddr. Barica Marentič Požarnik, Urška  
Margan, dr. Alenka Polak, dr. Sonja Pečjak,  
dr. Justina Erčulj, dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica  
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe  
Damijana Pleša

Jezikovni pregled  
Barbara Jarc

Prevod  
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje  
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk  
Design Demšar, d. o. o.  
Present, d. o. o.

Naklada  
1000 izvodov

Naslov uredništva  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si  
www.zrss.si

Naročanje  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,  
1000 Ljubljana  
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199  
letna naročnina (6 števil): 50,00 €, fizične  
osebe imajo 25 % popust; 65,00 € za tujino  
Cena posameznega izvoda 5-6/2017 je 25,00 €. V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod  
zaporedno številko 577 vpisana v razvid  
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za  
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017  
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-  
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen  
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače  
razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske  
(fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali pre-  
pisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike  
reprodukcije.

## UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc  
Formativno spremljanje naj bo zgodba  
celotne šole! #3

## INTERVJU

Dr. Ada Holcar Brunauer  
Intervju z Normanom Emersonom #4

## RAZPRAVE

Dr. Ada Holcar Brunauer, Urška Margan  
Izboljševanje učnih dosežkov učencev  
s formativnim spremljanjem #9

Dr. Ada Holcar Brunauer, Urška Margan  
Pregled dejavnosti Zavoda RS za šolstvo na temo  
formativnega spremljanja v zadnjih treh letih #16

Dr. Alenka Polak  
Pisne refleksije kot formativno orodje za samo-oblikovanje  
poklicne vloge (prihodnjih) pedagoških delavcev in  
profesionalni razvoj #17

## ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Klavdija Šipuš  
Formativno spremljanje: Izkustveno učenje ob podpori  
kakovostnih vprašanj pri predmetu DKE #27

Mag. Damjana Krivec Čarman  
Od učenja učenja do formativnega spremljanja  
pri pouku zgodovine #31

Saša Pušnar Dobnikar  
Formativno spremljanje pri pouku španščine #37

Mag. Simona Cajhen, Andrejka Lorenčak  
Vrstniško sodelovanje spreminja pouk francoščine #40

## PRIMERI IZ PRAKSE

Klavdija Paldauf  
Formativno spremljanje otrok in mladostnikov s čustvenimi  
in vedenjskimi težavami/motnjami #48

## EDITORIAL

Formative Assessment Should Be the Story  
of the Entire School! #3

## INTERVIEW

Interview with Norman Emerson #4

## PAPERS

Improving Pupils' Attainment through  
Formative Assessment #9

Review of Activities of National Education Institute Slovenia  
on the Topic of Formative Assessment in the Last Three  
Years #16

Written Reflections as a Formative Tool for Self-Shaping  
the Professional Role of (Prospective) Pedagogical Staff,  
and Professional Development #17

## ANALYSES AND PRESENTATIONS

Formative Assessment: Experiential Learning Supported  
by Quality Questions in the Subject of Patriotic and  
Civic Culture and Ethics #27

From Learning to Learn to Formative Assessment  
in History Class #31

Formative Assessment in Spanish Class #37

Peer Collaboration Is Changing French Class #40

## EXPERIENCES FROM PRACTICE

Formative Assessment of Children and Adolescents with  
Emotional and Behavioural Problems/Disorders #48

Nadja Likar, Marija Sivec  
Potrebe sodobne družbe narekujejo nove pristope k  
izobraževanju #52

#### POLEMIČNO

Mateja Peršolja  
Številčne ocene niso primerna oblika povratnih  
informacij; Predstavitev učinkovitega uvajanja  
formativnega spremljanja v šoli in rezultati raziskave  
o ocenjevanju #63

#### AKTUALNO

Dr. Marjeta Kovač, dr. Gregor Jurak, dr. Gregor Starc,  
dr. Janko Strel  
Športnovzgojni karton in SLOfitsistem  
za spremljanje gibalne učinkovitosti #73

The Needs of Contemporary Society Call for New  
Approaches to Education #52

#### POLEMICAL

Numerical Marks Are Not a Suitable Form of Feedback;  
Presentation of Effective Introduction of Formative  
Assessment in School and Results of a Study on  
Assessment #63

#### TOPICAL

Sports Educational Chart and SLOfit System  
for Monitoring Physical Fitness #73

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## FORMATIVNO SPREMLJANJE NAJ BO ZGODBA CELOTNE ŠOLE!

Na kateri šoli si ne bi želeli naslednjega: da si učenci sami postavljajo osebne cilje in načrtujejo aktivnosti za njihovo doseganje ter da v ta namen vodijo portfolije, da so veliko bolj zavzeti za pouk, ker dobijo povratno informacijo o tem, kaj ZNAJO in kaj naj IZBOLJŠAJO, in da znajo sami realno ovrednotiti svoje znanje? Da znajo oblikovati tudi povratne informacije za sošolce in so pri tem zelo inovativni? Da radi sodelujejo drug z drugim, povratna informacija in mnenje vrstnikov pa jim veliko pomenita?

Ali si lahko predstavljate, da roditeljski sestanek vključuje elemente formativnega spremljanja in da učitelji staršem na govorilnih urah dosežke njihovih otrok utemeljijo na formativnem spremljanju? Da so zaradi tega starši navdušeni in sporočajo, da opažajo pri otrocih doma večjo pripravljenost za učenje?

Da učitelji povedo, da se z učenci več pogovarjajo. Da se učitelji več pogovarjajo tudi drug z drugim. Da pri načrtovanju učnega procesa razmišljajo, kaj je pomembno, da se bodo UČENCI NAUČILI (in ne »kaj moram predelati«), in kakšne dokaze o učenju bodo v ta namen zbrali. In da kot rezultat takšnega pristopa učenci postajajo bolj samozavestni, odgovorni in samostojni pri delu, v razredih pa je manj disciplinskih težav.

To ni poročilo o kakšni ameriški eksperimentalni šoli niti ni opis tipične škotske šole, o kakršnih smo pisali pred dvema letoma. To je izsek iz pogovora z ravnateljico ene od slovenskih šol, ki so vstopile v projekt formativnega spremljanja in temeljito spremenile pristop k poučevanju in k učencem na splošno. Pogovor je objavljen v Učiteljevem glasu, tu pa ravnateljici s citiranjem dajemo glas, ker verjamemo, da je glas praktikov najbolj prepričljiv za druge praktike.

Formativno spremljanje ne prinaša sprememb le v miselnost in pristop učitelja ter posledično v samouravnavanje učencev, pač pa v šolo vnaša »drugačen način poučevanja, učenja in vodenja šole. Ravnatelj vodi z elementi formativnega spremljanja, kar pomeni, da pozna filozofijo takšnega poučevanja in ga vsakodnevno vnaša v delovanje šole.« Ali z drugimi besedami ravnateljice: »Tak način vodenja spreminja (poučevalno) kulturo šole.« S preudarnim in strateškim vpeljevanjem formativnega spremljanja na šolo (od zagona v zainteresiranem timu do postopnega navduševanja večjega dela kolektiva) je šola postala učeča se skupnost, v kateri se drug od drugega učijo učenci pa tudi učitelji.

Formativno spremljanje je zato tudi odgovor na vprašanje, ki je posebej aktualno zadnja leta: Kako do večje vključenosti vseh učencev? Kako do njihove večje zavzetosti za učenje, boljše discipline in prosocialne naravnosti? Tako, da jih tudi zares vključujemo in spodbujamo k sodelovanju!

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## INTERVJU Z NORMANOM EMERSONOM, DIREKTORJEM PODROČIJ ZA KURIKUL IN OCENJEVANJE IRSKE IZOBRAŽEVALNE INSTITUCIJE NATIONAL COUNCIL FOR CURRICULUM AND ASSESSMENT (NCCA)

»Sprememb v šolski prostor ne morejo vnašati zgolj učitelji entuziasti; potrebna je podpora ravnateljev – pedagoških vodij, ki formativno spremljanje temeljito poznajo.«

Norman Emerson

### **Kaj prinaša formativno spremljanje na Irsko?**

Na Irskem se z uvajanjem formativnega spremljanja spreminjajo spričevala, ki postajajo vse bolj kakovostna, poleg tega pa tudi vloga ravnatelja. Njegova osrednja naloga je pedagoško vodenje, skrb za učenje in kakovostno izvajanje pouka. S prenašanjem večje odgovornosti za učenje z učitelja na učence pa se v razredu spreminja tudi kultura učenja, poučevanja in ocenjevanja.

### **Kaj so po vašem mnenju največje prednosti formativnega spremljanja?**

Največje prednosti formativnega spremljanja vidim v dejavni vlogi učencev v učnem procesu in v pozitivnih učinkih, ki jih ima formativno spremljanje na učenje. Številne raziskave kažejo, da učinkovita uporaba strategij formativnega spremljanja v razredu lahko prepolovi čas učenja. To pomeni, da učenci v razredu, v katerem je formativno spremljanje resnično vtakano v pouk, potrebujejo le pol leta za usvojitve učnih vsebin, za katere bi sicer, v tradicionalni učilnici, potrebovali eno leto. Formativno spremljanje ima torej pozitiven učinek na učenje in izboljšanje dosežkov vseh učencev, še posebej pa tistih, ki imajo slabši učni uspeh. Formativno spremljanje poleg učinka na učne dosežke spreminja tudi dinamiko dela v razredu in izboljšuje odnose med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Učenci razvijejo odgovoren odnos do učenja in prevzamejo skrb za učenje, s tem pa se izboljšajo tudi njihove priložnosti za uspeh pozneje v življenju, ko zapustijo šolo ali grejo na fakulteto. Ti učenci namreč vedo, kako uravnavati svoje delo in učenje. Poleg tega raziskave kažejo tudi, da ima formativno spremljanje pozitiven učinek na motivacijo za učenje, kar pripomore k sproščenemu vzdušju v razredu in boljšemu vedenju učencev. Vse to je seveda zelo pomembno, želel pa bi ponovno poudariti, da se najpomembnejši učinek formativnega spremljanja kaže prav v vplivu na učenje. To je razlog, da ga v šole uvajajo številne države po svetu.

*V času intervjuja, ki ste ga dali za revijo Vzgoja in izobraževanje leta 2014, ste bili direktor področij za kurikulum in ocenjevanje v škotski izobraževalni instituciji Education Scotland, kmalu zatem pa ste podobno funkcijo prevzeli na Irskem. Ali nam lahko poveste, v kolikšni meri živi formativno spremljanje v teh dveh državah danes?*

Formativno spremljanje vidim kot potovanje, ki se nikoli ne konča. Škotska ga je začela uvajati že leta 2000, zato je v primerjavi z Irsko v tem času prišla veliko dlje. Na Škotskem smo ob začetku uvajanja formativnega spremljanja imeli nacionalni program, ki smo ga imenovali »Assessment is for Learning« (»Ocenjevanje je namenjeno podpori pri učenju«), v katerega so bile vključene vse šole. Podpirali so ga nacionalni dokumenti in Ministrstvo za šolstvo z ministrom Petrom Peacockom na čelu, ki je vedno s ponosom nanzanjal, da je to njegov projekt. Vloga formativnega spremljanja je bila podpreti učenje, kar se je moralo odražati pri pouku vseh učiteljev. Veliko delo so pri tem opravili inšpektorji, ki so ob obisku šole tudi prisostvovali pouku, pri čemer so bili pozorni na to, ali se smernice udejanjanja formativnega spremljanja dosledno upoštevajo.

Irška pa je na to pot vstopila pred dvema, tremi leti. Formativno spremljanje živi v večji meri v nižjih razredih osnovne šole (Primary Schools), kjer imajo več podpornega gradiva. V višjih razredih osnovne šole (Early Secondary Schools) in srednjih šolah (Secondary Schools) pa je naredil največji premik nacionalni dokument *Junior Cycle* (<http://www.juniorycycle.ie/>), ki učitelje zavezuje k izvajanju formativnega spremljanja. Pred tem so bili osrednji fokus učiteljev državni izpiti, ki jih pišejo učenci, stari 15 let.

### **Katera je največja sprememba, ki jo je prineslo formativno spremljanje na Irskem?**

Največja sprememba, ki jo sam opažam v zadnjih dveh oziroma treh letih, je odločitev, da imajo zaključni izpiti, ki

jih učenci pišejo pri 15 letih, manjšo težo. Bolj pomembno je postalo to, kar se dogaja pri pouku. Učitelje spodbujamo, naj ne poučujejo za teste oziroma izpite, ampak naj večjo težo dajejo udeležanju formativnega spremljanja.

Na Irskem so v zadnjih 20, 30 letih dominirali zaključni izpiti, ki jim je bilo podrejeno prav vse. Učitelji so svoje poučevanje usmerili v pripravo učencev na uspešno pisanje teh izpitov, saj so bili zanje *zlati standardi*. Nove smernice pa dajejo poudarek formativnemu spremljanju. To na primer pomeni, da učitelj učence pri angleščini pozove, naj sami razmislijo, kako bodo predstavili naučeno v ustni obliki. S tem naredijo prvi odmik od pisanja testov, kar je bilo zanje sprva zares težko. Na naših spletnih straneh lahko najdete nekaj zelo dobrih primerov, kako so se učitelji tega lotili. Učitelji se srečujejo s svojimi kolegi, s katerimi skupaj presojujejo ustreznost vrednotenja dosežkov svojih učencev.

To so nedvomno največje spremembe, ki jih je bila deležna Irska na področju ocenjevanja v zadnjih dveh, treh letih.

### ***Vemo, da se učenci na Škotskem prvič srečajo s številčnimi ocenami, ko so stari 15 let. Kaj pa na Irskem?***

Učenci se na Irskem prvič srečajo s številčnimi ocenami, ko so stari 12 let. Od 12. do 15. leta starosti učencev se vsaka šola sama odloči, kako bodo te ocene zapisane. Lahko so v obliki opisov dosežkov, številčnih ocen, črk ali česa drugega. Zelo pa se zavzemamo za to, da bi vse šole uporabljale le opise dosežkov. Največja sprememba, s katero se trenutno sooča irski izobraževalni sistem, je spričevalo oziroma poročilo o dosežkih (angl. *profile of achievement*), ki ga učenci prejmejo, ko so stari 15 let, saj so ocene v njem zapisane veliko bolj celostno. Spričevalo vsebuje zgolj opise dosežkov, ki so jih učenci usvojili na zaključnih izpilih, in opise, v kolikšni meri je učenec dosegel standarde znanja pri posameznih predmetih. Ti zapisi so sledeči: *izjemno, nad pričakovanji, skladno s pričakovanji in še ni dosegel*. V tem poročilu učitelji opišejo tudi dosežke učencev na področjih, kot so šport, glasba, gledališče ... Tako dobijo težo tudi tista področja oziroma predmeti, ki so pogosto zamenjeni. V preteklih letih je na Irskem štel le akademsko znanje, tisto, kar so učenci vedeli in znali zapisati, sedaj pa se to spreminja. Tako postaja vse bolj pomembno tudi, kaj učenci povedo, kako dobro razumejo, kaj znajo narediti ... poleg tega pa tudi, kaj dosežejo na izpilih.

Ker so mnogo, mnogo let šteli le rezultati zaključnih izpitov, so spremembe, ki jih uvajamo, postopne. Ocene, ki jih prejmejo učenci, so lahko v našem primeru, denimo, točke v vrednosti od 1 do 100 ali pa črke, ki označujejo posamezne ravni dosežkov, in so stvar presoje posamezne šole ter niso predpisane s strani države.

### ***Na Škotskem formativno spremljanje živi v vseh šolah in je sistemsko podprto. Celotni inšpektorji, ko pridejo na šole, prisostvujejo pouku in iščejo dokaze, da se res izvaja. Kaj pa na Irskem?***

Inšpektorji na Irskem in Škotskem sledijo enakemu postopku, katerega bistvo je samovrednotenje. Šola prejme vprašanja, ki se nanašajo na formativno spremljanje. Nanje odgovarjajo tako učitelji kot tudi ravnatelj. Vprašanja so v obeh državah zelo podobna. Učitelje vprašajo, na primer, kakšna vprašanja postavljajo svojim učencem, v kolikšni meri spodbujajo učence k samovrednotenju in vrstniškemu vrednotenju, v kolikšni meri uresničujejo principe formativnega spremljanja. Ravnatelje pa: *Kaj naredite za to, da se na šoli izvaja formativno spremljanje?* Šola mora imeti izdelan načrt uvajanja in izvajanja formativnega spremljanja. Ko inšpektorji hospitirajo pri pouku, skrbno spremljajo, v kolikšni meri se formativno spremljanje uresničuje. Če formativno spremljanje ni v skladu z njihovimi pričakovanji, to zapišejo v poročilo kot priporočilo – področja izboljšav (angl. *action points*), ki jih mora šola izboljšati do naslednjega inšpekcijskega obiska. Več ko je teh področij, prej sledi ponovni inšpekcijski nadzor, ki se ob ponovnem obisku usmeri le v pregled izboljšav teh področij.

V obeh državah inšpektorji poskrbijo tudi za to, da šole pripravijo poročilo, v katerem zapišejo, na katerih področjih so učitelji še posebej uspešni, in to objavijo na svojih spletnih straneh. Na ta način poskrbijo, da se med učitelji širi tudi dobra praksa.

### ***Kdo skrbi za to, da formativno spremljanje živi na šolah? Ali so to ravnatelji?***

To so zagotovo ravnatelji, ki so nekoč imeli precej drugačno vlogo. Njihova poglobljena skrb so bile na primer finance, zaposlovanje in tako naprej, danes pa je to precej drugače. Osrednja vloga ravnateljev kot pedagoških vodij je skrb za učenje (angl. *the leaders of learning*), pri čemer zelo dobro vedo, katero poučevanje je učinkovito in katero ne. Ravnatelji hospitirajo pri pouku in učiteljem dajejo povratne informacije o njihovem poučevanju. Svojo šolo tako zelo dobro poznajo ne le po administrativni plati, ampak tudi po kakovosti izvajanja pouka. Sprememb v šolski prostor ne morejo vnašati zgolj učitelji entuziasti; potrebna je podpora ravnateljev – pedagoških vodij, ki formativno spremljanje temeljito poznajo. Je pa res, da je Škotska na tem področju precej pred Irsko, kjer to postaja pomembno šele v zadnjem času.

### ***Kaj o formativnem spremljanju menijo starši?***

Najprej bi želel spregovoriti o Irski, kjer je bila vrsto let edini kazalnik uspeha ocena, ki so jo učenci dobili na

zaključnih izpitih. Z uvajanjem formativnega spremljanja pa smo posegli v spreminjanje kulture, vrednot ... Izdelali smo nekajminutni video, ki se je en mesec predvajal pred začetkom vsakega filma v kinih po vsej državi in je promoviral pozitivne učinke formativnega spremljanja ter pomen različnih dokazov o znanju učencev, ki niso omejeni le na pisanje testov, ampak so veliko širšega spektra. Trenutno pripravljamo njegovo nadaljevanje. Gre torej za izgrajevanje razumevanja pomena formativnega spremljanja pri starših. Moja izkušnja, ki sem jo prinesel iz Škotske na Irsko, je prav ta, da je izredno pomembno, da na svojo stran dobimo starše, da ti razumejo, zakaj spreminjamo prakso, kaj bodo njihovi otroci s takšnim poukom pridobili. Ko jim to razložimo, so veseli, da v končnem poročilu, ki ima lahko številčne ocene ali pa tudi ne (odločitev šole), vsekakor lahko preberejo kakovostne opise o znanju svojega otroka. Pri tem gre resnično za spreminjanje kulture.

Na Irskem imamo trenutno velik projekt, v katerem se zavzemamo za oblikovanje spričevala, ki bi bilo v duhu formativnega spremljanja. Kot sem že omenil, se zavzemamo za to, da bi bili v njem opisi tega, kar je posamezen učenec dosegel na različnih področjih. Saj vemo, da starši o svojem otroku ne izvejo kaj dosti, če je tam zapisana številčna ocena, kar potrjujejo tudi raziskave. Takoj ko jih soočimo s številko, pa naj gre za učence ali starše, bodo vso pozornost namenili njej, opisa pa ne bodo prebrali. Torej je vrednost opisnih ocen izgubljena.

### ***Kateri elementi so po vašem mnenju ključni pri formativnem spremljanju?***

Zopet bom izhajal iz svojih izkušenj, ki sem jih pridobil na Škotskem, kjer smo imeli podporo številnih raziskovalcev, na primer Paula Blacka, Louise Hayward, Dylana Wiliama ... Nekateri učitelji so sprva mislili, da gre pri formativnem spremljanju za uvajanje preprostih trikov, kot so semaforji, dve zvezdici in želja in tako naprej, ki naj bi spremenili njihovo prakso, niso pa razumeli njegovega globljega pomena. Ni pomembno le to, da, na primer, podamo kakovostno povratno informacijo, da učenci ne dvigujejo več rok, da na odgovor počakamo več kot eno sekundo ... Lahko rečem, da gre za spreminjanje kulture, predajanje moči v razredu. Ključno je, da učitelj preda odgovornost za učenje učencem. Za mnoge učitelje je to zelo težko, zelo velik izziv. Na Irskem se zato v veliki meri zavzemamo za to, da vedno znova in znova poudarjamo, da ne gre le za preproste trike, ki naj bi jih uvajali v razred. V zelo veliki meri se sklicujemo na raziskave, ki jasno govorijo, kaj ima velik učinek na učenje, in skrbimo, da jih učiteljem predstavimo tako, da so razumljive. Pomembno je, da učitelji razumejo, zakaj to delajo. Vprašanje *Zakaj to delate v razredu*

pa učiteljem in učencem tako na Irskem kot na Škotskem zastavljajo tudi inšpektorji. Vprašajo jih, na primer: *Zakaj ste povratno informacijo učencem podali na takšen način?* Če učitelji formativnega spremljanja ne razumejo poglobljeno, ga bodo uvedli le površinsko, mu sledili od 6–9 mesecev, nato pa se od njega poslovili. Če formativno spremljanje ni vpeto v učno prakso, če ga učitelji ne ponotranjijo, bo prej ali slej zbledelo. Zato je zelo pomembno, da učitelji razumejo, zakaj to delajo, in da dobro poznajo raziskave, ki to podpirajo. V ta namen smo na Irskem izdelali knjižice o formativnem spremljanju z naslovom *Poudarek na učenju* (angl. *Focus on learning*). Poleg tega pa izobraževanja za učitelje vedno organiziramo tako, da imajo učitelji poleg strokovnega prispevka na teh srečanjih tudi priložnost učiti se drug od drugega, medsebojno izmenjevati izkušnje ... Glavni poudarek je na tem, da se učijo drug od drugega. Tudi raziskave kažejo, da ima formativno spremljanje največji učinek takrat, kadar učitelje spodbujamo, naj razmišljajo o tem, kaj vnašajo v svojo prakso, kaj jim dobro uspeva, kaj bodo v bodoče spremenili, in kadar imajo možnost izmenjevati svoje izkušnje s kolegi.

Na Irskem pa posvečamo veliko pozornost tudi temu, kako hitro naj bi se te spremembe zgodile v razredih. Zelo se zavzemamo za postopno uvajanje elementov, in ne za uvajanje vsega hkrati. Spreminjanje prakse se na Irskem ne bo zgodilo v šestih mesecih, ampak v štirih, petih letih. Že sedaj pa opazamo, da se praksa v razredih dejansko spreminja.

### ***Ali nam lahko poveste kaj več o vaših knjižicah Poudarek na učenju, ki govorijo o formativnem spremljanju? Opazila sem, da nimate posebne knjižice s področja ugotavljanja predznanja, pa me zanima, zakaj ne.***

Formativno spremljanje ni nekaj, kar bi pri pouku naredili na začetku ali ob koncu učne ure, ampak je prisotno v celotnem učnem procesu. Enako je z ugotavljanjem predznanja. Tega, kje je posamezen učenec, kakšno je njegovo razumevanje vsebin in tako naprej, ne ugotavljamo le na začetku učne ure ali na začetku obravnave novega učnega sklopa, ampak ves čas. Učencem nenehno zastavljamo vprašanja, ugotavljamo, kakšno je njihovo razumevanje, in jim podajamo povratne informacije, ki jih usmerjajo naprej. Vemo, da ocenjevanje, ki se zgodi na koncu, nima vpliva na učenje, ker je prepozno, da bi lahko imelo vpliv. In če bi na začetku učne ure dobili le utrinke povratnih informacij od učencev, to prav tako ne bi bilo dovolj. Tega se je treba lotiti sistematično in kontinuirano, tako da v vsakem trenutku vemo, kako uspešni so učenci pri učenju in kdaj potrebujejo dodatno pomoč oziroma podporo. Na začetku učne ure je ugotavljanje predznanja sicer uporabno, vendar



se mora nadaljevati tudi med uro. Nikakor pa ni dovolj, da to naredimo le na začetku.

### *Kateri pristopi so glede na vaše izkušnje najustreznejši pri širjenju formativnega spremljanja med učitelji?*

Mislim, da sem na to že odgovoril v enem izmed prejšnjih vprašanj. Morda pa lahko še enkrat poudarim, da je pomembno, da svetovalci ne pridemo pred učitelje kot strokovnjaki, vsevedi. Pomembno je, da v središče postavimo učitelje in gradimo na njihovem medsebojnem sodelovanju tako, da se učijo drug od drugega, in da jim poleg tega damo tudi skrbno načrtovane strokovne usmeritve. To je lahko izjava katerega učitelja, del neke raziskave, video, ki jim ga pokažemo ... Nekaj, s čimer spodbudimo njihovo zanimanje in učenje. Dajemo zgled za to, za kar želimo, da bi oni prenesli v razred k svojim učencem. Ves čas nas zanima, kako razumejo formativno spremljanje in kakšno podporo še potrebujejo. Kar torej deluje pri učencih v razredu, deluje tudi pri učiteljih na izobraževanjih, ki jih izvajamo. Pred učenci nikoli ne stojimo s 45-minutno predstavitevijo v power pointu, ne da bi jim zastavljali vprašanja, in enako je tudi pri učiteljih pri njihovem profesionalnem razvoju. Trudimo se, da sodelujejo in da prevzamejo odgovornost za svojo profesionalno rast. To je kar velik izziv tudi za nas, saj morda stvari, ki delujejo na enem koncu Irske, ne delujejo na drugem, ker so učenci drugačni, zato je pomembno, da učiteljem omogočimo, da svoje pristope prilagajajo učencem glede na njihove potrebe.

### *Tudi Irska, poleg Slovenije, Madžarske, Nizozemske in Škotske, sodeluje v projektu Erasmus+ Glas učenca – most do učenja (angl. Student Voice – the BRIDGE to Learning). Kakšno vrednost ima ta projekt v vaših očeh?*

Menim, da je glas učenca v veliki meri povezan z močjo, o kateri sem govoril malo prej. Nekoč je bilo na Irskem in Škotskem, če si se sprehodil po hodnikih šole, mogoče slišati le glasove učiteljev, sicer pa je bila tišina. Toda danes za dobro šolo velja tista, na kateri se, če se sprehodimo po hodniku, slišijo glasovi učencev. Seveda vemo, kdaj se učenci učijo, debatirajo, in kdaj je v razredu zgolj hrup in se učenje ne odvija. Aktivno učenje, pri katerem so angažirani vsi v razredu, je učenje, ki si ga želimo. In v projektu Glas učenca – most do učenja gre prav za to, da večjo odgovornost za učenje predamo učencem. V razredu gre za trikotnik, v katerem učenci sodelujejo z drugimi učenci, z učiteljem, učitelj pa podaja povratne informacije učencem in jih sprejema od njih. In ravno sprejemati povratne informacije in slišati glas učenca je lahko za učitelje izziv. Nekaterim učiteljem, ki so bili navajeni, da so v preteklosti imeli glas le oni, je morda težko učence že samo povprašati, ali je bila njihova

razlaga jasna. Gre torej za premik v dinamiki podajanja povratnih informacij, pri čemer dobivajo vse večji pomen tiste, ki pridejo od učencev k učitelju. Pri glasu učenca pa je pomembno tudi to, da si učenci pomagajo med seboj in se učijo drug od drugega. Prepričani smo, da je najboljši pristop za udejanjanje glasu učenca prav formativno spremljanje, ki ga nato širimo v širši šolski prostor. Prepričani smo, da je to veliko bolj pomembno, kot če bi izbrali nekaj učencev in poskušali pridobiti njihov pogled oziroma mnenje zunaj razreda. Vrednost vidimo prav v tem, da imajo vsi učenci možnost izražati svoje mnenje, podajati povratne informacije, vrednotiti svoje delo in delo sošolcev. Če jih vzamemo iz razreda, kjer se odvija učenje, njihovi odzivi ne bodo tako pristni in poglobljeni. Naj povem primer učiteljice iz Irske, ki je dejala, da je glas učenca najprej začela udejanjati v prvem in drugem letniku srednje šole, kmalu pa je ugotovila, da je to potrebno v vseh letnikih. Tudi pri dijakih, ki jih pripravljajo na izpite za vstop na fakulteto, saj ta pristop spodbuja globlje in pestrejšje učenje.

### *Kaj menite o zunanjih preverjanjih znanja? Ali jih na Irskem imate?*

Na to vprašanje sem deloma že odgovoril. Na Irskem učenci pišejo zunanja preverjanja znanja prvič, ko so stari 15 let, in nato ob koncu srednje šole. Ti izpiti so vstopnica za fakulteto in imajo, kar se tiče njihovega vpliva na poučevanje, žal še vedno zelo veliko moč.

Menim, da je ključen premik tisti, ki se zgodi v razredu, kjer se udejanjajo načela formativnega spremljanja in kjer ima težo učiteljeva profesionalna odločitev o tem, kje je posamezni učenec. Zavedam pa se, da se to ne bo zgodilo čez noč in da je za to potreben čas.

### *Kako vidite preverjanja znanja TIMSS in PISA?*

Morda bi najprej poudaril pomen tega, da mednarodne primerjave znanja TIMSS in PISA v zadnjem času širijo področja, ki jih merijo. Največji premik je v večji usmerjenosti v glas učencev, v njihovo dobro počutje in enake možnosti ter, seveda, kako to meriti. Kako vemo, da se učenec, na primer, dobro počuti? Učenci o tem ne morejo pisati testa. To postaja vse pomembnejše tudi v očeh organizacije OECD. Mednarodno testiranje se bo v prihodnosti spremenilo. Poglejmo samo Singapur, ki je bil vedno v vrhu držav v mednarodnih preverjanjih znanja PISA. Eden izmed predstavnikov tamkajšnje izobraževalne institucije je sam dejal, da gre pri PISA za napačno tekmo, ker so dosežki, ki jih meri, preozki. Želijo si namreč učence, ki se dobro počutijo, so ustvarjalni ... Ta poudarek na režimu testiranja pa ima ravno nasproten učinek na njihovo dobro

počutje in ustvarjalnost, ki jo bodo v življenju za opravljanje svojega dela še kako potrebovali.

*Andy Hargreaves, eno najbolj vplivnih imen na področju izobraževanja v zadnjih letih, je pred kratkim ustanovil združenje ARC (ATLANTIC RIM COLLABORATORY, <http://atrico.org/>), v katerem sodelujejo ministri in vladni predstavniki Arube, Finske, Irske, Islandije, Kalifornije, Ontaria, Škotske, Švedske, Vermonta in Walesa. Na teh srečanjih se odpirajo pomembne teme s področja izobraževanja. Ali nam lahko kot predstavnik Irske poveste kaj več o tem?*

Gre za sistemski nivo, na katerem izvajamo ravno to, kar naj bi se dogajalo na izobraževanjih z učitelji, o čemer sem govoril. Prisostvujejo torej ministri in drugi vladni predstavniki Arube, Finske, Irske, Islandije, Kalifornije, Ontaria, Škotske, Švedske, Vermonta in Walesa, poleg tega pa še strokovnjaki, kot je na primer Ken Robinson. Na vsakem srečanju sodelujejo strokovnjaki s sedem- ali osemminutnim prispevkom, ki ga posnamemo in damo na splet ter ga vzamemo kot iztočnico za diskusijo. Iz raziskav vemo, da se najbolje učimo takrat, ko si med seboj izmenjujemo svoje poglede, kar zagovarja tudi Hargreaves – sodelovalno učenje, ki ni prisiljeno in ki združuje ljudi, ki imajo neki skupen namen. Sodelujoče še posebej zanimajo področja enakosti, dobrega počutja učencev, pa tudi ocenjevanje. Pri slednjem predvsem to, kako širiti znanje in doseči, da ne bi šteli le ozki dosežki. Hargreaves pravi, da so bila leta od 1990 do 2010 leta dosežkov, naslednjih 20 let pa bosta v ospredju dobro počutje učencev in iskanje načinov, kako izmeriti, ali se na teh področjih kaj izboljšuje. V prihodnosti

bo postal vse pomembnejši prav glas učenca, pri čemer merjenje dosežkov ne bo imelo negativnih učinkov na dobro počutje in zdravje učencev. Hargreaves namreč nenehno poudarja, da imajo zunanja preverjanja znanja negativen učinek na počutje ne le učencev, ampak tudi učiteljev. Model sodelovanja, ki ga izvajamo v ARC-u, pa smo na Irskem prenesli tudi v naša izobraževanja za učitelje, na primer v projekt Glas učenca – most do učenja.

*V Sloveniji pojem »wellbeing« najpogosteje prevajamo v »blagostanje«. Bi lahko našli dve ali tri besede, ki bi pojasnile njegovo bistvo?*

Ta pojem govori o pomenu učnih dejavnosti za učence, ki spodbujajo razvoj telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja učencev.

*Zanimivo, to so namreč področja, ki jih pri nas najdemo zapisana med cilji osnovnošolskega izobraževanja v 2. členu Zakona o osnovni šoli.*

*Na moje zadnje vprašanje ste že odgovorili v celotnem pogovoru, pa vendar naj vas ob koncu še enkrat povprašam, kaj bo v izobraževanju najbolj pomembno v prihodnosti.*

Prepričan sem, da bodo v ospredju prav dobro počutje učencev, zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju in glas učenca. Kar se tiče ocenjevanja, pa sem prepričan, da bo postalo vse pomembnejše to, kako narediti premik od merjenja tistega, kar je najlažje meriti, v smeri merjenja tistega, kar je težko izmeriti, a je za učence najbolj pomembno. Nekatere države, med katerimi je tudi Irska, že delajo prve premike v tej smeri.

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Urška Margan

## IZBOLJŠEVANJE UČNIH DOSEŽKOV UČENCEV S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

### POVZETEK

Članek opisuje mednarodni projekt, v katerem je sodelovalo šest držav, članic evropskega združenja institucij za izobraževanje CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). Glavni poudarek projekta je bil raziskati vpliv formativnega spremljanja na dvig dosežkov učencev. Države, vključene v projekt, so se usmerile na zastavljene cilje, izhajajoč iz lastnih izkušenj oziroma prioritete.

Učitelji v Sloveniji so z vključevanjem formativnega spremljanja v svoj pouk spremenili način interakcije z učenci, ki so kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa prevzeli večjo odgovornost za svoje učenje, se opremili s spretnostmi in z izkušnjami, ki jih bodo lahko uporabili v svojem življenju, ter izboljšali svoje dosežke.

**Ključne besede:** učni dosežki, povratna informacija, formativno spremljanje

### ABSTRACT

This article describes an international project on which six countries collaborated, namely members of CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). The project's main focus was to research the impact of formative assessment on improving pupils' attainment. The countries involved in the project focused on the set objectives, basing their work on their own experiences or priorities.

By incorporating formative assessment into their lessons, teachers in Slovenia have changed the way they interact with pupils who, in turn, became co-creators of the educational process, took on greater responsibility for their learning, equipped themselves with skills and experiences which will come in handy later in life, and have improved their attainment.

**Keywords:** attainment, feedback, formative assessment

### UVOD

V zadnjih nekaj desetletjih so močna prizadevanja usmerjena k iskanju širše palete različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998; Collwel, 2002), ki naj bi spodbujali in vodili učence k temu, da se bodo znali učiti, da bodo znali razvijati trajno znanje, uspešno dosežati učne cilje in postati vse bolj samostojni. Novost na področju preverjanja in ocenjevanja znanja je vse večja vključenost učencev tako v proces preverjanja znanja kakor tudi v proces ocenjevanja lastnih dosežkov. Sodobnejši pristopi ocenjevanja v večji meri poudarjajo celostne načine ocenjevanja, ne toliko analitičnih; bolj kot sama količina reproduciranega znanja naj bi bila poudarjena kakovost znanja, ki se kaže na primer v

globini razumevanja in uporabnosti (Marentič Požarnik, 2004). »Holistični ali celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščini, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja. Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju, in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.« (Marentič Požarnik, 2000: 5)

Black in Wiliam sta avtorja več raziskav, v katerih ima formativno spremljanje vlogo podpore učencem in se nanaša

»na vse dejavnosti učiteljev in učencev, ki ob povratnih informacijah spreminjajo poučevanje in učenje. Tovrstno spremljanje postane formativno, ko se dokazi uporabljajo za prilagajanje poučevanja, ki naj bi upoštevalo potrebe učencev« (1998: 2). V eni izmed svojih študij (1998a) sta proučila številne raziskave, ki so vključile populacijo otrok od vrtca do fakultet in zajele različna področja (branje, pisanje, družboslovje, matematiko in naravoslovje) v različnih državah sveta. V teh raziskavah se je pokazalo, da je imelo formativno spremljanje večji učinek kot druge novosti, ki so jih učitelji vpeljevali v pedagoški proces. Značilna »velikost učinka« (angl. *effect size*) za uporabo formativnega spremljanja je bila med 0,4 in 0,7. Z drugimi besedami to pomeni, da se je dosežek učencev pri učiteljih, ki so v svoji pedagoški praksi sledili načelom formativnega spremljanja, izboljšal za od 15 % do 25 % (na standardiziranih testih so učenci dosegli rezultate, ki so ustrezali zvišanju znanja za 2–4 ocene). Dodaten izsledek raziskav, ki sta jih analizirala, je bila ugotovitev, da formativno spremljanje izboljšuje rezultate manj uspešnih učencev – v nekaterih primerih celo do dosežkov zelo uspešnih – in jim omogoča, da uresničijo visoka pričakovanja.

### POVRATNA INFORMACIJA

Pomemben element formativnega spremljanja je povratna informacija, ki jo prejmejo učenci. Raziskave so pokazale, da v primerih, ko učenci prejmejo samo številčno oceno, ta povratna informacija ne vpliva na njihovo delo oziroma da ima nanj celo negativen učinek (Black in Wiliam, 1998a). Medtem ko opisne ocene podpirajo učenje, številčne učinkujejo negativno; prav tako učenci prezrejo opise, če so združeni s številčnimi ocenami (Butler, 1987). Številčne ocene učencem ne povedo, kako bi lahko izboljšali svoje delo, torej je priložnost za izboljšanje učenja izgubljena. Opisne ocene spodbujajo tudi starše, da se v večji meri osredotočajo na učenje svojih otrok, in ne zgolj na njihovo rangiranje na številčni lestvici (Black, Wiliam, Harrison in Marshall, 2002).

Na splošno je povratna informacija v obliki številčne ocene pogosto sprejeta kot »nagrada oziroma kazen« in kot taka tudi bolj usmerjena na osebo kot na nalogo. Zato lahko v večji meri usmerja učenčevo pozornost na njegove »sposobnosti« kot na pomen prizadevnosti. Na ta način ogroža samopodobo učencev s slabšim uspehom in vodi do naučene nemoči (Dweck, 1986). Povratna informacija, ki je usmerjena na nalogo oziroma podrobnosti v njej, spodbuja učence v prepričanju, da lahko izboljšajo svoje dosežke. Takšna povratna informacija lahko učenje izboljša neposredno s povečanjem zavzetosti in posredno z dvigom motiviranosti za trud (Black, Wiliam, Harrison in Marshall, 2002).

Podobna raziskava, ki jo izvedel Black (2010), je pokazala, da opisne ocene pomagajo izboljšati znanje slehernega učenca in so ključne za njegov napredek, spodbujajo razmišljanje ter močno vplivajo na izboljšanje dosežkov manj uspešnih učencev.

### MNENJA UČITELJEV, RAVNATELJEV IN STARŠEV O OPISNEM OCENJEVANJU V PRVI TRIADI OSNOVNE ŠOLE V SLOVENIJI

Zanimivo je, da je empirična študija o sistemskih vidikih preverjanja in ocenjevanja v osnovni šoli (Vogrinc, Kalin, Krek, Medveš in Valenčič Zuljan, 2011), ki je bila izvedena v Sloveniji, dala rezultate, ki se bistveno razlikujejo od rezultatov, dobljenih v prej omenjenih raziskavah. Nastala je v področni ekspertni skupini za osnovno šolo, imenovani s strani nacionalne ekspertne skupine za pripravo Bele knjige. Na podlagi analiz domačih in tujih raziskav, mednarodnih primerjav in obstoječih rešitev so člani skupine oblikovali predloge z namenom morebitnega spreminjanja zakonodaje na tem področju. V ta namen so oblikovali vprašalnik, na podlagi katerega so pridobili mnenja učiteljev in ravnateljev, pri posameznih vprašanjih pa tudi mnenja staršev, glede področij opisnega ocenjevanja in nacionalnega preverjanja znanja. Na tem mestu bomo komentirali le stališča anketiranih do opisnega ocenjevanja, ki kažejo, da večinsko mnenje vseh anketirancev opisnemu ocenjevanju ni naklonjeno. 40,1 % anketirancev bi namreč odpravilo opisno ocenjevanje že po prvem (6,0 %) ali pa po drugem polletju (34,1 %) prvega razreda. Učitelji se v večji meri zavzemajo za daljši čas opisnega ocenjevanja kot starši, in sicer do konca drugega razreda. Tu zlasti izrazito izstopajo učitelji v drugem triletju, saj jih tako meni več kot polovica (51,2 %), pa tudi ravnatelji so enak odgovor izbrali v najvišjem odstotku (31,6 %) (Vogrinc idr., 2011).

Večina anketiranih učiteljev v tej raziskavi (53 % v prvem triletju, 76,2 % v tretjem) je izrazila prepričanje, da številčne ocene dajejo tako učencem kot njihovim staršem boljši vpogled v učenčevo znanje in da je staršem na podlagi številčne ocene lažje ugotoviti, kaj njihov otrok že zna (49,8 % učiteljev v prvem triletju in 66,9 % učiteljev v drugem triletju).

Posebej so anketiranci – tako učitelji, starši kot ravnatelji – izpostavili tudi motivacijsko prednost številčne ocene pred opisno. Predvsem odgovori učiteljev nakazujejo, da opisna ocena po njihovem mnenju ne sporoča tega, kar je njen temeljni namen – individualnega napredka učenca –, in da ima po mnenju anketiranih majhno motivacijsko moč. Ugotovitve empirične študije kažejo na pomembnost kakovostnega seznanjanja staršev s kriteriji ocenjevanja,

standardi znanja ter z opisnimi ocenami. Potrebno je utemeljevanje opisnih ocen in razgovor o stopnji doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih dosega posamezni učenec. Vse to od učiteljev zahteva vzpostavljanje takšnih medosebnih odnosov z učenci in starši, ki omogočajo kakovostno medosebno komunikacijo (Vogrinc idr., 2011).

Rezultati zgoraj omenjene študije so vsekakor presenetljivi, še posebej ker so negativno stališče do opisnih ocen zavzeli tudi učitelji in ravnatelji. Ostali so pri trdnem prepričanju, da opisne ocene niso pokazatelj individualnega napredka učenca ter da je njihova motivacijska vrednost omejena. Vsekakor obstaja možnost, da večina učiteljev, vključenih v študijo, ni bila v zadostni meri seznanjena z vrednostjo učinka opisnega ocenjevanja oziroma da ni imela z njim neposrednih izkušenj s svojimi učenci. Brez tega znanja in brez neposrednih izkušenj s formativnim spremljanjem je tako učiteljem kot staršem in učencem težko priti do utemeljene presoje.

Pomembno vlogo pri tem verjetno igra tudi naravnost učitelja. Če učitelj zavzame stališče, da opisne ocene pomenijo le dodatno delo, bistvenega učinka pa nimajo, potem mu bo njihovo pisanje verjetno pomenilo le dodatno breme in potrato časa. Če pa se učitelj zaveda, da naj bi bil cilj preverjanja in ocenjevanja znanja spodbujanje ter vodenje učencev, da se bodo znali učiti in da bodo znali razvijati trajno znanje, potem hkrati razume, da učenec potrebuje kakovostno opisno ceno, s katero mu učitelj poda predloge za izboljšave, ga spodbuja k raziskovanju in usmerja na njegovi poti.

### VPLIV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA NA UČENCE S SLABŠIM UČNIM USPEHOM

Raziskave o vplivu, ki ga ima formativno spremljanje na učence s slabšim učnim uspehom, so pokazale, da nižji dosežki niso »prirojeni« in da je njihovo izboljšanje mogoče doseči s ciljno usmerjenimi spremembami pri načinih izvedbe pouka. Strateški dokument (Bela knjiga o izobraževanju, 2011), ki ga je pripravila *Nacionalna ekspertna skupina*, opredeljuje enakost kot ključni element socialne pravičnosti. Pravičnost je definirana kot »enakost izobraževalnih možnosti« (prav tam, 2011: 14) in je nujen pogoj za enake možnosti uspeha v življenju za vse državljanke. Koncept enakih možnosti dopušča neenakost v dosežkih, toda samo pod pogojem, da so vsem zagotovljene enake možnosti za doseganje znanja. Enakost možnosti je odvisna od posameznikovih izobraževalnih priložnosti, kar pomeni, da morajo biti na državnih ravni zagotovljene za vse. Ob zagotavljanju kakovosti in odličnosti omenjeni

ukrepi vključujejo ciljno usmerjene ukrepe za zagotavljanje uspeha učencem različnih sposobnosti.

Tudi metaanalize raziskav, ki sta jih opravila Fuchs in Fuchs (1986), kažejo, da formativno spremljanje ugodno vpliva zlasti na tiste učence, ki dosegajo nižje rezultate. Na njihovo učenje pozitivno vpliva personaliziran pouk, pri čemer je še posebej pomembno, da učence v skladu z njihovimi zmožnostmi soočamo z ravno pravnimi izzivi in jim podajamo kakovostne povratne informacije o njihovem učenju (Yeh, 2010).

### PREDSTAVITEV MEDNARODNEGA PROJEKTA PODPORA UČITELJEM PRI FORMATIVNEM SPREMLJANJU

#### Udeleženci in cilji projekta

Projekt *Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju* (angl. *Supporting Teachers for Effective Assessment for Learning*) je deloval pod okriljem evropskega združenja institucij za izobraževanje CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) v letih 2012–2014.

Junija 2012 se je na seminarju *Formativno spremljanje v podporo učenju*, ki je potekal v okviru CIDREE-ja, zbralo šest držav (Slovenija, Estonija, Škotska, Madžarska, Irska in Albanija) in se zavzelo za skupen projekt – *Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju*.

Poudarki projekta so bili na:

1. spodbujanju profesionalnega učenja učiteljev,
2. povezovanju izsledkov raziskav z delom učiteljev, in
3. razvoju orodij za formativno spremljanje učenja.

Cilji so bili usmerjeni v raziskovanje, kako:

- oblikovati raznovrstna učna okolja za učitelje in učence, ki spodbujajo poglobljanje povezav med učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem,
- prilagajati, razvijati in oblikovati različna orodja za formativno spremljanje učenja,
- vpeljati spremembe, ki temeljijo na izkušnjah učiteljev in izsledkih raziskav,
- pomagati učiteljem, da s pomočjo akcijskega raziskovanja postanejo razmišljujoči praktiki,
- pri reflektiranju lastne prakse iskati poti, kako izboljšati dosežke učencev,
- učencem zagotoviti enake možnosti.

Države, vključene v projekt, so se usmerile na zastavljene cilje, izhajajoč iz lastnih izkušenj oziroma prioritet,

izpeljanih iz nacionalnih ciljev in potreb. V ta namen smo organizirali:

- seminarje,
- regionalna srečanja s svetovalci,
- študijski obisk svetovalcev na Škotskem,
- e-skupnost med škotskimi in slovenskimi učitelji,
- obisk škotskega strokovnjaka Normana Emersona v Sloveniji (izvedba strokovnega srečanja s svetovalci in seminarja za učitelje),
- sklepno konferenco v Ljubljani (oktobra 2014) in
- pripravili dvojno tematsko številko revije Vzgoja in izobraževanje z dodatkom posebne zvezka Učiteljev glas (oktober 2014).

### Predstavitev projekta v Sloveniji

V Sloveniji je bilo v projekt vključenih 22 svetovalcev, ki so delali z 58 učitelji iz osnovnih in srednjih šol iz različnih krajev po državi, ki so se prostovoljno vključili v projekt.

### Uporabljena metoda raziskovanja

V skladu z načelom akcijskega raziskovanja so bili sodelujoči učitelji naprošeni, da v času projekta uporabljajo osebne načrte, ki so jim bili v pomoč pri raziskovanju lastne prakse. Vanje so beležili svoja spoznanja in spoznanja učencev o pouku, pri katerem so sledili formativnemu spremljanju, ugotovitve, do katerih so prišli, in druge razmisleke.

Osebni načrti so jim bili v pomoč pri vpeljevanju formativnega spremljanja. Načrtovali in izpeljali so dva akcijska kroga. Med posameznim krogom in po njem so opravili analizo svojih načrtov ter načrtovali nadaljnje korake uvajanja formativnega spremljanja. V načrtih so učitelji zapisali tudi svoja razmišljanja o dosežkih in enakosti v svoji praksi ter o učinkih, ki jih je imelo formativno spremljanje na te vidike pouka.

Osebni načrti učiteljev so se osredotočali na:

- cilje, ki so jih udeleženci v projektu želeli doseči,
- elemente formativnega spremljanja, ki so jih razvili in uporabili v svoji praksi,
- razgovore z učenci in starši o formativnem spremljanju ter njihove odzive nanj,
- spremembe, ki so jih zaznali pri svojem pedagoškem delu, ko so uporabljali elemente formativnega spremljanja,
- spremembe, ki so jih zaznali pri svojih učencih in njihovih starših,

- to, kaj se je ob uporabi formativnega spremljanja pokazalo kot posebej dobro (nova spoznanja, do katerih so prišli),
- to, kaj je pomenilo največjo spremembo, in
- na to, kaj so nameravali razviti ali narediti drugače v prihodnjem šolskem letu.

Učitelji so ob koncu projekta dobili tudi vprašalnik, ki je vseboval vprašanja o njihovi praksi v smislu uporabe formativnega spremljanja pri izvedbi pouka. Vprašalnike je vrnilo 22 učiteljev, vključenih v projekt. Število vrnjenih vprašalnikov je sorazmerno skromno, zato v analizi ne moremo govoriti o reprezentativnem vzorcu, kljub temu pa nam rezultati omogočajo vpogled v to tematiko.

V vprašalniku so bili naprošeni, naj na petstopenjski lestvici (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = občasno, 4 = pogosto, 5 = vedno) označijo, kako pogosto:

- vključujejo učence v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti,
- razpravljajo z učenci v razredu o pridobivanju raznovrstnih dokazov o učenju,
- v povratni informaciji učencem predlagajo tudi konkretno dejavnost, ki jo morajo izvajati za izboljšanje dosežkov,
- so učenci imeli priložnost dobiti povratno informacijo od učitelja, sošolca ali staršev.

### Rezultati raziskave

#### a) Sodelovanje učencev pri sooblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti

V primeru našega projekta je 18 od 22 učiteljev prepričanih, da vključenost učencev v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti povečuje njihovo motivacijo, ker tako vedo, kaj se bodo učili in kaj se od njih pričakuje. To ugotovitev dobro ilustrirata naslednji izjavi:

*»S tem ko so oblikovali svoje namene učenja, so učenci prevzeli večjo odgovornost za učenje – ker so bili zelo motivirani za učenje in izvedbo učnih dejavnosti v skladu z našim dogovorom.«*

Učitelj

*»Všeč mi je, da sami oblikujemo kriterije. Rad delam na računalniku. Takoj ko kaj narediš, dobiš povratno informacijo od učitelja in lahko popraviš in izboljšaš svoje delo.«*

Učenec

Vključevanje učencev v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti tem omogoča, da h kriterijem dodajo vidike, za katere menijo, da so pomembni. Z enakovrnostnimi odnosi in vključevanjem učencev v proces spremljanja znanja učenci postanejo sooblikovalci izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov, s čimer prevzamejo večjo odgovornost za svoje učenje.

Avtentično ocenjevanje »obsega veliko več, kot je mogoče izmeriti s standardnimi testi ali celo z običajnimi testi, ki jih sestavi učitelj. Avtentičnost izhaja iz ocenjevanja najbolj pomembnih in za ocenjevanje ne najbolj pripravnih stvari« (Marsh, 2009: 89). To pomeni preverjanje, ki je usmerjeno na proces z uporabo metod, ki omogočajo ocenjevanje različnih dosežkov, in ne le z uporabo testov, o katerih Rabbi Pete Tobias (2014: 37) pravi naslednje:

*»Ni mi še uspelo najti testa, ki bi povedal zgodbo o tem, kdo je otrok, ki ga je pisal. Če bi lahko ustvarili sistem, ki bi spodbujal otroke k razumevanju samega sebe, k razvijanju občutka lastne vrednosti, k prepoznavanju svoje odgovornosti do sveta in vseh, ki v njem prebivajo, potem bi jim veliko bolj pomagali kot z dajanjem ocen, ki jih pridobimo na podlagi njihove sposobnosti zapomniti si podatke in številke.«*

#### b) Različni dokazi o učenju

Samo sedem od 22 učiteljev je navedlo, da so z učenci razpravljali o različnih dokazih učenja, kar kaže na to, da je na tem področju v Sloveniji treba še veliko narediti. Prevladujejo tradicionalne metode pisnega preverjanja in ocenjevanja, ki večinoma vsebujejo naloge nižjih miselnih ravni.

Pri formativnem spremljanju si želimo čim več takšnih nalog in razprav v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti različne dokaze o učenju (Dochy, 1996). Tako ima učenec priložnost, da izkaže znanje na njemu najbolj ustrezen način.

O tem govorita naslednji izjavi:

*»Moj portfolio je postal kar zajeten in težak med šolskim letom. Lahko bi ga puščala v šoli, vendar sem ga izpolnjevala vsak dan, dodajala gradiva vanj in ga izboljševala. Skratka, tako sem se navadila na ta način učenja, da sem začela portfolio uporabljati tudi pri drugih predmetih.«*

Učenka

*»Kadar uporabljam formativno spremljanje, dobivam zbirke dosežkov v obliki izdelkov, ki so jih učenci izboljševali vse šolsko leto, zato se je njihova kakovost dvigala in izboljševala.«*

Učitelj

#### c) Kakovostna povratna informacija

Pri formativnem spremljanju je ključnega pomena kakovostna povratna informacija, ki prispeva tako k učinkovitemu izboljševanju učnih dosežkov kot k samostojnemu učenju (Black in Wiliam, 1998a; Lawton in Gordon, 1996). Kakovostna povratna informacija učenca seznanja z dosežki, izpostavlja področja, ki jih mora še izboljšati, in ga usmeri na pot za njihovo izboljšanje (Razdevšek Pučko, 2004). Ključno vlogo v procesu učenja ima kakovost povratne informacije, ki učencu ponuja tudi ideje za boljše učenje, ki razvija meta-znanje (ki vključuje metode načrtovanja in izvedbe) ter spodbuja samournavanje in samovrednotenje, ki sta pomembni za nadaljnje učenje.

Osem od 22 učiteljev je menilo, da je njihova povratna informacija zelo kakovostna. Prepričani so bili tudi, da so učencem dali konkretne informacije, kako naj izboljšajo svoje dosežke. Naslednji dve izjavi sta zgled tega:

*»Dobila sem novo izkušnjo zlasti glede pomembnosti ustrezne povratne informacije učencem in glede povratne informacije učitelju s strani učencev. Na podlagi tega veliko lažje načrtujem naslednjo uro.«*

Učiteljica

*»Učence moram vključiti v oblikovanje kriterijev uspešnosti in samovrednotenje. Učenci lahko dajejo povratno informacijo veliko bolje kot učitelj. Učenci morajo načrtovati svoje dejavnosti tako, da odpravijo pomanjkljivosti, premisliti morajo o svojem delu in prevzeti odgovornost za uspeh ali neuspeh.«*

Učiteljica

#### d) Vrstniško vrednotenje

Vrstniško vrednotenje spodbuja sodelovalno učenje z izmenjavo mnenj o tem, kaj pomeni kakovostno delo. Učenci pomagajo drug drugemu v razumevanju vrzeli v znanju in v razumevanju procesov učenja. Ob komentiranju dela sošolca se zvišuje učenčeva sposobnost presojanja in odločanja; še več – učenci se učijo sprejemanja in dajanja povratne informacije.

Vsi učitelji, ki so vrnili vprašalnik, so bili prepričani, da so spodbujali učence pri vrstniškem podajanju povratnih informacij. Naslednji izjavi učiteljic govorita o tem:

*»Učenci so radi delali v skupinah. Boljši učenci so izpostavili, da so delali celo učenci, ki običajno ne prispevajo ničesar. Veselilo jih je oblikovanje osnutkov nalog, popravljane in razlaga nalog sošolcev – zlasti v primerih, ko so bile te slabe.«*

Učiteljica

*»Na koncu so učenci sestavljali naloge za popravo, ki so si jih preverjali med seboj in nanje pisali povratne informacije. Zanimivo je, da so najpogosteje dajali ocene, in zelo težko jim je bilo napisati nekaj besed.«*

Učiteljica

#### e) Ugotovitve analize osebnih načrtov učiteljev

Izsledki velikega števila mednarodnih raziskav so pokazali, da je formativno spremljanje lahko zelo učinkovito pri izboljševanju dosežkov učencev, izenačevanju njihovih rezultatov in izboljševanju njihovih učnih zmognosti. Raziskava, ki jo je izpeljal OECD-jev Center za raziskovanje in inovacije v izobraževanju CERI, potrjuje te ugotovitve (OECD, 2005).

Učitelji, ki so v okviru projekta uporabljali formativno spremljanje, v svojih osebnih načrtih poročajo, da je ta način dela spodbudil izboljšanje dosežkov pri njihovih učencih. Čeprav je še prezgodaj, da bi izpeljevali sklepe o splošnih učinkih na dosežke, so nekateri učitelji vpliv formativnega spremljanja ocenili zelo pozitivno.

*»Opazila sem različna stališča učencev do učenja in znanja; pokazali so večje zanimanje in bolje so sledili navodilom, ker so bili na ta način bolj uspešni.«*

Učiteljica

*»Učenci so odlični ustvarjalci/soustvarjalci pouka; postajajo bolj dejavni in odgovorni, kar se posledično odraža na njihovih učnih dosežkih. Učencem je všeč, da »imajo besedo« pri oblikovanju namenov učenja in da tako postanejo bolj enakovredni partnerji v učnem procesu.«*

Učiteljica

*»Največji izziv zame je bilo dejstvo, da bi s prenosom odgovornosti za namene učenja na učence izgubila »nadzor« oziroma da bi odločanje prepustila učencem. Ne bi vedela, kakšna bi bila v tem primeru moja vloga. Na koncu sem spoznala, da je ena mojih ključnih vlog skrb za doseganje boljših učnih dosežkov.«*

Učiteljica

Dokazi, pridobljeni od učiteljev v Sloveniji, so pokazali, da so z uporabo različnih pristopov v okviru formativnega spremljanja učitelji bolje pripravljene na spoprijemanje z različnimi potrebami učencev. Naslednje izjave to najbolje potrjujejo:

*»Potreb slehernega učenca sem se zavedala močneje kot prej in iskala sem načine, kako se spoprijeti s pristopom k vsakemu posamezniku. Spremenila sem način dela tudi v razredih, ki niso bili vključeni v projekt, kar je bila velika pomoč v razredih z velikimi razlikami v znanju in v katerih je bilo delo treba individualizirati, da bi lahko vsak učenec dosegel uspeh.«*

Učiteljica

*»Med projektom sem se zavedala, kako pomemben je uspeh za vsakega učenca in kakšno vlogo imava v tem procesu učenec in jaz.«*

Učiteljica

Da bi lahko dobili bolj konkretne dokaze o izboljšanju dosežkov z uporabo formativnega spremljanja v šolah, vključenih v projekt, bo treba storiti korak naprej in upoštevati večje število šol, učiteljev, učencev in staršev. Projekt daje obetajočo podlago za nadaljnji razvoj in raziskovanje tega področja v prihodnosti.

#### SKLEP

Dinamičnost narave sodobnih oblik učenja in poučevanja zahteva raznovrstne metode in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del učnega procesa in s pomočjo povratne informacije pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto da bi se osredotočale izključno na rezultate učenja, pomembno prispevajo h kakovosti razmer za učenje.

Uporaba različnih pristopov formativnega spremljanja je posebej pomembna za upoštevanje potreb različnih učencev.



Formativno spremljanje pomeni premik od standardnih modelov enakosti v izobraževanju, ki pogojujejo enakost z enakimi pogoji in zahtevami, oziroma se oddaljuje od medicinskega modela, ki nekatere otroke opredeljuje kot otroke s primanjkljaji. V nasprotju s tem učitelji, ki stojijo za formativnim pristopom, prilagajajo metode ob upoštevanju osebnih, kulturnih in jezikovnih razlik med otroki.

Kot mnoge države se tudi Slovenija sooča s potrebo po zmanjševanju razlik med učenci. To pomeni upoštevanje potreb učencev iz različnih etničnih, jezikovnih in sociokulturnih okolij. Številni raziskovalci zastopajo mnenje, da posegi v okviru formativnega spremljanja pri prizadevanjih za zmanjševanje vpliva teh razlik na dosežke veliko obetajo (Crooks, 1988; Hattie in Timperley, 2007; Kluger in DeNisi, 1996; Natriello, 1987).

Da bi zagotovil trajnost projekta *Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju*, je Zavod RS za šolstvo leta 2015

pri razvojni nalogi *Formativno spremljanje/preverjanje* povabil k sodelovanju več kot 200 vzgojiteljev iz vrtcev in učiteljev v osnovnih, glasbenih in srednjih šolah ter drugih strokovnih delavcev. Udeleženi v tem projektu sodelujejo s predmetnimi svetovalci Zavoda RS za šolstvo, s čimer je formativno spremljanje postalo temeljna usmeritev institucije. Skupaj pripravljajo razredne zasnove učnih ur z elementi formativnega spremljanja in oblikujejo predmetne razvojne skupine.

Tudi ugotovitve slovenskih učiteljev dokazujejo, da uporaba različnih pristopov pri formativnem spremljanju kot »orodju za učenje« učencem omogoča, da k pouku prispevajo različne izkušnje, spoznanja in načine komunikacije. Učitelji ugotavljajo, da na ta način dosežejo več učencev in izboljšajo kakovost pouka. Odkrili so paleto možnosti, kako pomagati učencem, da v kar največji meri izkoristijo različne zmožnosti, ki jih imajo, dosežajo namene učenja in izboljšujejo svoje dosežke.

## VIRI IN LITERATURA

- Black, P. in Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–73.
- Black, P., Harrison, C., Bethan Marshall, C. L. in Wiliam, D. (2002). Working Inside the Black Box. Assessment for Learning in the Classroom. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P. (2010). The Value of Formative Feedback and the Problems of Implementation in Classroom Dialogue and Feedback on Written Work: Practical and Theoretical Issues. Didaktika ocenjevanja znanja V M. Turk Škraba (ur.), 35–42. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. in Serret, N. (2011). Can Teachers' Summative Judgements Produce Dependable Results and also Enhance Classroom Learning? V *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 18: 451–469.
- Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.
- Crooks, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438–481.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford, MA: Oxford University Press.
- Fuchs, L. in Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation – A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 53 (3), 199–208.
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. V *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kluger, N., Avrahan in Angelo DeNisi. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* 119 (2): 254–284.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lawton, D. in Gordon, P. (1996). *Dictionary of Education*. Hodder and Stoughton. London.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika* 55 (1): 8–22.
- Marsh, C. J. (2008). School Assessment in the Holistic Way. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. <https://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> (dostopno 7. 5. 2015).
- OECD. (2008). *Assessment for Learning Formative Assessment*. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21<sup>st</sup> Century: Research, Innovation and Policy". <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf> (dostopno 17. 3. 2015).
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 126–139.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, (2/3), 82–87.
- Tobias, R. P. (2014). BERA Conference paper in partnership with Education Scotland and the University of Glasgow.
- Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, J. in Valenčič Zuljan, M. (2011). *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wiliam, D. 2013. Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Yeh, S. (2010). Understanding and Addressing the Achievement Gap through Individualized Instruction and Formative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 17(2), 169–182.

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Urška Margan

## PREGLED DEJAVNOSTI ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO NA TEMO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V ZADNJIH TREH LETIH

### • *Revija Vzgoja in izobraževanje, 5-6/2014*

Jeseni 2014 smo formativnemu spremljanju posvetili dvojno številko revije Vzgoja in izobraževanje, ki je izšla ob koncu mednarodnega projekta *Podpora učiteljem pri učinkovitem uvajanju formativnega spremljanja*. Revijo smo posvetili spoznanjem, izkušnjam in rezultatom projekta ter v njej objavili številne članke učiteljev in strokovnjakov s tega področja. Pri objavi člankov so sodelovali tudi učitelji iz mednarodnih projektov *EUFolio* in *Inovativna pedagogika 1:1*, ki so znotraj projektnih dejavnosti iskali ustvarjalne rešitve uporabe eListovnika pri poučevanju in v podporo učenju različnih predmetov.

### • *Učiteljev glas kot priloga revije Vzgoja in izobraževanje, 5-6/2014*

Učiteljev glas je kot priloga revije Vzgoja in izobraževanje prvič izšel leta 2014. V njem smo objavili številne primere pouka, ki učinkovito podpirajo učenje, s poudarkom na izkušnjah, pridobljenih z vpeljevanjem in razvijanjem formativnega spremljanja.

### • *Mednarodni projekt ATS 2020 – Assessment of Transversal Skills, 2015–2018*

Temeljni namen projekta ATS 2020 je uvajati sodobne pristope k spodbujanju razvoja učenja ter k spremljanju in vrednotenju transverzalnih veščin. V projektu bodo sodelujoči učitelji raziskali možne odgovore na krovni vprašnji: *Kako naj z uporabo različnih orodij IKT (in razvojnega e-listovnika) formativno spremljam in vrednotim razvoj nekaterih transverzalnih veščin svojih učencev?* in *Kako naj učence opolnomočim za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega napredka v teh veščinah?*

### • *Srečanja študijskih skupin, 2017*

V času jesenskih študijskih skupin smo se pri vseh predmetih in področjih na osnovnih in srednjih šolah ter vrtcih že tretje leto posvetili formativnemu spremljanju, tokrat s poudarkom na spremljanju vsakega posameznega učenca.

### • *Razvojna naloga Formativno spremljanje/preverjanje, 2016-2017*

Da bi delo na tem področju še bolj poglobili, smo oblikovali razvojno-raziskovalni projekt *Formativno spremljanje/preverjanje* in k sodelovanju povabili strokovne delavce vrtcev ter učitelje osnovnih, glasbenih in srednjih šol. Tako smo jim dali priložnost, da svoje znanje, ki ga že imajo na tem področju, še nadgradijo in izpopolnijo ter s tem obogatijo svojo pedagoško prakso.

### • *Mednarodni projekt Glas učenca – most do učenja (angl. »Student Voice – the BRIDGE to Learning«), 2016-2019*

V projektu *Glas učenca* s pomočjo formativnega spremljanja razvijamo različne modele partnerskega sodelovanja učitelja z učenci, ki spodbujajo dejavno vlogo učencev v procesu učenja. V projekt je vključenih 16 šol iz petih evropskih držav (Madžarske, Nizozemske, Škotske, Irske in Slovenije).

Projekt ne povezuje le učencev in učiteljev, pač pa tudi naša dosedanja in bodoča skupna prizadevanja za izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja, za katera se zavzemamo v različnih nalogah/projektih ZRSS.

### • *Priročnik Formativno spremljanje v podporo učenju, 2016*

Priročnik *Formativno spremljanje v podporo učenju* vsebuje 7 zvezkov: *Zakaj formativno spremljati*, *Nameni učenja in kriteriji uspešnosti*, *Dokazi*, *Povratna informacija*, *Vprašanja v podporo učenju*, *Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje*, *Formativno spremljanje v vrtcu*. Priročnik je namenjen strokovnim delavcem v vrtcih in učiteljem v osnovnih, glasbenih in srednjih šolah, ki so na začetku poti uvajanja formativnega spremljanja v svojo prakso, ter vsem, ki bi želeli izpopolniti svoje znanje na tem področju.

### • *Priročnik Vključujoča šola, 2017*

Priročnik *Vključujoča šola* vsebuje šest zvezkov: *Zakaj vključujoča šola*, *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*, *Šolska klima in vključenost v razred*, *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*, *Tudi učitelji smo učenci*, *Vključevanje v vrtcu*. *Vključujoča šola* daje velik pomen spodbudnemu učnemu okolju, v katerem se upoštevajo individualne potrebe vsakega posameznega učenca, razvoj posameznikovih močnih področij ter pridobivanje kakovostnega znanja in kompetenc za uspešno življenje.

### • *Revija Vzgoja in izobraževanje, 5-6/2017*

Odločili smo se, da tokratno jesensko številko revije Vzgoja in izobraževanje zopet posvetimo področju formativnega spremljanja, ki prinaša veliko obetavnih in odličnih primerov iz prakse poučevanja, ki še posebej premišljeno podpirajo kakovostno učenje. Formativno spremljanje se je pokazalo kot učinkovito v vrtcih, pri športu, v družboslovju, pri otrocih s posebnimi potrebami in tako naprej.



Dr. Alenka Polak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## PISNE REFLEKSIJE KOT FORMATIVNO ORODJE ZA SAMOObLIKOVANJE POKLICNE VLOGE (BODOČIH) PEDAGOŠKIH DELAVCEV IN PROFESIONALNI RAZVOJ

### POVZETEK

Oblikovanje poklicne vloge pedagoških delavcev je proces intenzivnega učenja, ki vključuje kognitivne, socialne, čustvene, telesne in druge razsežnosti učenja ter temelji na izkušnjskem in reflektivnem učenju ter meta-učenju. Prispevek bo izpostavil pomembnost strokovne refleksije pedagoških delavcev, zlasti ravni reflektiranja in predvidene učinke. Strokovna refleksija je ustna ali pisna manifestacija kritičnega razmišljanja o lastnem pedagoškem ravnanju in doživljanju ali ravnanju nekoga drugega z neke časovne razdalje in/ali z vidika spremenjenih okoliščin. Za refleksijo je značilna osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost in izražanje na osebni ravni doživljanja. Prispevek bo polemiziral tezo, da brez poglobljene in (samo)kritične osebne refleksije ne pride do kritičnega dojetja samega sebe, saj je to osnovni predpogoj profesionalnega razvoja vsakega pedagoškega delavca in posredno tudi samovrednotenja vzgojno-izobraževalne institucije. V prispevku bomo posebej izpostavili pomembnost pisnih refleksij kot formativnega orodja profesionalnega (samo)oblikovanja. Formativna naravnost pisnih refleksij v procesu izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev bo prikazana na primeru refleksivnih zapisov (bodočih) pedagoških delavcev na področju timskega dela. Pisne refleksije bodo utemeljene kot primer primernega formativnega orodja za razvijanje poklicnih kompetenc, oblikovanje poklicne vloge in za kontinuiran profesionalni razvoj pedagoških delavcev.

**Ključne besede:** kritična samorefleksija, pisna refleksija, formativno samooblikovanje, timsko delo, poklicna vloga, pedagoški delavci

### ABSTRACT

Shaping the professional role of pedagogical staff is a process of intense learning, which involves cognitive, social, emotional, physical and other dimensions of learning, and which is based on experiential and reflective learning and on meta-learning. This paper will highlight the importance of professional reflection carried out by pedagogical staff, especially the levels of reflection and the anticipated effects. Professional reflection is an oral or written manifestation of critical thinking about one's own pedagogical actions and experiences or about the actions of another person at a later time and/or from the perspective of altered circumstances. Reflection is characterised by personal involvement, subjectivity, (self-)criticism and expressing oneself on the level of personal experiences. This paper will polemicalise the hypothesis that without in-depth and (self-)critical personal reflection we cannot critically perceive ourselves, as it is the basic prerequisite for the professional development of each member of pedagogical staff and, indirectly, for the self-assessment of the educational institution. The paper will highlight in particular the importance of written reflections as a formative tool of professional (self-)shaping. The formative tendency of written reflections in the process of educating and training pedagogical staff will be demonstrated on the example of reflective texts from (prospective) pedagogical staff on the topic of teamwork. These written reflections will be substantiated as an example of a suitable formative tool for developing professional competences, shaping the professional role, and for the continuous professional development of pedagogical staff.

**Keywords:** critical (self-)reflection, written reflection, formative self-shaping, teamwork, professional role, pedagogical staff

**UVOD: OPREDELITVE REFLEKSIJE IN POMEMBNOСТИ PROCESA REFLEKTIRANJA**

Vedenje in ravnanje pedagoških delavcev usmerjajo njihove kognicije, ki si jih najlaže predstavljamo kot nekakšne sheme v našem miselnem sistemu. Z njimi pedagoški delavci izražamo svoje osebne poglede na pedagoško delo (subjektivne, implicitne, praktične teorije ...), svoj odnos do različnih področij pedagoškega delovanja (stališča, motivacijska naravnost, strokovni interes ...), predvsem pa zrcalimo svoje lastne izkušnje in opažanja o izkušnjah drugih ljudi, na primer kolegov, učencev, staršev, strokovnjakov.

Refleksija je z vidika različnih strok in iz različnih zgodovinskih perspektiv različno opredeljena, vendar ima povsod podoben pomen. Sam pojem refleksija (lat. *reflectere*) prvenstveno izhaja s področja naravoslovja, kjer pomeni odsevanje, odsvitanje, odbijanje (na primer svetlobe ali toplote). Na področju vzgoje in izobraževanja po se je uveljavila v bolj psihološko-pedagoškem smislu in pomeni »miselno spremljanje lastnih zavestnih dejavnosti, poglobljanje vase, razglabljanje in razmišljanje« (Veliki slovar tujk, 2002: 977).

Področje refleksije je v izobraževanju pedagoških delavcev poudarjeno šele v zadnjih treh desetletjih. Temo je prvi aktualiziral Schön s svojim takrat revolucionarnim delom *Reflective practitioner: How professionals think in action*, ki je izšlo leta 1983 in je bilo vzvod za velik premik od videnja učitelja kot kompetentnega praktika, ki ga opredeljuje predvsem neke vrste seznam zaželenega ravnanja v odnosu do drugih (učencev, staršev, kolegov), k učitelju – (samo)kritičnemu strokovnjaku, ki svoje ravnanje predhodno premisli, ga z zavedanjem posledic svojega pedagoškega delovanja uravnava ter po njegovi izvedbi kritično ovrednoti oziroma prevrednoti. Pri tem se zmore učiti iz lastnih napak, s kumuliranjem svojih izkušenj, z nadgrajevanjem lastnega znanja ter razumevanjem novih teoretičnih modelov. Schön (1983) ločuje (a) »refleksijo pred akcijo«, s katero označuje vse miselne procese, ki nastopajo v času pred pedagoškim ravnanjem (na primer miselni procesi, prisotni zlasti v času načrtovanja pedagoškega dela, pa tudi tik pred izvedbo nekega pedagoškega ravnanja); (b) »refleksijo med akcijo«, s katero avtor izpostavlja pomen nenehnega spremljanja in (samo)kritičnega presojanja lastnega poučevanja in odzivanja vseh udeleženi ob tem poučevanju, ki ima za posledico uravnavanje in prilagajanje (spreminjanje) pedagoškega ravnanja spremenjenim razmeram (na primer sprotno vrednotenje motivacije učencev in temu primerno uvajanje novih motivacijskih strategij in podobno). Tretjo obliko refleksije Schön imenuje (c) »refleksija po akciji«, pri čemer izpostavlja pomembnost časovne in prostorske razdalje od konkretnega poučevalnega primera ter od socialnega konteksta, v katerem je izkušnja nastala. Omenjena

refleksija se konkretno kaže kot »analiza pedagoškega dela«, doseženih ciljev in odnosov, ki jih tisti, ki reflektira, vidi kot posledice svojega poučevanja.

V strokovni literaturi s področja izobraževanja učiteljev, ki se je med prvimi posvečala procesu reflektiranja, najdemo še nekatere druge vsebinsko na videz različne, vendar pomensko zelo podobne opredelitve refleksije; refleksija je na primer opredeljena kot:

- dejavno, vztrajno in pozorno razmišljanje o prepričanjih ali oblikah znanja ter sklepanje, ki iz tega sledi (Dewey, 1933, po Sellars, 2017),
- sposobnost našega razuma opazovati svoje lastne miselne operacije in operativno znanje (Von Glasersfeld, 1989),
- način mišljenja o vzgojno-izobraževalnem področju, ki vključuje sposobnost razumnega izbiranja smeri delovanja, pri čemer se predpostavlja, da bo posameznik za te izbire ali odločitve prevzel odgovornost (Korthagen, 1990),
- resno razmišljanje o neki pedagoški akciji (ravnanju) z neke časovne razdalje ali z vidika spremenjenih okoliščin, tudi metafora za prepletenost med človeškim razumevanjem in zrcalnim odsevom (Louden, 1991),
- razmišljanje o preteklem ali trenutnem znanju in izkušnjah, kar omogoča in pospešuje zorenje in izkušnost (Webster Comprehensive Dictionary, 1992),
- ciljno naravnano metakognitivno mišljenje in/ali akcija, v katero so pedagoški delavci vključeni z namenom izboljšanja svoje profesionalne prakse (Sellars, 2017).

Kritična refleksija je v strokovni literaturi s področja izobraževanja pedagoških delavcev pogosto omenjana kot ključni dejavnik osebnostnega in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev (Schön, 1991; Louden, 1991; Korthagen, 1990, 2009a; Korthagen in Vasalos, 2009; Loughran idr., 2006; Sellars, 2017), v slovenskem prostoru pa jo kot pomembno orodje oblikovanja poklicne vloge pedagoških delavcev v svojih strokovnih in znanstvenih delih izpostavljajo zlasti B. Marentič Požarnik, C. Razdevšek Pučko, M. Valenčič Zuljan, C. Peklaj, B. Šteh, M. Šarič, A. Polak, pa tudi številni drugi, ki sodelujejo v izobraževanju učiteljev.

Izid Schönove knjige je spodbudil intenzivno teoretično in empirično proučevanje učiteljevega miselnega sistema, zlasti njegovih različnih vrst kognicij (osebnih pojmovanj in iz njih grajenih subjektivnih teorij, stališč, predsodkov,

prepričan, pričakovanj...). Kognitivna psihologija, ki izhaja iz predpostavke, da človekovo celotno vedenje temelji na miselnih (mentalnih) strukturah, ki se oblikujejo z miselnimi dejavnostmi, opredeljuje proces reflektiranja predvsem kot proces preoblikovanja mentalnih predstav (prezentacij) različnih izkušenj. Strokovnjaki s tega področja so si skladni v sklepu, da refleksija povezuje osebne in profesionalne vidike pedagoškega dela, zato jo je nujno sistematično spodbujati čim bolj zgodaj v profesionalnem razvoju pedagoških delavcev (Loughran, 2006; Korthagen, 2009; Korthagen in Vasalos, 2009). Refleksija torej temelji na procesih ozaveščanja in je osnovni pogoj oziroma začetni korak k spreminjanju.

### REFLEKSIJA KOT FORMATIVNO ORODJE OBLIKOVANJA POKLICNE VLOGE IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA

V različnih teoretičnih izhodiščih refleksije, modelih in ravneh reflektiranja najpogosteje najdemo naslednje elemente (Sellars, 2017): (1) pogoji, razmere in okoliščine, ki prispevajo k vključevanju v proces reflektiranja, (2) proces reflektiranja sam po sebi, na primer različne vrste refleksije, različna pojmovanja in mnenja o tem, kako proces reflektiranja poteka, (3) vsebina refleksije oziroma kaj je tisto, kar je treba reflektirati, analizirati, preverjati, prediskutirati v procesu reflektiranja, in s katerega vidika je to treba reflektirati ter (4) rezultat refleksije, ki naj bi se kazal v izboljšanem razumevanju pedagoške prakse, konkretnega ravnanja kot rezultata refleksivnega mišljenja.

Dejavnost reflektiranja je prisotna tudi v različnih procesih, ki temeljijo na ozaveščanju lastnega dela in doživljanja, s katerimi pedagoški delavci oblikujejo svojo poklicno vlogo oziroma se znotraj nje osebno in strokovno razvijajo, na primer:

- **samoopazovanje (introspekcija)**, pri čemer posameznik usmerja pozornost v lastno vedenje in ravnanje ter tako ozavešča nezavedne vidike pedagoškega dela (posameznik usmeri vso svojo pozornost v spremljanje in analizo svojega vedenja in občutkov),
- **ponavljanje in (večkratno) preizkušanje** nekih strategij dela, za katere se je v praksi izkazalo, da ob enkratni aplikaciji v prakso ne dajejo želenih učinkov (na primer učitelj reflektira, da učenci zaradi hrupa niso dobro slišali njegovih navodil za samostojno delo, in jim zato navodila ponovi ali poda z drugimi besedami),

- **spontano prilagajanje in spreminjanje** procesa dela (na primer učitelj na podlagi vedenja oziroma odzivanja učencev reflektira, da govori prehitro, zato upočasni tempo svoje razlage ali pa snov razloži na drugačen način),
- **raziskovanje lastne pedagoške prakse** (na primer akcijsko raziskovanje, pri čemer učitelj načrtuje, preizkuša in vrednoti svoje pedagoško ravnanje, pri tem pa pozorno spremlja učinke pri učencih ter uvaja pedagoške inovacije). Refleksija poročil o opazovanju.

Refleksivno pedagoško delo (ne le poučevanje v ožjem smislu) osebno vidim kot najširše zavedanje vseh razsežnosti pedagoškega dela in poklicne vloge pedagoškega delavca.

Pri vsakem pedagoškem delavcu naj bi se kazalo v tem, da:

- učne cilje fleksibilno oblikuje na podlagi njihove strokovne utemeljenosti (na primer skladno z vizijo šole, svojim poslanstvom, učnim načrtom, vzgojnim načrtom, individualnimi značilnostmi učencev in posebnostmi razreda, učnim kontekstom ...) in z upoštevanjem možnosti njihovega preoblikovanja,
- je v interakciji z učenci neposredno pedagoško dejaven ter ob tem nenehno pozoren na vse interaktivno delujoče dejavnike učnih okoliščin (vključno s svojim osebnim počutjem, ki je pri pedagoških delavcih pogosto neozaveščeno, vendar ima prevladujoč vpliv na interakcijo v razredu),
- strokovno interpretira dogajanje v razredu in dosežke učencev ter se trudi pri tem izvzeti samega sebe oziroma svojo pozicijo moči,
- nenehno dejavno in ustvarjalno išče nove poti učenja vsakega posameznega učenca in samega sebe.

Refleksivnega učitelja, ki ga B. Marentič Požarnik (2000) poimenuje »razmišljujoči praktik«, osebno vidim predvsem kot profesionalca, ki pri sebi udejanja načela meta-učenja oziroma meta-poučevanja.

Menim, da v pedagoški praksi to pomeni predvsem:

- dobro in kritično poznavanje področja svojega dela, zavedanje močnih in šibkih področij in iskanje možnosti lastnega napredovanja (ne le na svojem ozkem predmetnem področju),

- razumevanje vzvodov lastnega in tujega pedagoškega delovanja in utemeljevanje dela (sebi, učencem, kolegom, staršem, javnosti ...),
- ozaveščeno nadziranje lastnega dela (ne le dela učencev), v kritičnih trenutkih zmožnost (didaktičnega, čustvenega, komunikacijskega) samoobvladovanja;
- usmerjanje samega sebe (ne le učencev), samomotivacija,
- ustvarjalno in avtonomno spreminjanje učnih razmer, ciljev, spodbujanje motivacije učencev in samega sebe,
- samokritično (in ne samodestruktivno!) vrednotenje svojega procesa učenja oziroma profesionalnega zorenja ob poučevanju, opiranje na opažanja kolegov (na primer kolegialne hospitacije, kritično prijateljstvo ...), vodstva (na primer hospitacije vodstva, letni razgovori ...) in na povratne informacije učencev (na primer anonimno vrednotenje, razredne ure, pisne refleksije ...).

Vse prej navedene procese lahko izvedemo s pomočjo ustnega ali pisnega reflektiranja, pri odločanju, katero vrsto refleksije bomo uporabili, pa je pomembno primerjati specifične prednosti in pomanjkljivosti ene in druge vrste refleksije.

**Ustna refleksija**, v nasprotju s pisno refleksijo, vključuje tako verbalni kot tudi neverbalni vidik komunikacijskih okoliščin, kar prispeva k bolj celostnemu vpogledu vseh udeleženih v vsebino povedanega. Čustveni »odtenki« povedanega, ki jih »preberemo« iz gestikulacije, obrazne mimike in telesne govorice, pomembno usmerjajo interpretacijo slišane vsebine. Pri tem pa je dejavni govorec izpostavljen tudi socialnemu pritisku sodelavcev, kar pomembno vpliva na njegovo izražanje opažanj in občutkov, zlasti če je na področju reflektiranja manj izkušen ali manj samozavesten. Prednost ustne refleksije pred pisno je vsekakor tudi v tem, da je neposredna in pristna ter omogoča interakcijo vseh vpletenih subjektov, žal pa nima tako trajne vrednosti, kot jo ima pisna oblika reflektiranja, saj se izrečene besede pozabijo, po nekem obdobju se lahko napačno vsebinsko povzemajo in odnosno interpretirajo, nanje se je mogoče nezanesljivo sklicevati in podobno, vse navedeno pa lahko povzroča različne negativne občutke in celo konflikte. Ustna oblika refleksije je pogosto prisotna na različnih srečanjih pedagoških delavcev, na primer pri timskem načrtovanju in timskem vrednotenju, na predmetnih ali razrednih aktivnih pedagoških delavcev, na različnih tematskih strokovnih srečanjih in posvetih ter na srečanjih s starši.

**Pisna refleksija** je trajnejša, saj je izražena v papirnati ali elektronski obliki zapisa. Piscu omogoča, da se k svojim zapisom večkrat vrača, jih pregleduje, dopolnjuje, preoblikuje, primerja z vidika vsebine, okoliščin, v katerem so nastali (na primer materialnih okoliščin, socialnega konteksta, čustvenih stanj in podobno), predvsem pa analizira na podlagi časovne dimenzije. Tako je omogočena primerjava po načelu »včeraj – danes«, »pred neko konkretno izkušnjo – po tej konkretni izkušnji«, s čimer lahko posameznik analizira lasten napredek oziroma vpliv konkretne izkušnje na njegov osebni in strokovni razvoj. Pisna refleksija je običajno tudi vsebinsko bolj skladno oblikovana – pisni zapis zahteva več miselne in motorične dejavnosti posameznika (vsebinsko in jezikovno oblikovanje misli, pisanje ali tipkanje), pri čemer pa se posameznik tudi bolj zaveda svoje odgovornosti za zapisano vsebino. Iz pisne refleksije pa, v nasprotju z ustno, ne moremo »razbrati« neverbalne dimenzije sporočila, zato so možnosti nepristnosti oziroma vsebinske manipulacije večje kot pri ustni refleksiji.

Na podlagi svojih izkušenj z izobraževanjem in usposabljanjem (bodočih) pedagoških delavcev za reflektiranje pedagoške prakse menim, da je najprimernejša pot reflektiranja prepletanje pisne in ustne refleksije, še zlasti če ustna časovno sledi pisni in se nadgradi v plenarno ali skupinsko diskusijo oziroma v timsko vrednotenje pedagoškega dela. V tem primeru pomanjkljivosti ene vrste kompenziramo s prednostmi druge vrste, vsak posamezni pedagoški delavec pa ima tudi možnost izbrati tisto, ki mu je, glede na močna področja njegovega izražanja, najbližja in najljubša.

Za vsako refleksijo, tako ustno kot pisno, so značilni osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost in izražanje na osebni ravni doživljanja. Refleksija ne more biti skupinska, timska in kolektivna. Misli so vedno individualne, individualne (pisne ali ustne) refleksije pa so vsekakor lahko vsebinsko izhodišče za skupinsko/timsko/kolektivno vrednotenje pedagoškega dela. Vsakršna refleksija mora temeljiti na (samo)kritičnosti, sicer ni prava refleksija, ampak le golo navajanje dogodkov in podatkov. Njen osnovni smisel se mora zrcaliti bodisi v pozitivnem potrjevanju lastnega pedagoškega dela (na primer v prepoznavanju uspešnosti, doseženih ciljev, svoje kompetentnosti, svojega napredka, pozitivnih čustvenih stanj in podobno) bodisi v pozitivnem potrjevanju osebne kritičnosti (ne kritizerstva!) in pripravljenosti za spremenjeno oziroma izboljšano pedagoško ravnanje v prihodnje.

## FORMATIVNI UČINKI PISNEGA REFLEKTIRANJA

V nadaljevanju bom predstavila nekatere svoje ugotovitve, ki jih na področju izobraževanja in usposabljanja za

reflektiranje pedagoškega dela prepoznavam pri svojem 25-letnem strokovnem in pedagoškem delu s študenti pedagoških smeri in učitelji v praksi. Ugotavljam, da imajo pisne refleksije (bodočih) pedagoških delavcev, ko jih prepletamo z ustnimi refleksijami, plenarno kritično analizo in diskusijo, formativen vpliv na razvoj kompetenc in na oblikovanje poklicne vloge.

Ugotavljam tudi, da proces sistematičnega (pisnega in ustnega) reflektiranja pri (bodočih) pedagoških delavcih spodbuja:

- **povečano samozavedanje:** z usmerjevalnimi vprašanji je posameznik spodbujan, da usmeri pozornost nase, na svoje pedagoško delo, svoje doživljanje in svojo interpretacijo dogajanja v procesu učenja ali poučevanja (spodbujanje čuječnosti),
- **intenzivno razmišljanje o lastnem delu/ravnanju/doživljanju ali delu/ravnanju druge osebe:** vpletenost posameznika v rutinsko delo in prezasedenost s tem delom pogosto ne dajeta primernega »prostora in časa« za sistematično analizo pedagoškega dela, z usmerjevalnimi vprašanji pa je posameznik načrtno spodbujan v (samo)analizo (pedagoškega) ravnanja ali doživljanja »tukaj in zdaj«, torej v konkretnem času in položaju; intenzivnost tega procesa je večja kot pri spontani refleksiji, saj je v tem primeru pozornost posameznika razpršena in njegovo razmišljanje posledično manj poglobljeno,
- **kritično (samo)opazovanje:** sistematično usmerjanje k samorefleksiji spodbuja introspekcijo, saj brez te ne pride do refleksivnih uvidov; z refleksivnimi vprašanji pa usmerjamo fokus refleksije (na primer na lastna čustva, vedenje, ravnanje, napake) in na podlagi strokovno utemeljenih kriterijev (kompetence, kazalniki kakovosti) večamo kritičnost posameznika pri teh zaznavah,
- **ozaveščanje nezavednih nagibov in ravnanja:** pedagoško delo je zlasti pri začetnikih oziroma posameznikih, katerih poklicna vloga še ni popolnoma izoblikovana, pogosto instrumentalno pogojeno (učitelj kot praktik), njegovi nameni in ravnanje pa niso ozaveščeni (posameznik se na primer ne zaveda, da se do učencev v prvi klopi vede drugače kot do učencev v zadnji klopi, da se do dečkov vede drugače kot do deklic in podobno),
- **ozaveščanje osebnih pojmovanj in subjektivnih teorij:** osebna pojmovanja in iz njih izgrajene subjektivne teorije so večinoma neozaveščeni;

sistematično usmerjana refleksija sproža pri posamezniku proces ozaveščanja in verbalizacije, kar je podlaga za interpersonalno primerjavo in kritično presojo ustreznosti pojmovanj oziroma teorij,

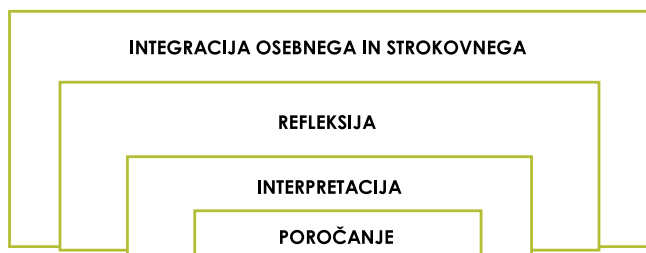
- **povečano verjetnost in pripravljenost za spreminjanje samega sebe:** kritična refleksija, ki jo v procesu izobraževanja in usposabljanja prepletamo z navajanjem kazalnikov kakovosti pedagoškega dela sodobnega učitelja, daje posamezniku podlago za socialno primerjavo, pri tem pa posameznik običajno (če ne pride do obrambnega vedenja) ozavešči potrebo po novem učenju ali spremenjenem vedenju/ravnanju. V primeru, da kazalniki kakovosti preveč odstopajo od obstoječega vedenja in ravnanja posameznika v pedagoški praksi in da posameznik ne premore potrebne samokritičnosti, ki bi vodila k spremembam, se z veliko verjetnostjo pojavi obrambno vedenje; tak posameznik na primer zanika neprimernost svojega vedenja in ravnanja, zanika potrebo po spremembi, še bolj vneto zagovarja svoja prepričanja in ravnanje, zmanjšuje pomen strokovnih spoznanj in je odkrito odklonilen do strategij poučevanja, ki bi spremenile njegove ustaljene načine poučevanja,
- **terapevtske učinke ob izvorih napetosti in stresa:** pedagoško delo je zaradi interaktivnega vpliva številnih dejavnikov, ki vplivajo na proces poučevanja in rezultate učenja, za pedagoške delavce pogosto zelo stresno. Ubesedovanje dogodkov in občutkov pripelje do zmanjševanja intenzivnosti čustvene napetosti in do katarze, v tem procesu pa so pogosti tudi posameznikovi uvidi v možnosti izboljšanja svojega položaja,
- **raziskovanje posameznikovih močnih in šibkih področij pedagoškega dela:** iz pisnih refleksij posameznik lahko analizira svoje potrebe po nadaljnjem učenju in pridobivanju novih kompetenc, na podlagi dosežkov, uspehov in pozitivnih občutkov, ki spremljajo pisne refleksije, pa oblikuje tudi pozitivno poklicno samopodobo,
- **»razsvetljevanje« vsebine ob zapisovanju:** proces reflektiranja temelji na tako imenovani pripovedni obliki misli (angl. *narrative thoughts*), pri čemer se posameznikove misli običajno nadgrajujejo in vsebinsko poglobljajo, kognitivni konflikt pa prispeva k novim utemeljitvam in razlagam, ki posameznika vedno znova usmerjajo k novim spoznanjem,

- **dokumentiranje procesa vzgojno-izobraževalnega dela, opazovanja, akcijskega raziskovanja, projektnega dela:** pisanje reflektivnega dnevnika se priporoča tudi raziskovalcem; vanj naj bi raziskovalec beležil svoje misli, opažanja, svojo razlago opazovanih položajev in vrednotenje, čustvene odzive, razmisleke, slutnje, težave, načrte za nadaljnje delo, opravljene metodološke postopke in razloge zanje (Vogrinc, 2008).

Pisne refleksije imajo pomembno sporočilno vrednost tudi za bralce, na primer za izvajalce izobraževanja in usposabljanja, za kolege, vodstvo institucije, strokovno javnost. Z branjem in analizo vsebine pisnih refleksij – tudi tu je mogoče prepoznati formativno naravo tako pridobljenih spoznanj, saj dobimo vpogled v posebnosti pisca in položaja, ki ga reflektira. Na podlagi pisnih refleksij lahko ocenimo obseg piščevega znanja, njegove spretnosti in strokovno kompetentnost, zmožnost reflektiranja (raven pisanja), ovrednotimo lahko njegov osebnostni in strokovni razvoj ter dobimo vpogled v njegove bojzani, dileme in (ne)razrešene konflikte. Pisne refleksije so lahko tudi pomemben vir informacij o dogodkih, socialnem kontekstu, odnosih, vzdušju v razredu ali skupini ter o posebnih okoliščinah konkretnega primera, ki ga (bodoči) pedagoški delavec reflektira.

### SISTEMATIČNO SPODBUJANJE PISNE REFLEKSIJE NA RAZLIČNIH HIERARHIČNIH RAVNEH

V strokovni literaturi s področja refleksije in izobraževanja učiteljev zasledimo več različnih modelov reflektiranja, ki jih lahko v izobraževanju pedagoških delavcev koristno uporabljamo v procesu sistematičnega navajanja na sprotno reflektiranje pedagoškega dela. Korthagen (2009) je na podlagi analize Batesonovega modela oblikoval tako imenovani čebulni model refleksije, ki je bil prav v tej reviji že predstavljen, v nadaljevanju pa predstavljam model hierarhičnega reflektiranja po C. O'Hanlon, ki ga uporabljam pri svojem pedagoškem delu s študenti in učitelji v praksi.



Slika 1: Ravni reflektiranja po C. O'Hanlon (1991), zasnova slike: A. Polak.

V omenjenem modelu lahko proces ozaveščanja in kritičnega presojanja lastnega pedagoškega dela poteka na različnih ravneh, ki jih strokovna literatura opredeljuje glede na vsebino (ustne ali pisne) refleksije. Christine O'Hanlon (1991) je oblikovala hierarhičen model različnih ravni refleksij, ki so v medsebojni hierarhični odvisnosti: vsaka naslednja (na sliki višja) raven reflektiranja je naprednejša in vključuje vse prejšnje. Za omenjeni model je značilen tudi razvojni vidik: vsaka višja raven reflektiranja lahko prispeva k višji ravni profesionalnega razvoja (slika 1).

Ravni pisnega reflektiranja, gledano od najmanj reflektivne (spodnji del slike) do najbolj reflektivne ravni (zgornji del slike), so:

1. **Raven poročanja:** na tej ravni so pedagoški delavci pri opisovanju svoje pedagoške prakse usmerjeni predvsem k ustnemu ali pisnemu opisovanju dogodkov ter k navajanju podatkov in dejstev, povezanih z dogajanjem in pedagoškim delom. Reflektiranje temelji na sosledju in natančnem opisu dogodkov, ne vključuje pa osebnih mnenj, presoj ali razlag.
2. **Raven interpretacije,** ki poleg prejšnje ravni vključuje še razlago, vključno z nameni ravnanja, osebnimi videnji in vrednostnimi sodbami. Pedagoški delavci navajajo svoje pedagoške namene, interpretirajo, zakaj je prišlo do nekega dogodka, razlagajo okoliščine, opisujejo dogajanje in odnose v skupini.
3. **Raven kritične refleksije,** katere najpomembnejša značilnost je prisotnost samovrednotenja in izražanja dejavne vpetosti v pedagoški proces. Na tej ravni refleksije se pedagoški delavci ukvarjajo s seboj; vključena sta refleksija svojega pedagoškega dela ter kritično razmišljanje o posledicah svojega ravnanja in o napakah, izpostavljajo se osebne in strokovne dileme, ki jih skušajo pedagoški delavci na miselni ravni razreševati in presegati. V opisih dogajanja je prisotna usmerjenost nase – na izražanje svojih poklicnih kompetenc, na svojo dejavno vlogo v skupini, na posledice in okoliščine svojega pedagoškega delovanja in ravnanja.
4. **Raven integracije osebnega in strokovnega** je najbolj zahtevna in najbolj kompleksna raven reflektiranja, kaže se v najbolj poglobljenem (samo)vrednotenju. Ta raven reflektiranja temelji na prepletanju osebnih izkušenj in spoznanj iz strokovne ter znanstvene literature.



Do najbolj razvite in najbolj zahtevne ravni reflektiranja pridejo le strokovno zelo ozaveščeni (bodoči) pedagoški delavci, ki so v svojem profesionalnem razvoju že zelo napredovali. Cilj reflektiranja na tej ravni lahko vidimo tudi kot vzpostavljanje vzajemne soodvisnosti med induktivnim sklepanjem (pedagoški delavci osebne izkušnje utemeljujejo s teoretičnimi spoznanji) in deduktivnim sklepanjem (pedagoški delavci teoretična spoznanja podkrepijo z osebnimi izkušnjami). V izobraževanju pedagoških delavcev to raven pričakujemo (tudi zahtevamo!) pri pisanju strokovnih prispevkov, strokovnih in znanstvenih analiz, diplomskih, magistrskih in doktorskih del, raziskovalnih poročil in znanstvenih del. Samovrednotenje posameznika je tudi podlaga za samovrednotenje institucije (Polak, 2010).

### FORMATIVNA FUNKCIJA PISNIH REFLEKSIJ S CILJEM PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Formativno vrednotenje je predstavljeno kot proces izkoriščanja »nepredvidenih trenutkov« z namenom regulacije procesov učenja (Wiliam, 2013: 124).

Nyquist (2003, navajam po Wiliam, 2013) je v metaanalizi analiziral 3000 raziskav o učinkih povratnih informacij in na podlagi dobljenih ugotovitev identificiral tako imenovane »moderatorje« učinka oziroma razvil tipologijo različnih vrst formativnega preverjanja:

- skromne povratne informacije o ocenah, ki so v bistvu le »golo« poznavanje rezultatov,
- povratne informacije o oceni skupaj z jasnimi cilji, ki naj bi jih dosegli, ali s pravilnimi odgovori na vprašanja, kar je v bistvu »poznavanje pravilnih odgovorov«,
- skromno formativno preverjanje, pri čemer študenti dobijo informacije o pravilnih rezultatih in primerno razlago teh rezultatov,
- srednje dobro formativno preverjanje, pri čemer študenti dobijo informacije o pravilnih rezultatih, njihovo razlago in nekaj specifičnih napotkov za izboljšanje rezultatov,
- učinkovito formativno preverjanje, pri čemer študenti dobijo informacije o pravilnih rezultatih, njihovo razlago in izčrpne napotke, kako naj izboljšajo rezultate.

Black in Wiliam (2009, navajam po Wiliam, 2013) sta na podlagi kritične analize raziskovalnih ugotovitev s področja formativnega spremljanja oblikovala naslednjo definicijo formativnega spremljanja: »Preverjanje deluje formativno,

če učitelji, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku učencev, če te dokaze interpretirajo in če jih uporabljajo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja tako, da so te odločitve boljše ali bolj podprte, kot bi bile odločitve brez teh dokazov. /.../ Preverjanja, ki dajejo diagnostične uvide, že po definiciji bolj verjetno vodijo do boljših odločitev o poučevanju kot tista, ki jih pridobimo le z nadzorovanjem učenja, najboljša pa so tista, ki dajejo uvide v učne probleme ter omogočajo, da so.« (Wiliam, 2013: 136)

Vsako učenje je uravnavaano z nekimi cilji, njihovo doseganje pa je treba ovrednotiti v procesu dajanja povratnih informacij. Prav na podlagi strokovnih spoznanj o pomembnosti povratnih informacij se je oblikoval koncept formativnega vrednotenja, za njegovo zagotavljanje pa Wiliam (2013: 124) predpostavlja uporabo petih ključnih strategij.

V nadaljevanju predstavljamo vsako izmed teh strategij in jo apliciramo na področje izobraževanja za refleksivno timsko delo (bodočih) pedagoških delavcev:

- **Razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh:** v praksi izobraževanja za timsko delo to konkretno pomeni, da kot izhodišče za pisne refleksije uvajamo kratka predavanja na temo psiholoških razsežnosti timskega dela, pri tem pa spodbujamo diskusijo o pomembnosti teh procesov in o ciljnih učenja na konkretnem področju timskega dela, ki si jih posameznik oblikuje glede na svoje izkušnje s timskim delom (posameznik na primer s pomočjo vprašalnika analizira svoje spretnosti timskega dela in na podlagi pisne refleksije načrtuje, katere mora v prihodnje intenzivneje razvijati).
- **Priprava takšnih dejavnosti, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju:** udeležencem izobraževanja zagotovimo vprašalnike za samovrednotenje, delovne liste in naloge, s katerimi usmerjamo njihovo dejavnost, ki jo pisno reflektirajo, pisne refleksije pa so izhodišče za ustne refleksije, za diskusije in za načrtovanje svojega izboljšanja.
- **Zagotavljanje povratnih informacij, ki omogočajo učni napredek:** povratne informacije so večsmerne, saj prihajajo od vodje izobraževanja, od kolegov v diskusiji in od udeležencev samih, ki na podlagi nekih strokovnih kriterijev ovrednotijo same sebe.
- **Aktiviranje sodelujočih, da postanejo drug drugemu vir poučevanja:** branje refleksij v paru, v manjših skupinah, diskusija o prebranem ter

spodbujanje socialno-kognitivnega konflikta in sodelovalnega učenja so pomembni dejavniki socialne konstrukcije znanja in oblikovanja poklicne vloge.

- **Aktiviranje sodelujočih za samoobvladovanje svojega učenja:** pisno reflektiranje je pomembna dejavnost samouravnalnega (samoregulacijskega) učenja, saj se posameznik zelo avtonomno odloča, kaj bo zapisal, kako in koliko. Vprašanja za spodbujanje refleksije so lahko le »oporne točke« v procesu kritičnega presojanja. Prav tako je zelo pomembno, da posameznik sam uravnava, v kolikšni meri bo vsebino svojih pisnih refleksij razkrival drugim, saj gre za intimno strokovno področje, na katerem je treba upoštevati tudi pravico do zasebnosti.

Sklenemo lahko, da so omenjena načela formativnega spremljanja v bistvu nujne sestavine procesa reflektiranja, če naj to vodi v (samo)oblikovanje poklicne vloge in profesionalni razvoj.

#### Primeri zapisov iz pisnih refleksij kot dokazi o profesionalnem razvoju

Pri svojem pedagoškem delu uporabljam pisne refleksije predvsem z namenom meta-učenja o lastnem procesu učenja in lastnem timske delu. Pisne refleksije študenti pogosto vključujejo v svoj portfolio, v katerega dodajajo še druge dokaze o svojem profesionalnem razvoju. Pedagoški delavci v praksi pa refleksije hranijo v svojem osebni arhivu. Namen pisnih refleksij na področju timskega dela je, da so te orodje za povezovanje že obstoječih izkušenj z načrti za timsko delo v prihodnje, v čemer se najbolj izkazuje njihova formativna narava. Člani tima tako najprej individualno zapišejo svoja razmišljanja na temo naslednjih vprašanj:

- **Kaj sem se naučil ob timske delu** (naučil sem se, na primer, o psiholoških procesih, ki jih vključuje timsko delo, prišel sem do novih spoznanj o sebi in drugih, pridobil sem nove izkušnje, spoznal sem nove primere, stališča ...)?
- **Kaj novega se lahko še naučim v zvezi s timske delom** (na primer kaj še lahko raziščem, se naučim, poglobim, preverim v praksi, spremenim pri sebi, katere svoje spretnosti lahko bolje razvijem ...)?
- **Kako sem se učil oziroma smo se učili v timu** (na primer kakšna je moja/naša uporaba in učinkovitost učnih, vedenjskih strategij ter strategij reševanja problemov v našem timu, kako doživljam/o različne dogodke, razmere za učenje ob timske delu ...)?

V nadaljevanju formativno vlogo pisnih refleksij in njihove učinke na profesionalni razvoj na posameznih področjih timskega dela »dokumentiram« s konkretnimi citati iz refleksivnih zapisov študentov pedagoških smeri in pedagoških delavcev v praksi. Dogovorno z njimi zapise navajam brez osebnih podatkov o avtorjih zapisov. Zapisi so navedeni v dobesedni obliki, kot so bili zapisani v pisnih refleksijah. Avtorji zapisov so bili s strani avtorice tega prispevka vnaprej obveščeni o možnosti objave delov zapisov v strokovne in znanstvene namene.

#### Primer pisne refleksije kot orodja za ozaveščanje

**osebni pojmovanj:** »Po mojem zapisu sodeč, je timsko delo eno samo pehanje za uresničitev cilja. Verjamem, da so zato krive predvsem moje izkušnje, ki sem jih imela s timske delom, vanj sem bila vedno potisnjena, nikoli si ga nisem sama prostovoljno izbrala. Šele na vajah in predavanjih o timske delu sem ugotovila, kako je zaradi našega delovanja izkrivljena moja podoba o timske delu.«

»Med razmišljanjem o preteklih izkušnjah s timske delom sem ugotovila, da se šele sedaj zavedam, da je šlo za timsko delo, čeprav ga nismo tako imenovali. Različnost naših pojmovanj o timske delu je posledica različnih izkušenj in znanja.«

#### Primer pisne refleksije kot orodja za ozaveščanje pričakovanj v zvezi s timske delom:

»Dejavno sem razmišljala o svojih strahovih in pričakovanjih v zvezi s timske delom; znam jih ubesediti in znala jih bom ubesediti. Spoznala sem, da nisem samo jaz tista, ki ima strahove – čisto vsak znotraj tima je našel kakšnega. Ob vaji sem pridobila na samozaupanju in samozavesti. Naravno je, da imamo strahove, saj s timske poučevanjem do sedaj še nisem bila dejavno soočena. Vem, da se lahko strahov znebiš le tako, da jih skušaš premagati, da si soočen s položajem, da uporabiš vse svoje znanje in ,plavaš' – in to vsakič bolje.«

#### Primer pisne refleksije kot orodja za analizo strategij reševanja problemov v timu:

»V procesu reševanja problemov po modelu IDEAL sem se zavedela, kako hitro radi drugim svetujemo, predlagamo, kaj bi lahko naredili, jim predlagamo strategije, le redko pa se vprašamo, kaj bomo s tem dosegli, kakšne so posledice teh dejanj, idej. Predvidevanje posledic in ravnanja se mi zdi zelo smiselno in ga je vsekakor dobro upoštevati.«

**Primer pisne refleksije kot orodja za samoanalizo lastnih močnih in šibkih področij:** »Naredila sem analizo svojih močnih in šibkih področij pri timskem delu. Občutek sem imela, da mi je vaja dala dober občutek, samozavest. Dobro je, da sem prilagodljiva, nisem konfliktna, trudim se, da v timu, v katerega sem vključena, prispevam kar največ. Sem delavna, obveznosti doživljam resno in odgovorno. Upoštevam vsakega posameznika, nisem obrekljiva, zamerljiva, obsojajoča ali posmehljiva. Z vidika šibkih področij pogosto ugotavljam, da ne izrazim svojega mnenja, in včasih so mi menja drugih celo bolj pomembna kot moje lastno.«

**Primer pisne refleksije kot orodja za samoanalizo komunikacije:** »Še posebej težko mi je bilo na vajah oblikovati povedi, ki sogovorniku – sočlanu v timu odražajo upoštevanje in ohranjanje njegove identitete kljub prilagajanju timskim ciljem. Tako sem za reševanje naloge potrebovala precej časa, tudi zato, ker sem medtem razmišljala, v kolikšni meri sama upoštevam obravnavane pogoje aktivnega poslušanja. Ugotovila sem, da v pogovoru pogosto zanemarim prepričanje, da je posameznik sam sposoben rešiti svoje probleme. Na podlagi omenjenih vaj sem se naučila, kako pomembno vlogo v timu ima aktivno poslušanje drugih pri ustvarjanju zrelejšega in bolj zaupnega odnosa.«

**Primer pisne refleksije kot orodja za samoanalizo timskih vlog:** »Najbolj se najdem v vlogi koordinatorja, čeprav nisem najbolj zrela in samozavestna. Kot svoje močno področje sem izpostavila dobro organiziranost, kar je lahko pozitiven dejavnik za povezovanje dela. Ko dobim občutek, da v timu potrebujemo nekaj, kar nas žene naprej, sama prevzamem vlogo organizatorja, čeprav imam zelo rada, če to vlogo prevzame kdo drug. Ob tem imam pogosto občutek, da sem tečna, čeprav mi moj drugi občutek pravi, da je skrajni čas, da se kam premaknemo. Tako sem kot neuradni vodja sicer organizirana, imam stvari pod nadzorom, hkrati pa poskušam pustiti dovolj časa in ne priganjati drugih. Ko sedaj razmišljam o svojem delu v timu, se mi zdi zanimivo, da se do sedaj še nikoli nismo pogovarjale o vlogah, ki jih vsaka posameznica prevzema. Sedaj razmišljam o tem, da bi bilo smiselno kdaj medsebojno reflektirati naše vloge in načine delovanja v timu.«

**Primer pisne refleksije kot orodja za samoanalizo spretnosti timskega dela:** »Menim, da je pri meni najslabše razvita spretnost podajanja konstruktivne kritike. Sem sicer zelo odprta za idejo podajanja konstruktivne kritike, vendar pa se mi zdi, da sama od sebe težko podam kritiko. Laže je, če te nekdo prosi zanj, teže pa je, če opaziš, da nekaj ni prav in moraš to sam od sebe povedati. To spretnost je po mojem mnenju tudi najteže razvijati. Če nismo navajeni sprejemati kritike, je zelo dolgotrajen proces, da se jo naučimo sprejemati konstruktivno.«

**Primer pisne refleksije timskega vrednotenja:** »V svojem timu opažam, da spontano vrednotenje poteka nenehno; s sodelavko se namreč po vsaki končani dejavnosti pogovoriva, kaj je bilo dobro in na kaj morava prihodnjič še bolj paziti. Z odobravanjem ali nestrinjanjem ovrednotiva vzgojno ravnanje druga druge. Ob pisanju refleksije sem se zavedela predvsem tega, da bi s sodelavko morali tim bolj pogosto sistematično vrednotiti, saj bi s tem brez dvoma pripomogli k še kakovostnejšemu tiskemu delu ter celotnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu.«

Smiselno je, da pisnemu reflektiranju timskega dela sledi še (ustna ali pisna) meta-refleksija, ki jo spodbujamo z naslednjimi vprašanji:

- Ali se je vaš pogled na refleksijo (njen pomen, namen, učinke) ob pisanju pisnih refleksij spremenil, in če da, v čem?
- Kje na podlagi reflektiranja svojega pedagoškega dela vidite priložnosti za spreminjanje svoje pedagoške prakse?
- S katerimi težavami se soočate pri reflektiranju?
- Katera so vaša odprta vprašanja o teh procesih?

Na podlagi individualnih pisnih refleksij je smiselno razviti diskusijo, v kateri damo priložnost za analizo, česa so se (bodoči) pedagoški delavci naučili v procesu sistematično vodenega reflektiranja in v katero smer lahko na podlagi zapisanega usmerjajo svoje bodoče učenje. Medsebojno glasno branje individualnih refleksivnih zapisov skupaj z vmesnimi strokovnimi komentarji vodje izobraževanja ter s plenarno diskusijo oblikuje interaktiven kontekst socialno-konstruktivističnega učenja, ki temelji na samoanalizi in socialno-kognitivnem konfliktu. Vsak pedagoški delavec tako v procesu samooblikovanja poklicne vloge

in profesionalnega razvoja izhaja iz samega sebe (intrapersonalna percepcija, individualna pisna refleksija) in se opazuje v odnosu do drugih (interpersonalna percepcija), se nenehno primerja z drugimi (socialna primerjava), zaznava razlike v pojmovanjih (kognitivna disonanca), ki v njem povzročajo nelagodje in vzbujajo zavedanje učnih potreb (kognitivno neravnotežje), pod vplivom novega učenja in izkušenj (asimilacija) spreminja svoja pojmovanja (akomodacija) ter ravnanje in tako ne le razvija svoje refleksivne spretnosti, ampak se celostno profesionalno razvija.

### SKLEP

Osebo verjamem, da je sistematično navajanje (bodočih) pedagoških delavcev na reflektiranje na pedagoških fakultetah

in drugih strokovnih institucijah v Sloveniji že postalo del sodobnega dodiplomskega, podiplomskega in nadaljnega izobraževanja ter usposabljanja pedagoških delavcev. Vsi, ki sodelujemo v izobraževanju pedagoških delavcev, vsakodnevno prepoznavamo učinke profesionalne refleksije v vseh razsežnostih pedagoškega dela. Da bi (bodoči) pedagoški delavci ponotranjili potrebo po sprotni in kritični refleksiji ter jo prepoznali kot pomembno orodje za razvijanje svojih kompetenc oziroma za oblikovanje svoje poklicne vloge, pa jim učinkov sistematične refleksije ne moremo »marketinško« podajati, kot da gre za neka strokovno dokazana dejstva, ampak jim moramo dati v tem procesu dejavno in avtonomno vlogo. Prednosti lastnega reflektiranja in njegove formativne učinke morajo sami prepoznavati najprej sami pri sebi.

### VIRI IN LITERATURA

- Francis, D. (1997). Critical incident analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 3, No. 2, str. 169–188.
- Korthagen, F. (1990). The role of reflection in teachers' professional development. Utrecht: University of Utrecht.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 4–14.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 15–21.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Teachers development, teachers College Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. London, New York: Routledge.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, 4, 4–11.
- O'Hanlon, C. (1991). A risky business? The use of diaries in teachers' action research. V: Participatory enquiring in action. The classroom action research network. Norwich: University of East Anglia.
- Polak, A. (2010). Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. V: J. Bukovec (ur.): Samoevalvacija – zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti. Ljubljana: Supra, str. 16–24.
- Schön, D. A. (ur.) (1983). *Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (ur.) (1991). *The reflective turn – case studies in and on educational practice*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Thurlow Long, D., Stuart, C. (2004) Supporting higher levels of reflection among teacher candidates: a pedagogical framework. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 10, No. 3, str. 275–290.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Von Glasersfeld, E. (1989). *Learning as a constructive activity. V: Developments in learning and assessment*. Great Britain: Open University, Hodder & Stoughton.
- Webster Comprehensive Dictionary (1992). International Edition, Volume 2, Chicago: Ferguson publishing Company.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Dumont, D. Instance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja – uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 123–145.

Mag. Klavdija Šipuš, Zavod Republike Slovenije za šolstvo<sup>1</sup>

## FORMATIVNO SPREMLJANJE: IZKUSTVENO UČENJE OB PODPORI KAKOVOSTNIH VPRAŠANJ PRI PREDMETU DKE

Namen prispevka je na primeru načrtovane in izvedene učne ure pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika (DKE) v osmem razredu z dokazi podpreti, kako lahko vnaprej načrtovana kakovostna (temeljna, divergentna) vprašanja učence pripeljejo do razmišljanja na višjih ravneh; da je učenje, ki upošteva osebno izkušnjo (o tem Kolb, 1984, v Marentič - Požarnik, 1995) in predznanje vsakega posameznika, bolj učinkovito in trajnejše kot reproduktivno znanje. V nadaljevanju prikažemo primerjavo spoznanj učencev in učiteljev, saj smo za namen demonstracije primerov formativnega spremljanja/vrednotenja (FS/V) v okviru Razvojne naloge formativnega spremljanja/vrednotenja v treh študijskih skupinah za DKE (OŠ Radlje ob Dravi, OŠ Ljudski vrt Ptuj in OŠ Koseze Ljubljana) s prisotnimi učitelji simulirali učno uro na enak način, kot je bila izvedena v osmem razredu. V besedilu uporabljamo besede udeleženci, kadar govorimo tako o učencih kot o učiteljih, v primeru, ko med njimi opravljamo primerjavo ali želimo poudariti ključne ugotovitve, pa ločeno učenci in učitelji.

### ORIS DIDAKTIČNE ZASNOVE UČNE URE

Učna ura pri predmetu DKE v osmem razredu z naslovom Kaj je globalizacija? je uvodna ura v učni sklop Svetovna skupnost. Načrtovanje učne ure je izhajalo iz ciljev in standardov znanja (Učni načrt za DKE, 2011); vključeni so bili elementi in orodja formativnega spremljanja; oblikovana so bila vprašanja s poudarkom na vprašanih višjih taksonomskih ravni (opora v revidirani Bloomovi taksonomiji), poleg vprašanj kognitivnega tipa pa so bila vključena tudi vprašanja emocionalnega tipa (o tem Godinho in Wilson, 2008). Metodološko je učna ura temeljila na izkustvenem učenju ter diskusiji. Delo je potekalo individualno in v dvojicah. Prehajali smo od znanega (učinki procesov globalizacije so sestavni del našega življenja) k neznanemu (definicija globalizacije, področja globalizacijskih procesov, strukturiranje znanja). Učna ura je pokrila usvajanje standardov znanja učnega načrta: učenec na primerih opredeli

značilnosti globalizacije ter njene dobre in slabe strani; navede nekaj temeljnih svetovnih vprašanj (Učni načrt za DKE, 2011: 19).

### IZKUSTVENO UČENJE OB PODPORI KAKOVOSTNIH VPRAŠANJ

Kolb izkustveno učenje opredeli kot proces, za katerega je ključnega pomena »dejavna vpletenost posameznika v izkušnjo, hkrati pa razmišljanje (refleksija) o izkušnji.« (Marentič Požarnik, 1995: 78) Kakovostna vprašanja med drugim omogočajo, da učenci »postavljajo nadaljnja vprašanja in da so kritični do svojih zamisli /.../ To lahko privede do tega, da presežejo svoje dotedanje razmišljanje.« (Godinho in Wilson, 2008: 6) Ob pomoči kakovostnih, torej temeljnih vprašanj, ki presegajo reproduktivno znanje, učenci pridobivajo kakovostno znanje, ki pomeni »poglobljeno razumevanje idej in procesov, se pravi možnost uporabe pojmov za prepoznavo, oblikovanje ali preverjanje sklepov in razlag.« (Formativno spremljanje v podporo učenju, Vprašanja v podporo učenju, 2016: 4)

Učni prostor je bil tako za učence kot za učitelje na študijskem srečanju pripravljen vnaprej: v krogu postavljeni stoli, pod njimi orodja formativnega spremljanja/vrednotenja (semafor in piramida s taksonomskimi vprašanji) ter učni list kot dokaz dela, ki ga učenci vložijo v svojo osebno mapo. V središče kroga smo simbolično postavili globus, okoli njega kartice<sup>2</sup>, predmete (banane, pomaranče; športni copat globalnega podjetja; embalaže riža, kave, čokolade ...). Celotna dejavnost je potekala stoje, sede ali kleče pred stolom (kadar je šlo za zapisovanje). Vsak je smel imeti pri sebi zgolj eno pisalo. V ozadju dejavnosti je skrit namen izkusiti učenje z omejenimi učnimi pripomočki in sredstvi.

### Metodični postopek izvedbe prikazujemo v štirih slikah in dveh preglednicah

V nadaljevanju je vsak udeleženec izbral kartico ali predmet in razmislil, kaj prikazuje oziroma o čem govori. Ob branju

<sup>1</sup> V času pisanja članka zaposlena na OŠ Prežihovega Voranca Maribor.

<sup>2</sup> Na karticah so fotografije in slike, na primer onesnaženost vode in zraka, otroško delo, prepad med bogatimi in revnimi, prenaseljenost, denar, blagovne znamke multinacionalnih podjetij, vojno razdejanje, olimpijske igre, mediji z novicami, telekomunikacija, naslovnice mladinskih knjig, prevedenih v tri jezike ...



Slika 1: »Semafor« z dodano vijolično kartico, ki omogoča vrstniško sodelovanje

zgodbe »Dan o življenju družine Globalni državljani«<sup>3</sup> je tisti, ki je zaznal povezavo besedila s svojim primerom, poprijel za klobčič vrvice in ga ob naslednjem primeru podal naprej. Udeleženci so tako oblikovali mrežo, ki simbolizira povezanost sveta. Tisti, ki so izbrali primere, ki v zgodbi niso bili neposredno omenjeni, so ob podpori vprašani in po potrebi tudi vrstniške pomoči določili povezavo z zgodbo (na primer poznavanje: »Kaj je fotografiji?«, »Opiši predmet pred seboj!«; razumevanje in analiza: »Kako je tvoj/a fotografija/predmet povezan/a z drugimi fotografijami/predmeti?«, »Kje opažaš podobnosti/razlike? Kaj je pri tem bistveno?«). Ob ugotovitvi povezave z ostalimi, ki so bili že omreženi, so tudi sami poprijeli za klobčič volne, in se povezali v skupno (globalno) mrežo.

V naslednjem koraku so udeleženci s primerom iz svojega življenja še sami omrežili svet. Na tem mestu se je kot



Slika 2: Mreženje, ki simbolizira povezanost sveta.

pomembna ugotovitev izkazalo sledeče: tako učenci kot učitelji so namen dejavnosti dojemali še ob podpori izhodiščnih trditev oziroma usmeritve razmišljanja<sup>4</sup>, kar ni toliko presenetljivo, če osvetlimo, da naloga zahteva večšine sinteze, ustvarjalnosti, vrednotenja in kritične presoje. In drugič: učitelj mora pri izvajanju dejavnosti, ki zahtevajo višje miselne procese, učencem omogočiti dovolj časa, da razmislijo o sebi, poiščejo primer in ga ubesedijo. Posledično pri takšnih dejavnostih ne moremo natančno odmeriti časa, če želimo, da vsak izrazi svoje mišljenje in znanje. In izkazalo se je, da spregovorijo tudi tihi in učno šibkejši učenci. Pri obeh dejavnostih je učitelj preverjal, kako so udeleženci ozavestili in predstavili svoje predznanje (element formativnega spremljanja).

V nadaljevanju je eden od udeležencev, z namenom razmisleka o predvidenih posledicah, kadar odstranimo elemente, ki so med seboj povezani, izpustil vrstico, in nato postopoma vsak naslednji, ki je zaznal povezavo vsebine na svoji kartici s predhodnim udeležencem. Pri tem so udeleženci pojasnjevali, zakaj so vrstico izpustili, in navajali predvidene posledice izpusta vrvice. V eni od študijskih skupin je mreža razpadla v nekaj sekundah, saj je izhodiščna kartica prikazovala denar, kar se je izkazalo za dobro izhodišče za razpravo o vplivih kapitalističnega delovanja trga.

Sledila je sinteza dejavnosti in refleksija, ki je temeljila tako na kognitivnih (na primer »Kaj je temeljno sporočilo zgodbe?«) kot na emocionalnih vprašanjih (»Kako ste se počutili, ko ste gradili mrežo?«, »Kako ste se počutili, ko ste videli, da mreža počasi razpada?«, »Kaj je v dejavnosti/zgodbi pomembnega zate, za druge?«).



Slika 3: Razpad mreže

<sup>3</sup> Avtorsko delo Klavdije Šipuš. Besedna zveza globalni državljani, kratica GD in ime Gorazd Dežman so vzeti iz dela Priročnik za globalno državljanstvo, 2010.

<sup>4</sup> Primeri izhodiščnih trditev: »Danes sem za zajtrk jedel ...«, »Hrana izvira iz ...«, »Proizvaja jo ...«, »Na sebi imam oblačila, izdelana v/na ...«, »Na mene vpliva ...«, »jaz vplivam na ...«.

Preglednica 1: Primerjava ugotovitev med osmošolci in učitelji DKE: Kaj je globalizacija

Učenci 8. razreda	Učitelji DKE na študijski skupini
Vse je povezano. Ovisnost vseh Prekinitev – sledijo posledice Pozitivne in negativne strani Svoboda, spoštovanje	Povezanost, svet je en, vsi smo svet. Učinek metulja, vsi smo del težave in rešitve. Revščina/bogastvo, globalni problemi, pozitivno in negativno Odgovornost vseh, soodvisnost, soodgovornost, vpetost, med vsemi, vsi z vsemi

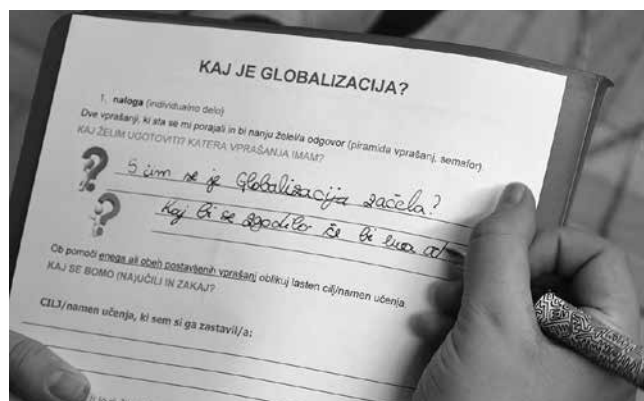
Ob refleksiji je nastal zapis ugotovitev udeležencev (preglednica 1). Primerjava dokazuje, da so tako učenci kot učitelji v ubeseditvi svojih spoznanj prišli do identičnih ugotovitev. Učiteljem na študijskih skupinah so bile predstavljene ugotovitve učencev; bili so presenečeni, saj so se njihove ugotovitve ujemale z ugotovitvami učencev. In obratno: učencem so bile predstavljene ugotovitve učiteljev. S strani učencev je sledila pozitivna povratna informacija in posledično dvig samozavesti v smislu: tudi mi razmišljamo in gledamo na svet na podoben način kot odrasli.

### Kaj želim ugotoviti?

Šele v koraku reševanja učnega lista so učenci pridobili uvid v pojem globalizacija. Vsak je ob pomoči piramide vprašanj zapisal dve vprašanji, na kateri želi odgovor; v nadaljevanju si je vsak določil individualni cilj in namen učenja. Orodje – kartice s štirimi barvami – so uporabili, kadar so želeli dodatno pojasnilo in pomoč. Celotna dejavnost je potekala z vrstniško pomočjo in učiteljevo ter učenčevo povratno informacijo.

### Diskusija, vrstniško sodelovanje in kritično mišljenje

Vsak udeleženec je predstavil po eno vprašanje, drugi pa so nanj odgovarjali. Sledil je zapis odgovorov, kritična presoja odgovorov in refleksija o postavljenem vprašanju. Ta



Slika 4: Učni list – postavljanje vprašanj

dejavnost se je izkazala za dober primer vrstniškega učenja. Pomembno je spoznanje, da so učenci sposobni izražati svoje znanje, prepričanja in vrednote ter pripravljeni, z vrstniško in učiteljevo povratno informacijo (ki temelji na argumentih in dokazih), svoja stališča popraviti in spremeniti ter oplemenititi svoje pred/znanje.

### Izstopni listič – kaj sem se naučil in kako naprej

Izstopni listič je bil uporabljen za učenčevo refleksijo učne ure (samovrednotenje) in kot bistven vir informacij za učitelja, ki so mu te informacije izhodišče za načrtovanje prihodnjih učnih ur.

Zapisi učencev na izstopnem lističu (preglednica 2) in učiteljeva refleksija učne ure dokazujejo vsaj dvoje: ne samo, da učenci prepoznajo in razumejo globalizacijske procese<sup>5</sup> in so na podlagi utemeljene povratne informacije in podpornih vprašanj sposobni in pripravljeni spreminjati svoje mišljenje in vrednostni svet, temveč so učenci, tudi učno manj uspešni in tisti z učnimi težavami, zaradi oblikovanja učnega okolja in dejavnosti, ki izhajajo iz izkustvenega sveta ter vrstniškega sodelovanja, sposobni tudi kritičnega mišljenja oziroma postavljanja divergentnih vprašanj in odgovarjanja na ta vprašanja, ki »spodbujajo različne odgovore učencev in terjajo angažma na višjem nivoju. Učencu omogočajo individualnost in ustvarjalnost« (Rupnik Vec, 2006: 101).

<sup>5</sup> Odgovor velike večine učencev je bil, da vedo, kaj je globalizacija, čeprav o definicijah še ni bilo govora. Opredelitev definicije, področij globalizacijskih procesov, sistematizacija pozitivnih in negativnih učinkov (uporaba Vennovega diagrama, strategije kritičnega mišljenja) globalizacijskih procesov in globalni problemi (projektno delo, izhajajoče iz vprašanj in interesov učenca) so bili razviti v naslednjih učnih urah. Prav tako se je tudi doseganje cilja/namena učenja preverjalo na sredini oziroma na koncu učnega sklopa; kriteriji uspešnosti so bili oblikovani v tretji učni uri in pred projektним delom.

Preglednica 2: Izstopni listič – odgovori učencev

Najpomembnejša stvar, ki sem se jo danes naučil/a, je ...	Imam vprašanje o ... Še vedno me bega ...
<p>... kaj je globalizacija.</p> <p>... da sem izvedel odgovora na vprašanji in se naučil dosti o tej temi.</p> <p>... da je vse povezano, da so vse stvari, svet med sabo povezani.</p> <p>... da ima globalizacija velik pomen.</p> <p>... da je na svetu veliko povezanega, in če bi se nekaj prekinilo, bi bilo veliko posledic.</p> <p>... da vsi vsaj malo vplivamo na globalizacijo.</p> <p>... da je vse na svetu odvisno drugo od drugega.</p> <p>... da ne maram človeka.</p> <p>... spoštovati to, kar imamo.</p> <p>... da čisto vse povezuje svet in da je treba to, kar imamo, spoštovati.</p> <p>... da sta na svetu pomembna sodelovanje in povezanost; če ne bi imeli stika z drugimi, bi gospodarstvo propadlo.</p>	<p>Zakaj so še vedno sužnji po svetu?</p> <p>Bi lahko en človek začel spreminjati svet?</p> <p>Zakaj si nekateri ljudje želijo oblasti?</p> <p>Kako se lahko prepričamo, da nas v trgovinah niso ogoljufali, da so zvišali ceno in kaj vse so dali v izdelek?</p> <p>Kakšen je namen globalizacije?</p> <p>Kakšen pomen ima globalizacija?</p> <p>Kako lahko še izboljšamo globalizacijo?</p> <p>Na koliko ljudi vpliva globalizacija?</p> <p>Ali vpliva na vse ljudi na svetu in kako bi vplivalo na posameznika, če bi se prekinilo?</p>

## VIRI IN LITERATURA

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Godinho, S. in Wilson, J. (2008). Ali je to vprašanje: strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Ljubljana: Rokus Klett.

Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Nova Gorica: Educa.

Priročnik za globalno državljanstvo: tudi mene štejte zraven!. (2010). Ljubljana: Društvo za človekove pravice in človeku prijazne dejavnosti Humanitas.

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Mag. Damjana Krivec Čarman, Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška, Maribor

## OD UČENJA UČENJA DO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA PRI POUKU ZGODOVINE

Projektne skupini formativnega spremljanja sem se pred leti pridružila zato, ker sem sodelovanje razumela kot logično nadaljevanje in nadgradnjo dela v skupini učiteljev, ki smo v pouk zgodovine že uvajali medpredmetno kompetenco učenje učenja. Tako učenje učenja kot formativno spremljanje bi se lahko zdelo ena od modnih muh, ki je zajadrala v učiteljske vode in bo tako hitro, kot je priletela, tudi odletela. Toda menim, da sta obe novosti že do sedaj pustili tolikšen pečat na mojem poučevanju in učenju dijakov, da si pouka brez omenjenih pristopov v prihodnosti niti ne znam predstavljati. Obe strategiji sta usmerjeni v dijaka, ki dejavno nadzira svoje učenje – ga torej usmerja in nadzira (več o prednostih in učinkih formativnega spremljanja v: Holcar Brunauer idr., 2016: 8, več o uvajanju kompetence učenja učenja v: Ažman, 2008: 15). Obe strategiji od učitelja pred izvedbo zahtevata dobro pripravo oziroma premišljeno in angažirano načrtovanje izvedbe, med izvedbo pa ima učitelj predvsem vlogo usmerjevalca. Učenec je med izvedbo zaradi številnih dejavnosti precej angažiran in vpet v proces učenja (več o tem, kakšen je pouk, pri katerem se uresničujejo načela formativnega spremljanja, v: Holcar Brunauer idr., 2016: 9).

Prvo soočenje z načeli formativnega spremljanja je bilo zame navdušujoče. Zdelo se je, da sem odkrila element, ki sem ga v preteklih letih pri svojem poučevanju pogrešala, vendar ga nisem nikoli znala jasno definirati.

Še najpogosteje sem ta primanjkljaj izražala z naslednjimi besedami: »Ne vem več, kaj naj si še izmislim, da *mi bo uspelo spodbuditi motivacijo dijakov za delo pri pouku!*«

Ali pa: »Dijaki mislijo, da smo učitelji tisti, ki jih moramo nekaj naučiti, oni morajo le sedeti v klopeh.«

In tako naprej. Sedaj vem, da sem pogrešala formativno spremljanje. Ugotovitev potrjuje tudi V. Brodnik (2017), ki je zapisala, da ima formativno spremljanje pomembno vlogo pri povezovanju procesa poučevanja in procesa učenja. Izkušnje so pokazale, da je najprimernejše postopno uvajanje posameznih elementov formativnega spremljanja, čez čas pa se spontano pokaže potreba po povezavi prej ločenih

elementov v enoten proces. V nadaljevanju predstavljeni uri sta ravno takšen poskus povezovanja elementov formativnega spremljanja (ugotavljanje predznanja, načrtovanje kriterijev uspešnosti, dokazi učenja, samovrednotenje) z dodatki učenja učenja.

### NAČRTOVANJE UČNEGA SKLOPA

Učenje o italijanskem narodnem gibanju poteka ob koncu obravnave evropskih narodnih gibanj 19. stoletja. Najprej se posvetimo italijanskemu in nato še nemškemu narodnemu gibanju ter ju med seboj primerjamo. Pri načrtovanju učnih ur sledim pričakovanim rezultatom, navedenim v učnem načrtu, ki med drugim predvideva, da: »*dijaki/dijakinje ugotavljajo podobnosti in razlike med različnimi nacionalnimi gibanji ter oblikujejo svoje sklepe o uspehih/ neuspehih posameznih nacionalnih gibanj.*«<sup>1</sup>

Učni sklop *Združitev Italije* spada v obvezno širšo temo *Nemirne vode: Od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne* ter v ožjo temo *Nacionalna gibanja v 19. stoletju*.

Za izvedbo je bila načrtovana dvojna učna ura, načrtovani pa so bili tudi naslednji pričakovani dosežki z vsebinskim znanjem, in sicer, da dijak/dijakinja:

- opiše boj za združitev Italije v drugi polovici 19. stoletja,
- oceni vlogo velesil v procesu združevanja Italije (na primer Francije, Velike Britanije) in vlogo Piemonta kot edinega možnega hegemonov v Italiji,
- navede glavne nosilce združitev procesa Italije v drugi polovici 19. stoletja in predstavi njihovo vlogo pri združitvi Italije,
- opiše najpomembnejše etape združitve Italije,
- pojasni vzroke in posledice za vojni leta 1859 in leta 1866 v procesu združitve Italije;
- našteje ozemeljske pridobitve vojne leta 1859 in vojne leta 1866 v procesu združitve Italije,

<sup>1</sup> Učni načrt (2008). Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, str. 51.

- navede načine priključevanja italijanskega ozemlja in
- sklepa o uspehih italijanske združitve.<sup>2</sup>

Pri obravnavi učnega sklopa pa naj bi dijak/dijakinja razvijal/a in izkazoval/a tudi naslednje pričakovane dosežke s procesnim znanjem, in sicer, da:

- ob zemljevidu pojasni proces ozemeljskega združevanja Italije v drugi polovici 19. stoletja,
- izbere informacije in dokaze iz učbenika: iz besedila, slikovnega gradiva, zemljevida,
- za povzemanje ključnih dogodkov in pojavov iz časov združitve Italije v drugi polovici 19. stoletja uporabi grafični organizator (na primer zaporedje dogodkov),
- v skupini izkaže spretnosti ustne in pisne komunikacije,
- s predlogi sodeluje pri oblikovanju kriterijev za intervju ali grafični organizator (zaporedje dogodkov) in
- izkaže digitalne spretnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (Padlet, Mahara).

Za vrednotenje znanja pa je bilo načrtovano, da dijak/dijakinja prevzame odgovornost za svoje učenje s samovrednotenjem in samournavanjem.

Za aktiviranje predznanja dijakov je bilo uporabljeno spletno orodje Padlet. Opravljeni pogovor o analizi zidu v Padletu je namenjen tudi pripravi dijakov na učenje nove snovi. Izbira strategije študijskega branja je prepuščena dijakom. Predlagano je podčrtovanje ključnih novih informacij in bistvenih podrobnosti ter označevanje neznanih informacij. Izbira načina zapisa bistvenih informacij je spet prepuščena presoji dijakov. V nadaljevanju je dijakom, zaradi narave podatkov, predlagana izdelava zapisa v obliki zaporedja dogodkov (grafični prikaz je natančneje predstavljen v: Pečjak in Gradišar, 2012: 248–249).

V učnem procesu se izmenjujejo naslednje učne metode: usmerjeni pogovor, delo z učbenikom ter uporaba novih tehnologij (spletno orodje Mahara za objavljanje in predstavljane izdelkov oziroma dokazov učenja). Pouk najprej poteka individualno in nato še skupinsko.

## PREDSTAVITEV KORAKOV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA PRI OBRAVNAVI UČNEGA SKLOPA IN PRIPADAJOČIH ORODIJ

### 1. Ugotavljanje predznanja

Ugotavljanje predznanja sem izpeljala s pomočjo spletnega orodja Padlet, ki je omogočilo, da so se vsi dijaki hkrati odzvali na moje povabilo k sodelovanju in predstavitvi svojega predznanja. S ključnimi besedami so zapisali, kaj že vedo o razvoju Apeninskega polotoka v 19. stoletju. Zid v Padletu sem s projektorjem prikazala na šolski tabli zato, da so nekateri dijaki – avtorji podane izjave komentirali, sama pa sem izjave povzela in jih v nadaljevanju uporabila za preusmeritev pozornosti dijakov na predstavitve ciljev učnih ur.

### 2. Nameni učenja

Že pri načrtovanju ure sem predvidela, da je obravnavana učna snov za veliko večino dijakov neznana. Zato sem sama konkretizirala vsebinske in procesne cilje, jih preoblikovala v namene učenja ter jih dijakom predstavila s pomočjo obrazca, ki so ga dijaki v nadaljevanju uporabili med študijskim branjem in po njem. Vsak dijak je posebej označil od tri do pet namenov učenja, na katere se bo še posebej osredotočil. Pri odločanju naj bi upoštevali tri zahtevnostne ravni znanja (minimalno, temeljno, višjo).<sup>3</sup>

V učbeniku so dijaki nato samostojno prebrali snov in povzetek snovi zapisali v zvezek. Način študijskega branja in obliko zapisa (grafični organizator) so izbrali sami.<sup>4</sup>

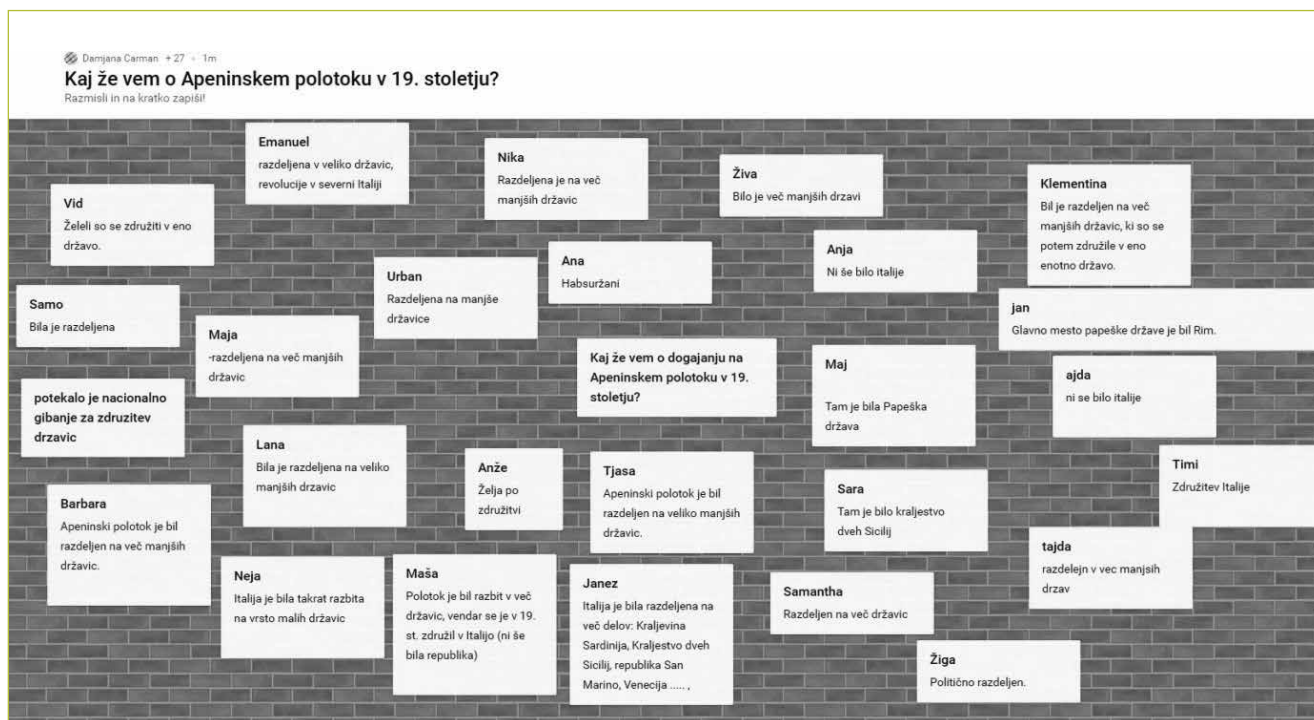
### 3. Samovrednotenje med procesom učenja

Po branju so samoovrednotili svoje razumevanje besedila in učinkovitost zapisa tako, da so v obrazcu označili, katere

<sup>2</sup> Delno povzeto po: <http://zgodovina-jazon.splet.arnes.si/od-nacionalnih-gibanj-do-prve-svetovne-vojne/> (dostopno 18. 1. 2017), in po: Učni načrt (2008). Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, str. 31.

<sup>3</sup> Tri zahtevnostne ravni znanja sem nakazala z rdečo (minimalna), modro (temeljna) in zeleno barvo (višja raven). Dijaki ravni znanja poznajo, ker sem jih doslej že večkrat z različnimi dejavnostmi navajala na razločevanje znanja. Najpogosteje tako, da so zastavljali vprašanja (ustno, pisno) pred obravnavanjem učne snovi ali po obravnavanju učne snovi in vprašanja glede na zahtevnost razvrščali v posamezne ravni.

<sup>4</sup> S strategijami študijskega branja, kot so podčrtovanje ali izpisovanje ključnih besed, iskanje bistvenega sporočila, označevanje neznanih informacij, so se dijaki seznanili in jih imeli priložnost usvojiti že v preteklih urah predmeta (prav tako pri predmetih slovenščina, geografija, psihologija in tako naprej). Enako velja za oblike grafičnih prikazov, kot so na primer pojmovna mreža, Vennov diagram, ribja kost, zaporedje dogodkov, časovni trak in podobno. Podrobnejši predstavitvi bralnih strategij in grafičnih organizatorjev sledimo v publikaciji: Pečjak in Gradišar (2012): 139–391.

Slika 1: Zid v Padletu<sup>5</sup>

### ZDRUŽITEV ITALIJE V DRUGI POLOVICI 19. STOLETJA

Ime in priimek: \_\_\_\_\_

**Svoje znanje samopreverisi s pomočjo opisnih kriterijev.**

Pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, konceptov, so, da:	Med učenjem			Po učenju			Komentar
	●	●	●	●	●	●	
Opišem boj za združitev Italije v drugi polovici 19. stoletja.							
Ocenim vlogo velesil v procesu združevanja Italije v drugi polovici 19. stoletja.							
Naštejem glavne nosilce združitvenega procesa Italije v drugi polovici 19. stoletja.							
Pojasnim vlogo Piemonta kot edinega možnega hegemonu v Italiji.							
Opišem vlogo Mazzinija, Garibaldija in Cavourja pri združitvi Italije.							
Opišem najpomembnejše etape združitve Italije v drugi polovici 19. stoletja.							
Pojasnim vzroke in posledice za vojno leta 1859 in 1866 v procesu združitve Italije.							
Navedem ozemeljske pridobitve vojne 1859 in 1866 v procesu združitve Italije.							
Razložim pomen Garibaldija pri združevanju južne Italije.							
Navedem načine priključevanja italijanskega ozemlja.							
Skleпам o uspehih italijanske združitve.							

Pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin, so, da:	Med učenjem			Po učenju			Komentar
	●	●	●	●	●	●	
Na zemljevidu prikažem proces ozemeljskega združevanja Italije v 2/2 19. stoletja.							
Ključne dogodke in pojave iz časov združitve Italije v 2/2 19. stoletja razporedim v obliki zaporedja dogodkov.							
Znam izbrati informacije in dokaze iz učbenika: iz besedila, slikovnega gradiva, zemljevida,							
V skupini izkažem spretnosti ustne in pisne komunikacije.							
Z argumenti sodelujem pri oblikovanju kriterijev za intervju ali grafični organizator (zaporedje dogodkov).							
Izkažem digitalne spretnosti uporabe IKT tehnologije: uporabim digitalno orodje Padlet in oddam gradivo skupine v spletni učilnici.							

*Povzeto po: <http://zgodovina-jazon.splet.ames.si/od-nacionalnih-gibanj-do-prve-svetovne-vojne/>, dostop: 18. 1. 2017.*

Slika 2: Obrazec za ugotavljanje uspešnosti učenja

<sup>5</sup> Spletna aplikacija Padlet je prosto dostopna na spletni strani: <https://padlet.com/my/dashboard>. Poleg ugotavljanja predznanja je uporabna za izkazovanje učenja ali objavljanje dosežkov ob koncu obravnavanega učnega sklopa.

pričakovane rezultate/namene učenja dosegajo v celoti, katere delno ali katerih ne dosegajo.<sup>6</sup> Na podlagi rezultatov samovrednotenja so v nadaljevanju izbrali eno od dveh pripravljenih dejavnosti. Če so presodili, da pričakovane rezultate bolj ali manj dosegajo, so zasedli mesta na levi polovici razreda, če pa z doseganjem rezultatov niso bili zadovoljni, ker večine rezultatov niso dosegli ali pa so jih dosegli samo delno, so zasedli mesta na desni polovici razreda.

#### 4. Načrtovanje kriterijev uspešnosti

V nadaljevanju je pouk tako potekal diferencirano. Na vsaki strani razreda so dijaki sestavili manjše skupine z od 3 do 4 člani. Seznanili so se z nalogo na delovnem listu in se lotili dela po navodilih. Za uspešnejše dijake sem izbrala zahtevnejše dejavnosti. Vsak je sam oblikoval kriterije za vrednotenje intervjuja in pripravil intervju, s katerim je izkazal sposobnost povzemanja nove učne snovi ter vrednotenja pomena ključnih akterjev italijanskega združitvenega procesa (glej delovni list). Preostalim dijakom sem delo prilagodila tako, da bi do konca učnih ur dosegli vsaj minimalne in delno še temeljne standarde znanja. Vsak je

pripravil kriterije za vrednotenje grafičnega organizatorja zaporedja dogodkov in ga tudi izdelal.

#### 5. Dokazi učenja

Po individualnem delu so člani skupine drug drugemu predstavili izdelek in kriterije. Sledilo je usklajevanje kriterijev. Vsaka skupina je na podlagi poenotenih kriterijev izbrala najboljši intervju oziroma zapis snovi (zaporedje dogodkov). Člani skupine so zapisali utemeljitev izbora in izbrani izdelek s kriteriji objavili v spletni učilnici. Sledila je predstavitev vseh izdelkov pred razredom in argumentiranje izbora. Dijaki so spontano želeli, da med predstavljenimi izdelki izberemo končni najboljši zapis snovi in najbolj kakovosten intervju, kar je pomenilo, da smo se vsaj na ustni ravni morali poenotiti o enotnih merilih za vrednotenje izdelkov. Izkazalo se je, da je po presoji dijakov najbolj učinkovit grafični organizator tisti, ki posreduje vse ključne podatke, je pregleden oziroma nazoren ter upošteva načelo časovnega zaporedja. Najboljši intervju pa je bil po odločitvi dijakov tisti, ki je vseboval ključne informacije, upošteval notranjo zgradbo (uvod, jedro, zaključek) oziroma osnovne zakonitosti intervjuja ter izkazoval

**1. SKUPINA**  
**Samostojno delo:**  
 Pripravi povzetek nove učne snovi tako, da:

1. svoje zapiske še enkrat prebereš;
2. podčrtaš ključne dogodke, pojave, osebe;
3. preveriš njihovo časovno zaporedje;
4. pripraviš povzetek v obliki zaporedja dogodkov.

**Skupno delo:**  
**Določite področja ocenjevanja kvalitetnega zapisa v obliki zaporedja dogodkov ter nato izberite najboljšega in izbiri utemeljite.**  
**Kriterije ocenjevanja in izbrani zapis objavite v spletni učilnici. Ne pozabite objaviti imen članov skupine.**

```

graph TD
    A[Začetni dogodek] --> B[Dogodek 2]
    B --> C[Končni dogodek]
        
```

**ZAPOREDJE DOGODKOV**

**2. SKUPINA**  
**Samostojno delo**  
 »Zedinjenje Italije je bilo delo treh mož: Cavourja, Mazzinija in Garibaldija. Cavour, gradbeni inženir, s kratkovidnimi očmi in z naočniki v jeklenem okvirju, je prevzel vlogo opreznega političnega krmarja. Mazzini, ki je največ dni svojega življenja prebil na raznih evropskih podstrešjih, skrivajoč se pred avstrijsko policijo, je bil glavni agitator. Garibaldi pa je s svojo četo divjih jezdecev v rdečih srjcah razgibal ljudsko domišljijo.«  
 Vir: Van Loon, H. W. 1965. Zgodovina človeštva. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 386

Pripravi krajši intervju s prvim kraljem Italije na temo, kateri izmed treh mož je najbolj pomemben za združitev Italije. Pri tem uporabi pridobljeno znanje, (dodatne informacije) ter pravo mero domišljije.

**Skupno delo:**  
**Določite področja ocenjevanja kvalitetnega intervjuja ter nato izberite najboljšega in izbiri utemeljite.**  
**Kriterije ocenjevanja in izbrani zapis objavite v spletni učilnici. Ne pozabite objaviti imen članov skupine.**

Slika 3: Delovni list z navodili za delo po skupinah

<sup>6</sup> Gre za t. i. orodje semafor, v katerem z zeleno barvo označimo, da pričakovani rezultat dosegamo, z rumeno barvo, da ga delno dosegamo, in z rdečo barvo, da ga ne dosegamo. Semafor lahko uporabimo tudi za ugotavljanje predznanja ali za ugotavljanje veččin in zadovoljstva dijakov (strinjanje/nestrinjanje/delno strinjanje). V tem kontekstu sem ga še enkrat uporabila ob koncu ure.

nekonvencionalnost pisanja (dijaki so to merilo poimenovali z izrazom ustvarjalnost).

## 6. Samovrednotenje po procesu učenja

Dijake sem še enkrat usmerila k ocenjevalnemu obrazcu, zlasti k tistim namenom učenja, ki so jih na začetku ure izbrali kot prednostne. Tokrat so presojali svoje znanje ob koncu učenja. Ker me je zanimala uspešnost pri učenju in njihov odziv na izvedbo pouka, sem jim razdelila po tri barvne lističe (zelen, rumen, rdeč) in jim zastavila naslednja vprašanja:

- »Ali sem dosegel zastavljene namene učenja (predvsem prednostne)?« Dijaki so se ovrednotili z naslednjimi možnostmi: v celoti, deloma, ne.
- »Sem zadovoljen z opravljenim delom?« Dijaki so se ovrednotili z naslednjimi možnostmi: v celoti, deloma, nisem zadovoljen.
- »Takšen način dela mi pri pouku zgodovine v celoti ...« Dijaki so se ovrednotili z naslednjimi možnostmi: ustreza, deloma ustreza, ne ustreza.

Z dvigom lističa so sporočili svojo odločitev. Po njihovih odzivih sodeč, je večina dosegla zastavljene namene. Nekateri so komentirali, da so si postavili previsoke cilje,

še več pa je bilo takšnih, ki so podcenili svoje sposobnosti. To sem ugotovila tudi sama, ko sem opazila, da se je večja skupina dijakov oblikovala v tistem delu razreda, kjer so drugo uro izvajali enostavnejšo dejavnost, čeprav razred velja za zelo uspešnega in motiviranega. Po njihovem pripovedovanju sodeč, je k temu pripomogla predvsem zanje povsem neznana snov.

## SKLEP

Po opravljenih učnih urah ugotavljam, da razvijanje kompetence učenja učenja, s katero je zaznamovana prenekaterura ura mojega pouka, pomeni kakovosten temelj za vključevanje elementov formativnega spremljanja. Spremljanje samostojnega in skupinskega dela dijakov me je utrdilo v prepričanju, da se motiviranost dijakov izboljša, če učitelj načrtuje njihove dejavnosti skupaj z njimi ali pa če sicer sam pripravi dejavnosti, dijakom pa prepusti vsaj možnost izbire. Pozitivno me je presenetilo, da so se dijaki v času učenja v manjših skupinah relativno hitro poenotili o kriterijih za presojanje izdelkov (grafični organizator, intervju) in dejansko navedli področja ocenjevanja, ki bi jih upoštevala tudi sama, če bi preverjala njihove izdelke. V bodoče bom morda poskušala načrtovati učni uri tako, da bom omogočila vključitev dijakov tudi v oblikovanje namenov učenja in s tem izpolnila vse zakonitosti formativnega spremljanja.

## PRILOGA: PRIMERI IZDELKOV DIJAKOV

**ZDRUŽITEV ITALIJE V DRUGI POLOVICI 19. STOLETJA** Ime in priimek: Tjaša Križanec

Svoje znanje samopreveri s pomočjo opisnih kriterijev.

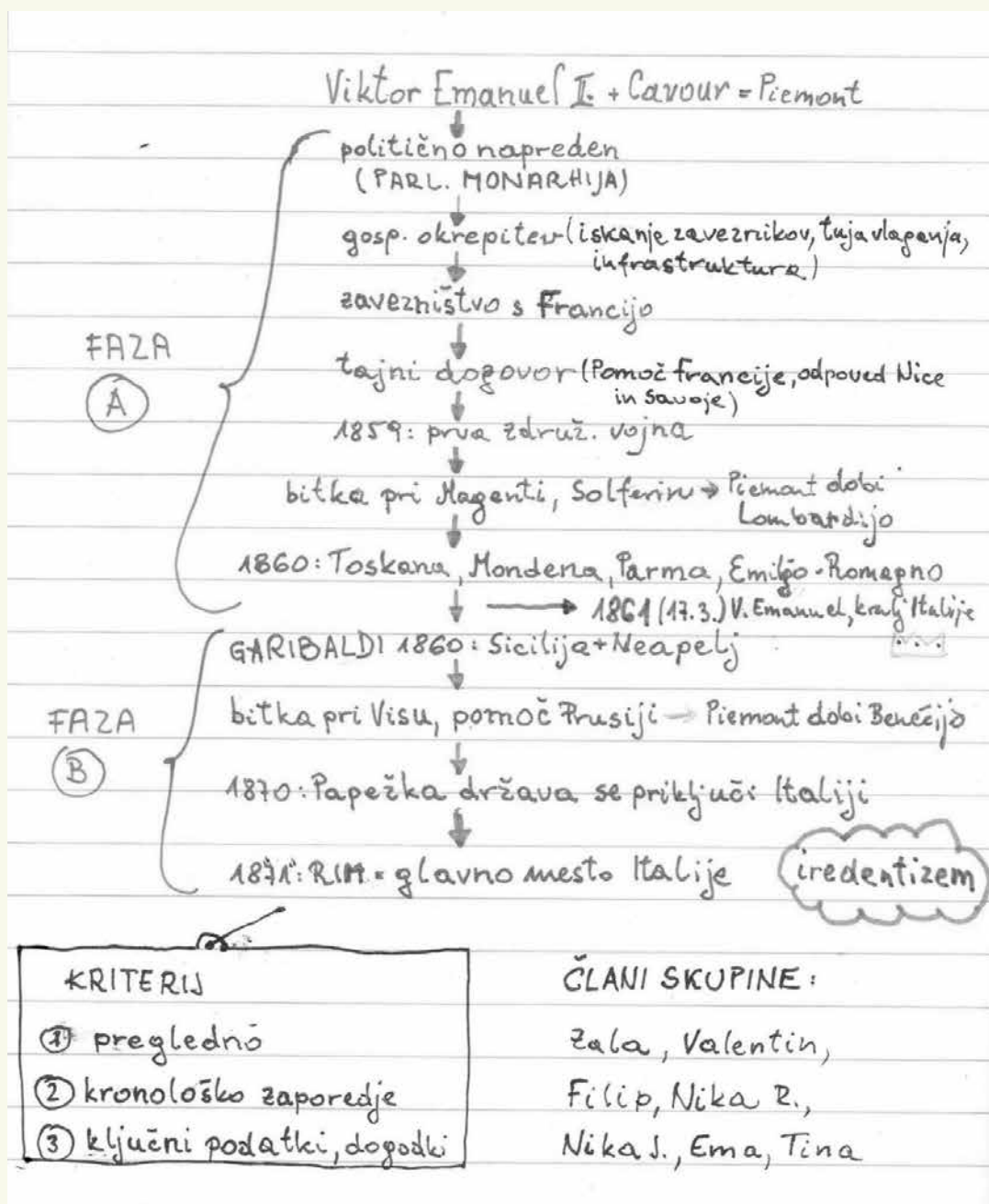
Pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov, konceptov so, da:	Med učenjem			Po učenju			Komentar
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Opisem boj za združitve Italije v drugi polovici 19. stoletja. <i>ANIMALIA STANOVIT</i>							
* Ocenim vlogo velesil v procesu združevanja Italije v drugi polovici 19. stoletja. [3]							
* Našteje glavne nosilce združitvenega procesa Italije v drugi polovici 19. stoletja.							
* Pojasnim vlogo Piemonta kot edinega možnega hegemonov v Italiji. <i>VISJI AND(4,5)</i>							
Opisem vlogo Mazzinija, Garibaldi in Cavourja pri združitvi Italije.							
Opisem najpomembnejše etape združitve Italije v drugi polovici 19. stoletja.							
Pojasnim vzroke in posledice za vojno leta 1859 in 1866 v procesu združitve Italije.							
Navedem ozemelske pridobitve vojne 1859 in 1866 v procesu združitve Italije.							
Razloži pomen Garibaldi pri združevanju južne Italije.							
Navedem načine priključevanja italijanskega ozemlja.							
Sklepam o uspehih italijanske združitve.							

Pričakovani dosežki/rezultati, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin so, da:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Komentar
* Na karti prikažem proces ozemelskega združevanja Italije v 2/2 19. stoletja.			X		X		
* Ključne dogodke in pojave iz časov združitve Italije v 2/2 19. stoletja razporedim v obliki zaporedja dogodkov.		X		X			
Znam izbrati informacije in dokaze iz učbenika: iz besedila, slikovnega gradiva, zemljevida.		X		X			
V skupini izkažem spretnosti ustne in pisne komunikacije.		X		X			
Z argumenti sodelujem pri oblikovanju kriterijev za intervju ali grafični organizator (zaporedje dogodkov).			X		X		
Izkažem digitalne spretnosti uporabe IKT tehnologije: uporabim digitalno orodje Padlet, in oddam gradivo skupine v spletni učilnici.				X			

Povzeto po: <http://zgodovina-jazon.splet.arnes.si/od-nacionalnih-gibanj-do-prve-svetovne-vojne/>, dostop: 18. 1. 2017.

Slika 4: Izpolnjen obrazec – Tjaša Križanec, 3. letnik



Slika 5: Zaporedje dogodkov – Nika Reher, 3. letnik

## VIRI IN LITERATURA

Aplikacija Padlet na povezavi <https://padlet.com/my/dashboard> (dostopno 29. 6. 2017).

Ažman, T. (2008). Učenje učenja – Kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brodnik, V. (2017). Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja zgodovine. V Zgodovina v šoli: št. 1, letnik 25, str. 17–29. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gradivo za izobraževanje dijakov na daljavo s portala Jazon na povezavi <http://zgodovina-jazon.splet.arnes.si/od-nacionalnih-gibanj-do-prve-svetovne-vojne/> (dostopno: 18. 1. 2017).

Holcar Brunauer idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju – priročnik za učitelje in strokovne delavce. Zakaj formativno spremljati. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt (2008). Gimnazija. Zgodovina. Splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

<http://zgodovina-jazon.splet.arnes.si/od-nacionalnih-gibanj-do-prve-svetovne-vojne/> (dostopno 18. 1. 2017).

Saša Pušnar Dobnikar, Ekonomska šola Ljubljana

## FORMATIVNO SPREMLJANJE PRI POUKU ŠPANŠČINE

Učenje tujih jezikov se vseskozi spreminja, glavna smernica v zadnjih letih pa ostaja pouk, osredinjen na učence; pouk, ki učence vodi do znanja na njim čim lažji in čim ljubši način. Tovrstno poučevanje v večji meri zagotavlja doseganje učnih ciljev, istočasno pa je zanimivo in raznovrstno. Učitelju in učencu je pri tem lahko v pomoč formativno spremljanje, pri katerem učitelj učenca podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako ta napreduje, in prilagaja pouk povratnim informacijam z namenom premagovanja vrzeli v učenju in izboljšanja dosežkov. Učitelj pri tem upošteva elemente formativnega spremljanja, pri čemer ugotavlja učenčevo predznanje, skupaj z njim načrtuje namene učenja in kriterije uspešnosti, na podlagi njih izpelje vrsto dejavnosti, ki jih učenec dokaže s konkretnimi materialnimi primeri (zapis v zvezek, posnetek). Poleg tega učenec v učnem procesu nenehno pridobiva povratne informacije tako s strani učitelja kot s strani sošolcev. V nadaljevanju bom predstavila nekaj sklepov, do katerih sem prišla v času sodelovanja v razvojni nalogi *Formativno spremljanje/preverjanje*<sup>1</sup>, nato pa bom navedla primere nalog za vsak element formativnega spremljanja posebej. Te primere, ki sem jih pri pouku španščine že uporabila, lahko učitelj prilagodi drugim predmetom oziroma pouku drugih tujih jezikov.

Po letu in pol poučevanja s pomočjo elementov formativnega spremljanja, ki je zajemalo sistematično sledenje učencem (po dveh različnih učbenikih<sup>2</sup> in v dveh različnih programih – ekonomski tehnik, ekonomska gimnazija), ugotavljam, da je uvajanje formativnega spremljanja v pouk smiselno le, če je izvedeno celostno. Na začetku sem se osredotočila le na en element formativnega spremljanja – na *povratno informacijo* –, vendar sem prišla do sklepa, da uporaba samo enega elementa ne zadosti potrebam učitelja, kaj šele učenca. Da bi učenci lahko dosegli zastavljene cilje, mora učitelj izvajati vse elemente, v poljubnem vrstnem redu; to, v kolikšni meri se učitelj ustavi pri posameznem elementu, pa je odvisno od snovi in znanja, ki ga učenci že imajo, od učitelja in zlasti od učencev, ki v veliki meri sooblikujejo pouk.

Prav tako ugotavljam, da je tudi večina potrjenih učbenikov, še zlasti tistih, ki so izšli v zadnjih letih, strukturirana tako, da lahko načelom formativnega spremljanja nezavedno sledimo od začetka do konca.

### UGOTAVLJANJE PREDZNANJA

Začetni element formativnega spremljanja je *ugotavljanje predznanja*, s katerim lahko učno snov prilagodimo različnim učnim tipom. Učencem s prevladujočim vizualnim učnim stilom predstavimo na primer fotografije, ki jih ponujajo učbeniki, ali si učenci fotografije priskrbijo sami, zavrtimo jim odlomek iz filma ali zgolj napišemo besedo na tablo. Avditivnemu tipu učenca izgovorimo besedo ali zavrtimo pesem, kinestetičnemu tipu učenca pa lahko ponudimo temnejšo vrečko s stvarmi, ki jih lahko zatipa in poveže s čim znanim.

Primer: Če bi želeli učno uro začeti z obravnavanjem teme, kot so počitnice, bi učencem vizualnega učnega tipa predstavili sliko idiličnega otoka ali predvajali videospot sodobne pesmi, ki prikazuje lepote otokov, učencem avditivnega učnega tipa bi zavrteli pesem z besedilom ki spominja na počitnice, lahko bi večkrat izgovorili na glas *la crema solar*, za učence kinestetičnega učnega tipa pa bi v temno vrečko dali predmete, ki jih povezujemo s počitnicami.

Namen tovrstnih dejavnosti je tako spodbujanje učencev k razmišljanju o novi snovi kot tudi ozaveščanje že usvojene znanja (že znane snovi), na katero potem lažje navežejo snov, ki se je bodo šele naučili.

### NAČRTOVANJE NAMENOV UČENJA IN KRITERIJEV USPEŠNOSTI

Ko vpeljujemo novo snov, skupaj z učenci *načrtujemo namene učenja in kriterije uspešnosti*. To lahko storimo z vprašanji, ki jih navežemo na iztočnice prvega elementa, to je *preverjanje predznanja*. Učence vprašamo: »Kaj želite znati na koncu te lekcije?« Pomembno je, da smo pozorni na to, da so kriteriji uspešnosti, ki jih oblikujemo skupaj z učenci, specifični, konkretni, realni, jasni in učencem razumljivi. Moje izkušnje kažejo, da je dobro, da si učenci začrtane namene učenja zapišejo v zvezek, saj je »kljukanje« že doseženih namenov velika motivacija za nadaljnje delo, hkrati pa na tak način veliko lažje – z učiteljevo pomočjo

<sup>1</sup> Ko je nastajal ta prispevek, je avtorica že leto in osem mesecev sodelovala pri projektu *Formativno spremljanje/preverjanje*, ki v celoti traja dve leti.

<sup>2</sup> Avtorica prispevka uporablja učbenik *Diverso* založbe Sgel in *Nos vemos* založbe Difusión.

– oblikujejo kriterije uspešnosti. Vprašanje, ki ga na tej točki zastavimo učencem, je: »Kako veste, da ste dosegli zastavljene namene učenja?« Tudi tukaj lahko učence spodbudimo k uporabi učbenika, če ta vsebuje nalogo, ki že ponuja ideje za oblikovanje kriterijev uspešnosti.

Primer: Za lekcijo *počitnice* učitelj skupaj z učenci načrtuje namene učenja, v tem primeru učenci izpostavijo željo po poznavanju besedišča, povezanega s različnimi vrstami prenočišč in prevoznih sredstev, po poznavanju vremena in osnovnega besedišča zemljepisa. Učitelj naj poskrbi, da učence opomni na tisto, česar ti ne povejo sami, ali pa jih do tega pripelje s podvprašanji oziroma namigi. Ko so nameni učenja zapisani, učitelj z učenci zapiše še kriterije uspešnosti, ki opredeljujejo, kako vemo, da smo vse zastavljene namene učenja dosegli. Za lekcijo *počitnice* je kriterij uspešnosti elektronsko sporočilo, v katerem učenec napiše, kje je bil, kako je v ta počitniški kraj prispel, kje se je nastanil in kakšno vreme je bilo tam. Ker je pismo najverjetneje napisal v pretekliku, učitelj že pri načrtovanju namenov učenja »opomni« učence tudi na to.

## DEJAVNOSTI – DOKAZILA<sup>3</sup> IN POVRATNA INFORMACIJA

Elementa, ki sledita, sta *dejavnosti* in *povratna informacija*. Potem ko določimo namene učenja in kriterije uspešnosti, se lahko lotimo dejavnosti, torej tistih dejavnosti, ki jih učitelj izvaja pri pouku ali pa jih izvajajo učenci pri pouku in/ali doma.

Izpostavila bom dva primera dejavnosti, ki jih učenec izpelje doma<sup>4</sup> (lahko jih izvajamo tudi pri pouku). Za spodbujanje učenja, utrjevanja snovi in preverjanja znanja lahko uporabimo spletni aplikaciji *Formative* ([www.goformative.com](http://www.goformative.com)) in *Recap* ([www.letsrecap.com](http://www.letsrecap.com)), v katerih učitelj ustvarja kvize, vprašanja in druge naloge. Te dejavnosti lahko ovrednotimo na različne načine (skupaj, individualno, medvrstniško).

### Primeri naloge v spletni aplikaciji *Formative*:

#### 1. Slovnica

Neppravilne glagole v dovršnem pretekliku (*Pretérito Indefinido*) utrjujemo tako, da pri nalogi izbirnega tipa v navodilo napišemo na primer *verbo decir, 3ª persona singular*, učenec pa mora med navedenimi odgovori

označiti pravilno rešitev. Učitelj v programu že vnaprej navede rešitev, zato dobi učenec, ko reši vse primere, konkretno povratno informacijo. Na tak način je povratna informacija jasna in se nanaša na konkretno učenčevo delo.

#### 2. Pisno izražanje na podlagi slikovne iztočnice

Učenec v spletno aplikacijo naloži izbran posnetek, v katerem je predstavljena dnevna rutina neke osebe. Tovrstne posnetke lahko najdemo na spletnem portalu Youtube in na drugih spletnih straneh. Učenec si ta video ogleda, nato pa v spletno aplikacijo [www.goformative.com](http://www.goformative.com) zapiše besedilo o tem, kako poteka njegov dan. Učitelj besedilo pregleda in doda komentar, ki učenca usmeri v razmislek, kaj lahko še izboljša, zakaj naj to stori in kako.

### Primer naloge v spletni aplikaciji *Recap*

Ta spletna aplikacija je uporabna za utrjevanje govornega sporočanja. Učitelj v spletni aplikaciji ustvari mape za vsak razred posebej, v vsako mapo vnese nalogo, v kateri zastavi vrsto vprašanj v zvezi s predelano snovjo, na vsako od teh vprašanj pa lahko učenec največ dve minuti odgovarja tako, da se posname z napravo, ki ima kamero (pametni telefon, prenosni in/ali tablični računalnik). Potem ko učitelj posnetek pogleda, poda učencu povratno informacijo, in tako ima učenec možnost, da se na povratno informacijo odzove ter izboljša svoje delo.

Primer: Učenec v spletni aplikaciji v mapi svojega razreda vidi vprašanje »¿En qué estás vestido en invierno?«, potem pa nanj odgovori tako, da se pri tem posname. Tukaj učitelj uporabi konkretno povratno informacijo, na primer: »Dobro si uporabil glagol *vestirse*, pazi pa na rabo pravilnega spola v glagolski perifrazi *estar vestido/vestida de*.«

Pomembno je, da pred vsako dejavnostjo, še zlasti pri nalogah ustnega izražanja, kriterije, če je le mogoče, zapišemo skupaj z učenci, zato da učenci vedo, kaj morajo upoštevati, in se tako lahko k tem kriterijem vrnejo tudi takrat, ko dobijo konkretno in pozitivno naravnano povratno informacijo.

Pri povratni informaciji je treba poudariti še en vidik: pomen povratne informacije s strani učenca učitelju. Učitelju povratna informacija, ki jo dobi od učenca, pomaga, da prepozna konkretne učenčeve potrebe in da

<sup>3</sup> »Namen zbiranja dokazov o učenju je ugotavljanje skladnosti ali razkoraka med obstoječim in želenim učnim dosežkom. Zbrani dokazi so kažipot za učitelja, ki na njihovi podlagi prilagaja nadaljnje procese poučevanja in usmerja učenčeve procese učenja. Namen raznolikih dejavnosti ter zbiranja dokazov je spremljanje razumevanja in napredovanja učenec.« (Holcar Brunauer idr., 2016, 2:4)

<sup>4</sup> Po mojih izkušnjah večina učencev klasičnih domačih nalog ne želi delati, z veseljem pa sodelujejo, če uporabimo spletne aplikacije.



na njihovi podlagi načrtuje pouk, kar mu, med drugim, omogoči uvid v različne učne poti učencev.

Primer: Učitelj lahko takoj preveri, kako razumljivo je podal snov, z uporabo stene z grafiti. Učencem razdeli samolepilne (*post-it*) lističe. Učenci nanje napišejo, kaj so se tisto uro (ali v tistem delu ure) naučili, in jih nato prilepijo na steno. Povratno informacijo lahko učitelj pridobi že pred začetkom novega učnega sklopa (lekcije): učitelj napiše seznam vsega, kar morajo učenci ob koncu lekcije znati, vsak učenec pa na seznamu odključa, kaj že zna.

## VRSTNIŠKO SODELOVANJE IN VREDNOTENJE

Že oblikovane kriterije koristno uporabimo tudi pri naslednjem elementu formativnega spremljanja, torej pri *vrstniškem sodelovanju in vrednotenju*. Gre za skupinsko delo, pri katerem vsak od sodelujočih doda svoj kamenček v mozaik znanja. Učenci si lahko s pomočjo že znanih kriterijev svetujejo, pomagajo in na tak način drug drugemu povejo, v kolikšni meri so dosegli namene učenja, kakšna je kakovost njihovega načina učenja, kaj je po njihovem mnenju treba za doseg cilja še narediti in kakšne spremembe v načinu učenja, pisanja, ustvarjanja naj bi naredili.

### Samovrednotenje

Učencem so poleg takšnih učnih listov v pomoč tudi naloge samovrednotenja, ki so v večini učbenikov že podane

na koncu vsake lekcije in jih učenci lahko uporabijo v te namene. V praksi se je izkazalo, da je pri vpeljavi elementov formativnega spremljanja v pouk priporočljivo, da samovrednotenje delamo v skupini, najprej zaradi prevodov v slovenščino (ker so učbeniki v španščini), pa tudi zato, da učence naučimo, kaj samovrednotenje je, čemu je namenjeno in kaj s tem preverjamo.

### SKLEP

V mojih očeh je raba elementov formativnega spremljanja pot, na kateri je učenec postavljen v središče dogajanja ter na kateri ozavešča znanje, s katerim že razpolaga, in je tako opolnomočen. Učencu pokažemo, zakaj se nečesa uči in katero znanje bo ob tem razvil, vse to pa naredimo z različnimi dejavnostmi, ki jih učencu prilagodimo (uporabimo različne dejavnosti, ki upoštevajo vse zaznavne učne stile, zato da lahko vsak učenec na sebi lasten način doseže zastavljene učne cilje). S konkretno, jasno in konstruktivno povratno informacijo ga usmerimo k temu cilju, pri čemer mu lahko pomaga tudi sošolec, s katerim sodeluje, zelo spodbudno pa deluje tudi medvrstniško vrednotenje, saj se dijak sošolcu želi dokazati. Vse skupaj vodi do zadnjega elementa formativnega spremljanja, samovrednotenja, pri katerem učenec meri svoj napredek in tekmuje le sam s sabo, vendar ob vseh dokazih, ki jih na tej poti ustvari, vidi, da se njegovo znanje (čeprav se kdaj na neki točki ustavi) kopiči in gradi.

Učenec: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Ime sošolca: \_\_\_\_\_

Sošolcu napiši, kaj je v njegovi nalogi:

- dobro (algo positivo)
- kaj se ti zdi zanimivo (algo interesante)
- kako bi lahko nalogo izboljšal (algo para mejorar)
- kaj si se naučil/-a (algo que has aprendido)

Slika 1: Primer učnega lista, ki ga damo dijakom za lažje vrstniško vrednotenje.

Lekcija: Počitnice

Po koncu lekcije znam (s kljukico ustrezno označi):

	😊	😐	☹️
- naštetih možnosti nastanitve (enumerar los tipos de alojamiento)			
- opisati vreme (describir el tiempo meteorológico)			
- naštetih prevozna sredstva (enumerar los medios de transporte)			
- povedati, kje sem preživel počitnice (decir donde has pasado las vacaciones)			

Slika 2: Primer učnega lista, ki ga damo dijakom za samovrednotenje po lekciji Počitnice.

## VIRI IN LITERATURA

Buttner, A. (2013). Activities, games and assessment strategies for the Foreign Language Classroom. New York: Routledge.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

<https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=304771> (dostopno 20. 8. 2017).

Swanwick, T. (2014). Understanding Medical Education: evidence, theory and practice. Oxford: Wiley Blackwell.

William, D. idr. (2015). Embedding formative assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms. West Palm Beach: Learning Sciences International.

<https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA> (dostopno 20. 8. 2017).

[http://www.stma.k12.mn.us/documents/DW/Q\\_Comp/FormativeAssessStrategies.pdf](http://www.stma.k12.mn.us/documents/DW/Q_Comp/FormativeAssessStrategies.pdf) (dostopno 26. 3. 2017).

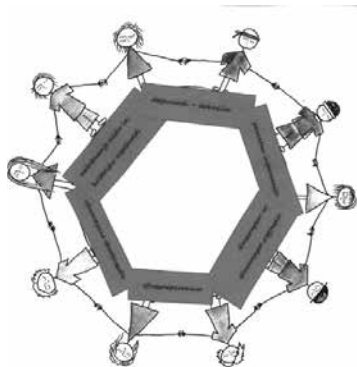
Mag. Simona Cajhen, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Andrejka Lorenčak, I. gimnazija v Celju

## VRSTNIŠKO SODELOVANJE SPREMINJA POUK FRANCOŠČINE

### VRSTNIŠKO SODELOVANJE IN INTERAKCIJA PRI FRANCOŠČINI

V razvojno skupino za formativno spremljanje pri francoščini so vključene tri učiteljice, ki poučujejo francoščino na I. gimnaziji v Celju, na Gimnaziji Poljane v Ljubljani ter na Osnovni šoli Ketteja in Murna v Ljubljani. Sprotno spremljanje znanja, ki preko razvojne naloge poudarjeno vstopa v didaktiko poučevanja in povečuje kakovost učenja in poučevanja, se s svojimi sestavinami vključuje v vse faze učnega procesa.

Učiteljice so si v osebnih načrtih pri razvojni nalogi zastavile individualne cilje in izbrale po en element formativnega spremljanja, ki ga sedaj že drugo leto poglobljeno razvijamo, čeprav ugotavljamo, da so vsi elementi med seboj neločljivo povezani in soodvisni (slika 1).



Slika 1: Vrstniško sodelovanje in drugi elementi formativnega spremljanja

I. Greenstein (2010) pri formativnem spremljanju izpostavlja naslednje elemente: ugotavljanje učenčevega predznanja, načrtovanje ustreznih dejavnosti, zagotavljanje povratnih informacij, spodbujanje višjih ravni mišljenja in razvijanje razumevanja ter vrstniško sode-

lovanje in vrednotenje ter razvijanje samovrednotenja. Spremljava učne prakse pri učiteljicah potrjuje dejstvo, da je uspešnost uvajanja formativnega spremljanja v pouk neposredno povezana z lastnimi prepričanji učitelja o tem, da ti pristopi vodijo k bolj kakovostnemu pouku in da posledično povečujejo odgovornost in motivacijo za učenje pri dijakih. Pomembno je tudi zavedanje, da se spremembe odvijajo počasi, tako pri učiteljih kot pri dijakih.

V nadaljevanju bo opisan primer iz pedagoške prakse, ki postavlja v ospredje vrstniško sodelovanje in vrednotenje pri pouku ne samo kot spodbudo za učinkovit proces učenja in za večjo kakovost učnih dosežkov, ampak tudi zato, ker vrstniško sodelovanje in vrednotenje skupaj z

ustreznimi metodami in oblikami dela ter organizacijo prostora omogoča interakcijo med dijaki, ki je temelj za razvijanje govornega in pisnega sporočanja in sporazumevanja.

Po SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir) vključuje interakcija oboje, tvorbnost in sprejemniške dejavnosti, pri katerih sodelujejo sprejemniške in tvorbnostne strategije (SEJO, 2011: 108). Opravila, ki omogočajo interakcijo v razredu, so primeri simulacije, igranje vlog, razredna interakcija in tako naprej (SEJO, 2011: 78). Za obvladovanje interakcije kot zmožnosti govornega in pisnega sporazumevanja ne zadostuje samo to, da znajo dijaki zgolj prejemati in tvoriti izjave, pomembno je tudi to, da upoštevajo pravila menjavanja v sporazumevalnih vlogah (UN, 2008: 34).

### PRIMER IZ UČNE PRAKSE

Preglednica 1

#### SPLOŠNI PODATKI

PREDMET: francoščina  
RAVEN PO SEJO: A2  
TEMATSKI SKLOP: Moj svet  
UČNA VSEBINA: Vsakodnevna opravila

#### Metode in oblike dela:

Razlaga, razgovor, sklepanje, delo v dvojicah, delo v skupinah.

#### Operativni cilji:

Dijaki se govorno in pisno sporazumevajo. Znajo postavljati vprašanja ter odgovarjati na vprašanja o vsakodnevni rutini. S preprostimi besednimi zvezami in stavki znajo pripovedovati o svojem dnevu in zapisati vsakodnevna opravila ter jih primerjati z vsakodnevnimi opravili vrstnikov v Franciji. Oblikujejo kratko besedilo, v katerem uporabijo usvojeno besedišče in jezikovne strukture.

#### Procesni cilji:

Dijaki sodelujejo v interakciji ter pri tem razvijajo večino sodelovanja in komuniciranja. Pri sprejemanju besedila ozaveščajo in razvijajo strategije kritičnega mišljenja, vrstniškega vrednotenja ter oblikovanja kakovostne povratne informacije. Razvijajo tudi zanimanje za druge kulture ter drugačne družbene sisteme.

#### Didaktična gradiva in pripomočki:

- sličice vsakodnevnih opravil,
- delovni list s kriteriji za vrstniško vrednotenje,
- barvni lončki.

## A. NAČRTOVANJE SKUPNIH NAMENOV UČENJA IN OSEBNIH UČNIH CILJEV

### Preglednica 2

CILJI	DEJAVNOSTI DIJAKOV	DOKAZI O UČENJU
<p>V tem koraku dijaki oblikujejo namene učenja. Odgovarjajo na zastavljena vprašanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Kateri so naši skupni nameni učenja, ki jim bomo sledili pri tem sklopu?</i></li> <li>- <i>Kaj tebe še posebej zanima in bi želel še dodatno poglobiti?</i></li> <li>- <i>Kaj se ti zdi pri tem sklopu bistveno in kaj nepomembno?</i></li> </ul>	<p>Dijaki pri pogovoru v razredu oblikujejo namene učenja in jih zapišejo na tablo.</p> <p>Primer namenov učenja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>našteti svoja vsakodnevna opravila in opisati svoj delovni dan,</i></li> <li>- <i>poznati razlike med vsakodnevno rutino francoskega in slovenskega dijaka,</i></li> <li>- <i>razlike ustno in pisno izraziti ...</i></li> </ul>	<p>Zapisani nameni učenja na tabli.</p> <p>V zvezke prepisani nameni učenja.</p>

Načrtovanje ciljev pouka se učiteljem običajno zdi samoumevno, saj so zelo natančno določeni v letnih delovnih načrtih ter učnih pripravah, in dogaja se, da ravno zaradi te samoumevnosti učitelji dijakom ne predstavljajo ciljev posamezne ure ali sklopa na ekspliciten način. Toda za uspešno učenje dijaki morajo vedeti in razumeti, zakaj se izbrano snov učijo, ter morajo spoznati načine, s katerimi bodo kasneje dokazali, da so obravnavano snov usvojili in da jo bodo lahko uporabili v drugih bolj osmišljenih življenjskih okoliščinah.

Zato je na začetku načrtovanja učnega sklopa pomembno, da učitelj učne cilje (skupaj z dijaki) preoblikuje v namene učenja, ki so zapisani tako, da jih dijaki razumejo, in da učitelj pouk povezuje z vsakdanjim življenjem in z interesi dijakov, ki lahko v okviru obravnavane tematike oblikujejo tudi osebne cilje. Če pouk poteka tako, da so dijaki vključeni v oblikovanje namenov učenja (slika 2), to pomeni, da so enakovredni in soodgovorni partnerji v učnem procesu

skupaj z učiteljem, ki pouk načrtuje in dijake usmerja pri dejavnostih. Ugotovitve v razvojni nalogi potrjujejo, da dijaki pri takšnem načinu dela prevzemajo večjo odgovornost za svoj napredek pri izgradnji znanja.



Slika 2: Oblikovanje namenov učenja

## B. UGOTAVLJANJE PREDZNANJA – S Poudarkom NA VRSTNIŠKEM SODELOVANJU

### Preglednica 3

NAMENI UČENJA	DEJAVNOSTI DIJAKOV	DOKAZI O UČENJU
<p>Postaviti vprašanja o vsakodnevni rutini in odgovoriti na vprašanja sošolcev v zvezi s potekom svojega dne.</p>	<p>Vzdolž postavljene mize se posedejo tako, da se lahko pogovarjajo v parih (postavitev kot pri hitrih zmenkih, angl. <i>inside/outside circles</i>). Posamezni par ima za pogovor dve minuti časa; v tem času vsak dijak sošolcu zastavi vprašanja v zvezi z vsakodnevnimi opravili (slika 3) in v preglednico vnese podatke.</p> <p>Po končani dejavnosti dijaki na podlagi pridobljenih podatkov poročajo, kdo je po njihovem mnenju najbolj delaven, športen ali zapečarski. Svoje mnenje utemeljijo tudi z opravili izbranega dijaka. Na primer: <i>Žan est le plus sportif, parce que ...</i></p>	<p>Pogovor v parih.</p> <p>Izpolnjena preglednica s podatki.</p> <p>Poročanje dijakov.</p>

V ospredju te učne ure je vrstniško sodelovanje, na katero se je pri uvajanju formativnega spremljanja osredotočila učiteljica, ki je v okviru razvojne naloge pri spremljanju

lastne učne prakse zaznala, da so bili dijaki pri pouku jezika prevečkrat v vlogi pasivnih poslušalcev oziroma prejemnikov znanja in le redko dejavni soustvarjalci pouka. Zavedati

se je treba, da so razmere, ki pri pouku spodbujajo interakcijo, podlaga za razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri pouku jezika. Na podlagi različnih oblik spremljave pouka po celotni vertikali že vrsto let ugotavljamo, da je v današnji pouk še vedno vpeljanih premalo dejavnosti za spodbujanje interakcije med dijaki, v parih ali v skupinah. Najpogostejša interakcija je tista med učiteljem in celotnim razredom, potem sledi interakcija med učiteljem in posameznim dijakom in tako naprej.

Slednje je učiteljico spodbudilo, da je začela že v fazi načrtovanja pouka poglobljeno razmišljati o dejavnostih ter metodah in oblikah dela, ki bi dijake postavile v vlogo dejavnih uporabnikov jezika v osmišljenih primerih v razredu (slika 3).



Slika 3: Dijaki pri dejavnosti, podobni »hitrim zmenkom«, v angleščini imenovani »inside/outside circles«

Pri iskanju in izbiri dejavnosti, ki bi dijake spodbudile k dejavni rabi jezika, je njeno pozornost pritegnila didaktična igra, ki je zelo podobna »hitrim zmenkom« (angl. *inside/outside circles*, spletni vir 1). Privlačna je zato, ker je zelo dinamična in jo je mogoče uporabiti pri obravnavi različnih tematik. Pri urah francoščine se je do sedaj vedno izkazala kot učinkovita, saj dijakom ponuja poseben izziv ter priložnost za izmenjavo informacij s sošolci. Dijaki si prizadevajo, da v omejenem času (na primer v dveh minutah) pridobijo čim več informacij, pri čemer zamenjajo več sogovornikov.

Dejavnost dijakom omogoča tudi gibanje po prostoru, česar se dijaki zelo razveselijo, čeprav gre že za bolj »odraslo« učno skupino, kar pa je po večurnem sedenju v klopeh seveda razumljivo. Opazili smo tudi, da so dejavnosti s poudarkom na vrstniškem sodelovanju zelo pomembne, ker se mladi pri takem načinu učenja veliko bolje spoznajo, med njimi se stkejo trdnejše vezi, kar naredi pouk še bolj učinkovit. Prijetno in sproščeno vzdušje v razredu je za učenje tujega jezika, in seveda tudi sicer, ključnega pomena.

Spremljava pouka v okviru razvojne naloge Formativno spremljanje/preverjanje je potrdila ravno to, da so bili dijaki na začetku, ko je bil pouk še bolj tradicionalen in je bila v središču procesa učiteljica, veliko bolj pasivni in zadržani. Z uvajanjem elementov formativnega spremljanja in dajanjem večje vloge za izgradnjo znanja dijakom samim pa so ti začeli dejavno razvijati svoje lastno znanje in vrednotiti tudi znanje sošolcev.

### C. ZBIRANJE DOKAZOV O UČENJU

Preglednica 4

NAMENI UČENJA	DEJAVNOSTI DIJAKOV	DOKAZI O UČENJU
S pomočjo sličic najprej ustno in kasneje še pisno opisati vsakdanje dejavnosti francoskega vrstnika.	S pomočjo orodja »kolo« (spletni vir 2) se dijaki razporedijo v skupine.  Vsaka skupina dobi sličice z vsakodnevnimi opravili francoskega dijaka, ki mu je ime Stéphane, ali francoske dijakinje Julie (dejavnost 2). Dijaki opravila razporedijo po pravilnem vrstnem redu in jih nato še ustno ter pisno opišejo.  Predstavniki skupin poročajo, kaj počne na sliki fant Stéphane ali dekle Julie.	Razporeditev sličic.  Ustni opis dogajanja, ki ga prikazujejo sličice.  Pisni sestavek o dnevnih opravilih.  Poročanje predstavnikov skupin.

Ko začnemo pri načrtovanju pouka razmišljati o zbiranju dokazov o učenju dijakov, posvetimo več časa izboru dejavnosti, ki ji bo ob koncu sledil še dokaz o tem, do katere mere so dijaki obravnavano snov razumeli in ali napredujejo oziroma ali so izbrano snov usvojili.

Poučevanje z elementi formativnega spremljanja nas vodi do spoznanja, kako pomembno je, da učitelj zbira dokaze v vseh fazah učnega procesa, in da se prevečkrat odloči za zbiranje dokazov šele v sklepni fazi učnega procesa, ko se bliža preverjanje in ocenjevanje znanja. Dokazi v različnih

fazah učnega procesa so zelo pomembni za ugotavljanje razumevanja dijakov in spremljanje njihovega napredka, kajti le tako lahko učitelj resnično prilagaja poučevanje njihovim potrebam in jih vodi po skupni poti proti cilju, kjer se vsak med njimi ustavi na sebi ustrezni točki.



Slika 4: Oblikovanje skupin z orodjem »kolo«



Slika 5: Razvrščanje sličic in oblikovanje zapisa v skupinah

Preglednica 5

NAMENI UČENJA	DEJAVNOSTI DIJAKOV	DOKAZI O UČENJU
Predvideti, kako poteka vsakdan francoskega dijaka, ter primerjati slovensko in francosko vsakodnevno rutino.	K opisu Stéphanovega ali Juliejinega dne dodajo še informacijo o tem, kdaj se kakšna dejavnost odvija, in nato o tem poročajo.	Zapis ure k Stéphanovim ali Juliejinim opravilom. Poročanje dijakov.

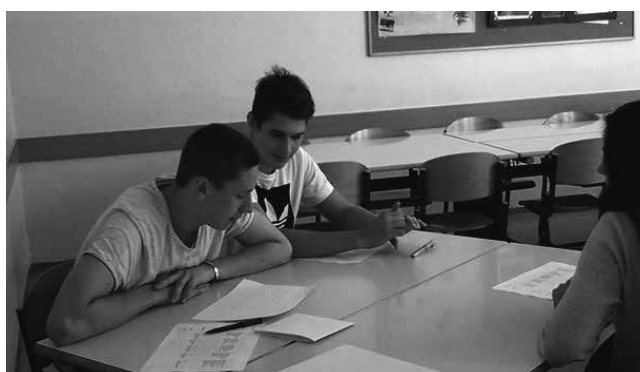
## D. POVRATNA INFORMACIJA SOŠOLCA

Preglednica 6

CILJI	DEJAVNOSTI DIJAKOV	DOKAZI O UČENJU
Na podlagi predhodno oblikovanih kriterijev (dejavnost 3) dijaki podajo povratno informacijo sošolcu. S pomočjo povratne informacije sošolca (in/ali učitelja) dijaki izboljšajo svoj izdelek.	Dijaki so še vedno razdeljeni v skupine. Ob poročanju enega izmed dijakov druge skupine s pomočjo obrazca (dejavnost 3) podrobno spremljajo vsebino, besedišče pripovedi ter jezikovno pravilnost in izgovarjavo. Na koncu skupine poročajo in predlagajo dopolnitve oziroma popravke.	Poročanje dijakov. Izpolnjen obrazec za povratno informacijo. Predlogi dopolnitev in popravkov. Dopolnjeni sestavki.

Pri opazovanju pouka smo zasledili, da dijaki zelo dobro opazujejo vrstnike, da znajo izpostaviti in pohvaliti dobre elemente ter opozoriti na spodrseljaje in tiste oblike ravnanja, ki se nanašajo izključno na sošolčevo dejavnost. Zelo pomembni pri tem so predhodno skupno oblikovani kriteriji uspešnosti, ki jih učitelj in dijaki oblikujejo in zapišejo na način, ki jim ustreza. Ob podpori kriterijev uspešnosti so dijaki pogosto še bolj kritični kot učitelj in ne izpustijo niti najmanjše podrobnosti.

Skupno oblikovanje kriterijev je zelo pomembno, saj dijaki že v samem procesu njihovega oblikovanja spoznavajo, kako



Slika 6: Poročanje predstavnikov skupin

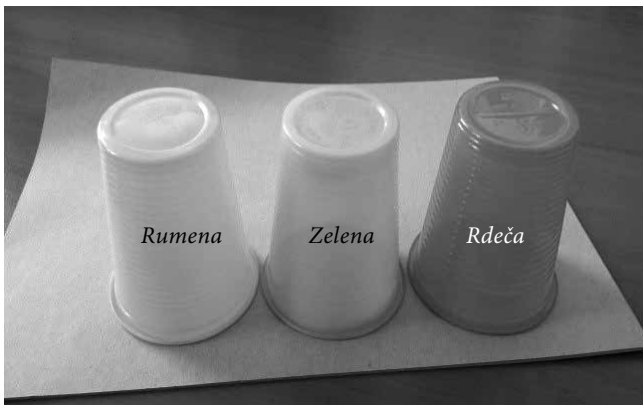
in na kakšen način lahko dokažejo, da neko snov znajo, kako bodo vedeli, da jim je uspelo, na kaj morajo biti ob tem pozorni in tako naprej. Dijaki postanejo veliko bolj odgovorni za svoje učenje ter napredek. Kadar dobro poznajo kriterije uspešnosti, v izdelke vložijo več truda in rezultati

so še boljši. Dajanje povratne informacije sošolcem je za dijake spodbuda, da predstavivam še bolj zbrano sledijo in pozorno poslušajo drug drugega. Smiselno je tudi, da število opazovanih elementov omejimo, sicer je lahko vrednotenje in dajanje povratne informacije prezahtevno.

## E. SAMOREFLEKSIJA IN POVRATNA INFORMACIJA UČITELJU

Preglednica 7

CILJI	DEJAVNOSTI DIJAKOV	DOKAZI O UČENJU
Preverjanje dosege namenov učenja, zastavljenih na začetku.	<p>Dijaki s pomočjo lončkov dajo učitelju in sošolcem povratno informacijo o tem, ali so dosegli namene učenja, ki so jih oblikovali in zapisali na tablo na začetku šolske ure.</p> <p><b>Zeleni lonček:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znam opisati svoja vsakodnevna opravila,</li> <li>– poznam razlike med vsakodnevno rutino francoskega in slovenskega dijaka,</li> <li>– razlike znam ustno in pisno opisati.</li> </ul> <p><b>Rumeni lonček:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– delno znam opisati svoja vsakodnevna opravila,</li> <li>– delno poznam razlike med vsakodnevno rutino francoskega in slovenskega dijaka,</li> <li>– nekatere razlike znam ustno in pisno opisati.</li> </ul> <p><b>Oranžni lonček:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pri opisu svojih vsakodnevnih opravil imam veliko težav,</li> <li>– ne poznam razlik med vsakodnevno rutino francoskega in slovenskega dijaka,</li> <li>– nekatere razlike sicer poznam, ne znam pa jih opisati.</li> </ul>	Dajanje povratne informacije s pomočjo barvnih lončkov.



Slika 7: Barvni lončki za dajanje povratne informacije

Dijake lahko s pomočjo različnih orodij spodbudimo, naj razmislijo o svojem predznanju in napredku ter naj presodijo lastne dosežke. Za samovrednotenje lahko uporabimo vstopne ali izstopne lističe, oblikujemo lahko preproste

sezname za preverjanje ali odprta vprašanja ter nedokončane stavke, ki dijakom dopuščajo več svobode in jih usmerjajo pri samovrednotenju. Med dijaki je zelo priljubljen tudi semafor, s pomočjo katerega lahko z barvo nakažejo svoje trenutno razumevanje, znanje ali napredek. Pomagamo si lahko tudi z barvnimi lističi, pri čemer dijaki z dvigom lističa zelene, rumene ali rdeče barve med učno uro sproti pokažejo razumevanje. Pri opazovanju ur se je izkazalo, da dijaki veliko lažje dvignejo rdeč listič kot ubesedijo, da česa ne razumejo. Lističe lahko uporabimo tudi za kratke zapise. Na zelen listič dijaki zapišejo, kaj že dobro znajo, na rumenega, pri čem imajo težave, na rdeč listič pa tisto, česar še ne razumejo (Holcar in drugi, 2016: 14).

V predstavljenem primeru je povratna informacija podana z barvnimi lončki, s pomočjo katerih dijaki vrednotijo svoje znanje ob koncu učne ure. Tako učitelj lažje spremlja razumevanje in napredek vsakega posameznega dijaka ter načrtuje nadaljnje korake.

## F. KONKRETNA RABA ZNANJA

Pred koncem učne ure učiteljica dijakom predlaga, naj doma napišejo kratek sestavek, v katerem naj uporabijo

usvojeno znanje iz učnega sklopa. Pri tem naj si pomagajo z že oblikovanimi kriteriji uspešnosti za tvorjenje kratkih sestavkov.

## Preglednica 8

<b>PISNO SPOROČANJE</b>	Dijaki napišejo elektronsko pismo francoskemu dopisovalcu ali dopisovalki, v katerem opišejo svoj dan in dejavnosti v času jesenskih počitnic ter ga/jo povabijo na obisk za konec tedna. Predlagana dolžina sestavka je od 60 do 80 besed. Ce sont les vacances d'automne. Vous envoyez un mail à votre correspondant(e) français(e). Vous lui parlez de vos journées et de vos activités. Vous l'invitez aussi à venir passer un week-end chez vous. Vous lui proposez plusieurs activités pour le week-end. (60 à 80 mots)
-----------------------------	--

Pakt francoščine mi je všeč, ker je zanimiv in razgiban. Medvrstniško sodelovanje me motivira. Delo v skupini je tudi bolj sproščeno in zabavno. Povratne informacije dobivamo sproti, kar nam pomaga pri nadaljnjem delu. Skupaj določimo učne cilje in se o njih pogovorimo, da točno vemo, kar moramo znati.

Slika 8: Refleksija dijakinje 2. letnika

### REFLEKSIJA UČITELJICE O UVAJANJU FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V PEDAGOŠKO PRAKSO

Uvajanje formativnega spremljanja v pedagoško prakso mi je bilo v izziv, ker sem v preteklosti pogosto razmišljala o tem, kako dijake spodbuditi k sprotnemu delu in k prevzemanju večje odgovornosti za svoj napredek. Po letu in pol uvajanja formativnega spremljanja v pouk opažam pozitiven učinek na dejavnost in motivacijo dijakov za učenje francoščine. Zaradi več vrstniškega sodelovanja so se zelo spremenili odnosi v razredu, dijaki so se med seboj povezali, hkrati pa se je spremenil odnos dijaki – učitelj.

Dijaki se zavedajo, da želim spremljati in usmerjati njihovo učenje za doseganje boljših učnih rezultatov. Čeprav pouk poteka v sproščnem vzdušju, se dijaki naučijo še več in uporabljajo francoščino v osmišljenih primerih, večji poudarek je namreč na dejavnostih za spodbujanje govornega sporočanja in sporazumevanja.

Black (2007) je prepričan, da uspešno uvajanje načel formativnega spremljanja temelji tudi na rednih strokovnih srečanjih, na podpori strokovnjakov ter vodstva in kolegov na šoli. To potrjujejo tudi moje izkušnje, saj so mi redna strokovna srečanja ter podpora vodstva in kolegov na šoli v veliko pomoč. Pri svojem razvojnem delu pa moram poleg tega izpostaviti še sodelovanje s svetovalko za francoščino z Zavoda RS za šolstvo, s katero pogosto skupaj načrtujemo pouk in po vsaki spremljavi pouka zelo natančno analizirava uspešnost uvajanja elementov formativnega spremljanja in odzive dijakov. S svetovalko sva tudi soavtorici pričujočega prispevka.

Velik pomen pripisujem dejstvu, da sem po ogledu posnetkov učnih ur imela priložnost zaznati in prediskutirati svoja močna in šibka področja v učni praksi. S pomočjo formativnega spremljanja in dejavnosti, ki dijake motivirajo za delo, sem začela spreminjati pouk tako, da dijaki čim več samostojno razmišljajo ter se počutijo sproščene pri izražanju svojih misli, mnenj in želja v francoščini, brez strahu pred napakami.

### VIRI IN LITERATURA

Greenstein, I. (2010). What Teachers Really need to know about Formative Assessment, ASCD; Alexandria, Virginija, ZDA.  
Black, P. (2007). Formative assesement: Promises or problems? The Journal for Drama in Education, I. 23, št. 2, str. 37–42.  
SEJO: Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.  
Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lah, M. idr. (2008). Učni načrt. Francoščina: Gimnazija. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

<http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf> (dostopno 20. 7. 2017).

<http://www.theteachertoolkit.com/index.php/tool/inside-outside-circles> (dostopno 20. 7. 2017).

<http://wheeldecide.com/> (dostopno 20. 7. 2017).

Viri fotografij: Vse fotografije so vzete iz arhiva spremljave mag. Simone Cajhen.

Vir slike 1: Marja Grešak

Vir slike 2: Zarja Lorenčak

## PRILOGA: OPIS DEJAVNOSTI IN GRADIVA

### 1. dejavnost:

Dijaki s pomočjo vprašanj v preglednici ugotovijo, kdo je po njihovem mnenju najbolj delaven, zapečkarski, športen, največji avanturist, intelektualec ... Vprašanja postavljajo podobno kot pri t. i. dejavnosti »hitri zmenki«, za vsak dialog imajo 2 minuti časa.

Preglednica 9: Vprašanja za delo v parih

*Prix du plus casanier*

se lever	_____	_____	_____	_____	_____	_____
faire l'après-midi						
rentrer à la maison						
voyager						
faire le week-end						
sortir						

En fonction des réponses obtenues, décidez du vainqueur.

\_\_\_\_\_ est le plus casanier parce que \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ est la plus casanière parce que \_\_\_\_\_.

### 2. dejavnost:

Dijaki dobijo sličice z različnimi vsakodnevnimi opravili, v skupinah sličice razpostavijo po pravilnem vrstnem redu in dejavnosti poimenujejo. Posameznim dejavnostim v dnevu nato določijo uro. Predvidevajo, kdaj francoski dijaki in učenci vstanejo, gredo v šolo ... Primerjajo francoski in slovenski vsakdan in izpostavijo razlike.













Slika 9: Sličice vsakodnevnih opravil

### 3. dejavnost:











Dijaki so razdeljeni v skupine. Dve skupini ob poročanju enega izmed dijakov dobita navodilo, naj s pomočjo obrazca, ki so ga dijaki oblikovali v prejšnji uri, podrobno spremljata vsebino in besedišče pripovedi ter pripoved po potrebi dopolnita. Dve skupini se s pomočjo obrazca osredotočita na jezikovno pravilnost in izgovarjavo.



Preglednica 10: Kriteriji uspešnosti za vrednotenje vsebine in besedišča (delo dijakov)

KAKO OCENJUJEM?					
					
<b>VSEBINA</b>	Dijak je pri predstavitvi omenil 4 opravila ali manj, primerjave s francoskim vsakdanom skorajda ni bilo.	Pri predstavitvi manjka več informacij, ki so bistvene za razumevanje. Sporočilo mestoma ni jasno.	Pri predstavitvi manjkajo nekatere informacije, vendar so bistvene informacije še vedno podane. Sporočilo je še jasno.	Pri predstavitvi manjkata največ dve informaciji, dijak je ob pripovedi pozabil navesti čas ali primerjavo s francoskim vsakdanom.	Predstavljena so vsa opravila, ki so prikazana na sliki, dodan je čas posamezne dejavnosti. Primerjava med vsakdanom slovenskega in francoskega dijaka je izčrpna.
Ime dijaka:					
Ime dijaka:					
					
<b>BESEDIŠČE</b>	Osnovno besedišče in veliko napak pri rabi.	Osnovno besedišče, nekaj napak pri rabi.	Povprečno besedišče. Malo napak.	Bogato besedišče. Brez napak.	Zelo bogato besedišče. Brez napak.
Ime dijaka:					
Ime dijaka:					

Preglednica 11: Kriteriji uspešnosti za vrednotenje jezikovne pravilnosti in izgovarjave (delo dijakov)

KAKO OCENJUJEM?					
					
<b>JEZIKOVNA PRAVILNOST</b>	Vsebina sporočila se zaradi jezikovnih napak težko razume.	Veliko jezikovnih napak, vendar se glavnina sporočila razume.	Manjše jezikovne napake so pogoste, a ne onemogočajo razumevanja.	Jezikovne napake so redke in ne onemogočajo razumevanja.	Jezikovnih napak skoraj ni.
Ime dijaka:					
Ime dijaka:					
					
<b>IZGOVARJAVA</b>	Sporočilo se zelo težko razume.	Sporočilo je včasih nerazumljivo.	Sporočilo je povsem razumljivo, vendar je več manjših napak.	Sporočilo je povsem razumljivo, kljub nekaterim napakam.	Izgovarjava je skoraj popolna, sporočilo se zlahka razume.
Ime dijaka:					
Ime dijaka:					

Klavdija Paldauf, OŠ Veržej, enota Dom

## FORMATIVNO SPREMLJANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI/MOTNJAMI

### UVOD

Pri vzgojnem delu z otroki in mladostniki<sup>1</sup> s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v vzgojnih ustanovah nimamo v ospredju učnih ciljev, temveč so cilji vzgojni, socialni, varstveni in preventivni. Pri tem je pomembno, da otrok spozna, da je odgovoren za svoje vedenje, in se nauči zanj prevzemati odgovornost, kar ga pripelje do spoznanja, da je sam odgovoren tudi za spremembe. Izhajajoč iz izkušenj iz dela z otroki, je to, da zna samega sebe oceniti otrok, pomembneje kakor to, da bi ga ovrednotil le vzgojitelj. Otrok pri tem spoznava svoja čustva, laže razume svoje odzive, spoznava samega sebe in išče drugačne pristope k izboljšanju svojega počutja, kar posledično vodi v spreminjanje manj primernih in neprilagojenih vedenjskih vzorcev.

### MOJE SREČANJE S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

Čeprav je formativno spremljanje v nekaterih slovenskih šolah prisotno že celo desetletje, v tujini pa še dalj časa, sama z njim nisem bila seznanjena.

S formativnim spremljanjem sem se prvič srečala šele v začetku šolskega leta 2015/16 na srečanju študijskih skupin. Sprva me tematika niti ni posebej pritegnila, ker nisem razumela, kako bi bilo to mogoče vpeljati v vzgojno delo, in ker si nisem znala predstavljati, kako bi te elemente vključila v svojo prakso. Če iskreno priznam, se mi je zdelo, da je to spet »rezervirano« za šolo in razred, ne pa za vzgojno delo v skupini otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami.

Šele ko sem videla nekaj elementov formativnega spremljanja, sem začela razmišljati drugače. Imela sem celo občutek, da nekatere elemente formativnega spremljanja pri našem delu že uporabljamo. Ob vključitvi v razvojni tim pa je formativno spremljanje postalo zame in za moj osebni profesionalni razvoj izziv, ki bo mogoče lahko otrokom še bolj v pomoč.

Po uvodnem predavanju sodelavcev vseh razvojnih skupin decembra 2015 se je spet vse vrtelo okrog šole, šolskih predmetov, in spet sem se spraševala, ali je to res tudi za nas. V masi vseh drugih udeležencev, predvsem učiteljev različnih predmetnih področij in vzgojiteljev v vrtcih, smo bili mi, ki delamo z otroki s posebnimi potrebami, le kapljica v morje. Svoje dvome, dileme in razmišljanja sem zato v prvi vrsti delila s sodelavko, s katero edini zastopava vzgojne domove v razvojnem timu, in kasneje s preostalimi kolegicami naše razvojne skupine. Druga drugi smo bile v procesu učenja v veliko oporo in pomoč.

Še bolj sem »zagrizla« v literaturo in se poglobila ter se podala na pot formativnega spremljanja. Hodim po svoji poti, naproti svojim ciljem in z lastno odgovornostjo. To je filozofija, ki sem jo zase, za svoje delo in za otroke, s katerimi delam, prevzela iz formativnega spremljanja in jo predajam naprej. Upam, da bo to vodilo k večjim uspehom in pozitivnim spremembam.

### FORMATIVNO SPREMLJANJE V VZGOJI

V vzgoji formativno spremljanje ne pomeni učenja vsebin šolskih predmetov, kot so matematika, jeziki in naravoslovni ali vzgojni predmeti, ker so v ospredju vzgojni, socialni, varstveni in preventivni cilji, ki pomenijo učenje za življenje, spremembe manj primerne in/ali neustreznega vedenja v bolj primerno, bolj ustrezno in sprejemljivo.

Gjerek Kreslinova (2016) pravi, in sama se s tem strinjam, da so otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami zaradi svojih preteklih izkušenj mnogokrat ujeti v neustrezne in nefunkcionalne vedenjske vzorce, ki krhajo medsebojne odnose in komunikacijo z okolico, saj nam to kažejo izkušnje pri delu. Otroci šele v vzgojnem zavodu spoznajo in se učijo, da so sami odgovorni za svoje vedenje in njegove spremembe.

Kot kažejo raziskave (po Black idr., 2002), je otrok, ki razume cilj učenja in kriterije uspešnosti, bolj motiviran,

<sup>1</sup> V prispevku bom uporabljala le izraz otroci, ki pa se nanaša na otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v starosti od 6 do 15 let, ki so vključeni v OŠ Veržej, enota Dom, od koder so tudi konkretne izkušnje, omenjene v tem prispevku.

bolj dejaven ter bolj osredotočen in odločen, da bo cilj dosegel, ter bolj učinkovit pri prevzemanju odgovornosti za svoje učenje.

Otrok mora vedeti, kje je, kaj je že dosegel in kaj še mora storiti. In to zato, ker si teh dosežkov želi sam, in ne, ker si tega želijo drugi, na primer starši, vzgojitelji, prijatelji, družba ...

V svoji praksi sem prišla do sklepa, da je samovrednotenje, ob vrstniškem vrednotenju, eden izmed pomembnejših elementov, saj s tem otroke vzgajamo v posameznike, ki bodo samostojno in odgovorno odločali o svojem življenju. Spoznanje, da so sami odgovorni za svoje vedenje in njegove spremembe, je dolgotrajen proces, ki potrebuje naše vodenje, usmerjanje, spremljanje in motiviranje, ter je hkrati najbolj učinkovito sredstvo za motiviranje za vedenjske spremembe, saj mora analiza lastnega vedenja in čustvovanja izhajati iz otroka samega, zato da zna analizirati svoje probleme in najti rešitve, ki so zanj najbolj primerne. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v tem segmentu potrebujejo več usmerjanja in vodenja, zato je vzgojiteljeva vloga ta, da jih v celotnem procesu učenja usmerja tako, da zmorejo otroci cilje (spremembe vedenja) doseči in tudi dokazati, da jim je to resnično uspelo, vzgojitelj pa jim mora pri tem dajati povratne informacije, ki jih vodijo naprej k večjemu prevzemanju odgovornosti za doseganje svojih ciljev (Paldauf, 2016).

Res pa je, da je sprejemanje odgovornosti za svoje vedenje in uvajanje sprememb pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami dolgotrajen proces (Gjerek Kreslin, Paldauf, Tekalec, 2016) in da so prav zato spremembe velikokrat vidne šele na dolgi rok, v mnogih primerih šele leta kasneje.

### OSEBNE IZKUŠNJE V RAZVOJNI NALOGI S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

Na začetku dela v razvojnem timu sem za podrobnejše delo izbrala le en element, samovrednotenje, ampak mi je hitro postalo jasno, da tega ne morem izločiti, saj so vsi elementi medsebojno povezani in ne moremo drugače, kot da uporabimo vseh pet elementov formativnega spremljanja.

Sprva sem delala le z dvema dekletoma, kasneje pa sem elemente formativnega spremljanja postopno prenašala tudi na delo s celotno dekliško vzgojno skupino. Na začetku sva s posameznim dekletom določili »glavni cilj« in »podcilje« za tekoče šolsko leto. Pogovorili sva se o cilju/ciljih, ki si jih dekleta namerava postaviti, in kriterijih, s katerimi bo doseglo zastavljeni cilj oziroma bo dokazalo, da je na poti k cilju. V to so smiselno vključeni cilji, načrtovani v

individualiziranem vzgojnem načrtu otroka. Potem sva s posameznim dekletom načrtovali doseganje ciljev tako, da sva poiskali, izbrali ter določili strategije in načine za njihovo doseglo. V načrtovanje nadaljnega dela smo vključili tudi samovrednotenje ter vrstniško vrednotenje in povratne informacije (vrstnikov in/ali vzgojitelja). Vse skupaj je »prevedeno« v dekletom razumljiv jezik in zapisano tako, da je vsako dekleta imelo svoj načrt.

Za namen vrednotenja se skupina enkrat tedensko sreča na tedenskem vrednotenju oziroma na tako imenovanem tedenskem sestanku. V obliki pogovora dekleta najprej vsako zase reflektirajo pretekli teden, potem pa vrstnice vrednotijo tudi druga drugo. Vzgojitelj sproti ali na koncu poda še svoja opažanja, torej povratne informacije. Trudimo se, da najprej poudarimo pozitivne dogodke, spremembe, opažanja, uspehe in močna področja, šele nato preidemo na razmišljanje o manj uspešnih dogodkih, neuspehih. Otroci pri tem ugotavljajo in utemeljujejo, ali in v kolikšni meri so bili načrtovani tedenski cilji izvedeni. Če cilji niso bili uspešno izvedeni, otrok reflektira, zakaj mu to ni uspelo in kaj bi/bo spremenil, da bo bolj uspešen. Vzgojitelj sproti podaja povratne informacije, ki spodbujajo napredovanje na poti k doseganju cilja. Glede na otrokovo starost, razumevanje in dojetje so povratne informacije za tiste, ki so najbolj samostojni, v obliki opomnika. Manj samostojni potrebujejo več usmerjanja ali pa celo namig. Otrok se na ta način uči tudi sprejemanja kritike in iz tega črpa informacije ter ideje za uvajanje sprememb in lastno izboljšanje. Ob koncu pogovora otrok zase izpostavi najbolj uspešno izveden cilj in enega manj uspešno izvedenega. Po navadi je to tisti, v zvezi s katerim bo v prihodnosti (ali le naslednji teden) delal drugače, morebiti več ali bolj intenzivno. S tem otrok že načrtuje svoje nadaljnje odločitve, razmišlja in načrtuje morebitne spremembe ter po potrebi določa nove cilje in strategije za njihovo doseganje oziroma izboljšanje.

### PRIMER IZ PRAKSE

V predstavitvi konkretnega primera formativnega spremljanja gre za 13-letno dekleta, ki je v vzgojni zavod prišla januarja 2016. Imela je težave z odraslimi (mama, učitelji, CSD), predvsem pri neupoštevanju dogovorov in izpolnjevanju obveznosti. Velikokrat se je zatekala v izgovore in zdravstvene težave ter se pogosto pustila pregovoriti starejšim v družbi, da se je neprimerno vedla in izostajala od pouka. Zaradi daljšega izostajanja od pouka je imela poleg velikega števila opravičenih in neopravičenih ur več negativnih ocen oziroma je bila neocenjena.

Kot »glavni« cilj si je zastavila, da bo hodila vsak konec tedna domov. Spoznala je, da preteklo vedenje ni bilo sprejemljivo



Slika 1: Pot do cilja – Laura

in primerno ter da bo potrebnih nekaj sprememb, če hoče cilje uspešno doseči. Da bi laže dosegla cilj, si je zastavila pet področij – »podciljev«, ki so bili vodilo na poti k uspehu. Ta področja so bila: šola, šolsko delo, pravila in dogovori, odkriti odnosi ter razmišljanje s svojo glavo. Pri posameznih področjih je izpostavila najbolj pogoste dejavnosti, dogodke, s katerimi je lahko dokazovala, ali je cilje dosegla in gre lahko za konec tedna domov. Kriterij uspešnosti je bilo izpolnjevanje posameznih področij.

Pri tedenskem vrednotenju je v pogovoru z vrstnico in menoj pregledala posamezna področja ter s samovrednotenjem, vrstniškim vrednotenjem in ob vzgojiteljevih povratnih informacijah ugotavljala in utemeljevala, ali so bili načrtovani cilji doseženi, v kolikšni meri je bila uspešna, ugotavljala je vzroke za uspeh/neuspeh in načrtovala spremembe, ki bi lahko vodile do večjih uspehov. Ob koncu pogovora je izpostavila najbolj uspešno izpolnjen cilj in tistega, ki bo imel prednost v prihajajočem tednu, ter načrtovala način doseganja uspeha. Čisto na koncu pogovora je sama presodila,

ali gre za konec tedna domov. V večini primerov je to zelo dobro ocenila in je bila njena presoja pravilna.

Iz tedna v teden je bolj uspešno dosegala večino svojih ciljev. Redno je obiskovala pouk, sodelovala in opravljala šolsko delo ter upoštevala pravila in dogovore. Z manjšimi sprejemljivimi odstopanji so bili cilji področja šole, šolskega dela ter pravil in dogovorov v celoti zelo uspešno doseženi. Najboljše uspehe je opazila sama, opazili smo jih tudi matični vzgojitelji na področju šole in šolskega dela. Občasno je imela nekaj neuspehov na področju razmišljanja s svojo glavo, predvsem z izražanjem lastnega mnenja, ker je podlegala večinskemu mnenju, a je vedno bolj pogosto že oblikovala sprejemljivo lastno mnenje in ga tudi ustrezno zagovarjala. Nekajkrat se je znašla v slepi ulici na področju odkritih odnosov. Še vedno ima nekaj težav z izražanjem lastnih občutkov, dilem in skrbi, a v veliko manjši meri kot na začetku.

V pol leta, kolikor smo beležili uspešnost, je zaradi neizpolnjevanja ciljev v zavodu ob koncu tedna ostala le

štirikrat, kar je zelo velik napredek. Kot poseben uspeh sama omenja – opažamo pa tudi vzgojitelji –, da s svojim angažmajem prenaša pozitivne spremembe na preostala dekleta v skupini. S pozitivnim zgledom jim je postala motivacija. S tem ji je uspelo povečati tudi samozavest in okrepiti močna področja ter voljo za zastavljanje dolgoročnih ciljev (srednja šola, življenje). Na ta način spoznava, da je za svoje vedenje v resnici odgovorna sama, posledično pa tudi za svoje boljše počutje. Prav tako so se, kot poroča mama, bistveno na bolje spremenili tudi odnosi v domačem okolju.

Verjetno vsega ne gre pripisovati zgolj formativnemu spremljanju, je pa očitno, da tak način dela gotovo pripomore k boljšim in hitrejšim rezultatom. Počasi so do podobnih spoznanj začela prihajati tudi druga dekleta v skupini. Sama sem prav tako uvidela, da tak način vzgojnega delovanja prinaša uspehe, in bom tako delovala tudi v prihodnje. Ker se je izkazalo, da otroci poleg ustnega potrdila ali kritike potrebujejo še kakšen vizualni dokaz, smo že oblikovali različne vizualne pripomočke, ki bodo to lahko pokazali in dokazali.

## VIRI IN LITERATURA

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. PHI DELTA KAPPAN, 86(1), 8–21.

Cedilnik, T. (2016). Moje srečanje s formativnim spremljanjem ali kaj za vraga je formativno spremljanje? Neobjavljeno gradivo iz razvojne naloge FS/P.

Holcar Brunauer, A. (2014). Formativno spremljanje znanja. Pridobljeno s [http://www.zrss.si/pdf/250414102957\\_4\\_\\_gradivo\\_-\\_ada\\_holcar\\_brunauer.pdf](http://www.zrss.si/pdf/250414102957_4__gradivo_-_ada_holcar_brunauer.pdf).

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, M., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kreslin Gjerek, A. (2016). Osebna refleksija uvajanja formativnega spremljanja v vzgojno delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Neobjavljeno gradivo iz razvojne naloge FS/P.

## SKLEP

Da vzgojitelji elemente formativnega spremljanja pripeljejo do svojih otrok, morajo pri svojem delu vsak zase najti svoj način in svojo pot. Univerzalnega in optimalnega modela ni. A dokler se vzgojitelji sprašujejo »Kaj sem kot vzgojitelj naredil?« in »Česa sem otroke naučil?«, se proces učenja sam od sebe odvija v vsakodnevnih odnosih in komunikaciji. Vzgoja s formativnim spremljanjem postane bolj optimalna za posameznika ter prilagojena njegovim sposobnostim in razumevanju.

Nekoč sem slišala naslednjo slikovito primerjavo: dober učitelj je kot ribič, ki vrže trnek v vodo v upanju, da se bo ulovilo čim več rib. Če vrže dobro vabo, potem se bo okoli vabe zgrnilo polno rib in se bodo ukvarjale samo še z vabo, na ribiča pa bodo pozabile. Če to »prevedem« v jezik formativnega spremljanja v vzgoji otrok, smo ribiči vzgojitelji, vaba so spremembe, otroci pa so ribe, ki se z vabo ukvarjajo – ali ne, vsak po svoje. In če to »prevedem« še v jezik formativnega spremljanja za vzgojitelje, smo vzgojitelji ribe, vaba pa je iskanje drugačnih pristopov, ki vodijo do uspešnih rešitev. Na nas pa je, ali jo bomo zgrabili in se z njo ukvarjali ali ne.

Kreslin Gjerek, A., Paldauf, K. in Tekalec, A. (2016). Formativno spremljanje/preverjanje v vzgojnih ustanovah in vzgojnih domovih. Gradivo za študijske skupine za otroke s posebnimi potrebami za šolsko leto 2016/17.

Paldauf, K. (2016). Moje prvo leto s formativnim spremljanjem pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Neobjavljeno gradivo iz razvojne naloge FS/P.

Vzgoja in izobraževanje (2014). 5–6. XLV. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/viz-5-6-2014/>.

William, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. Voices from the Middle, Volume 21 Number 2, 15–20. December 2013. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0212-dec2013/VM0212Assessment.pdf> (dostopno 28. 8. 2017).

Nadja Likar, Otroški vrtec Ajdovščina  
 Marija Sivec, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## STRATEGIJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA KOT PODPORA PRI DEJAVNEM VKLJUČEVANJU V VRTCU IN PRI SPODBUJANJU OTROKOVIH POTENCIALOV

*Formativno spremljanje vzgojitelju omogoča, da lažje uresničuje načela in cilje Kurikula za vrtce, in mu pomaga pri reflektiranju lastne prakse ter doseganju boljših rezultatov. Na osnovi koncepta formativnega spremljanja se vse bolj zavedamo, da pedagoško delo sloni na razumevanju in upoštevanju posameznega otroka – kako se počuti, kako se izraža in kaj sporoča, kaj ga zanima, kaj že zna in katere so prioritete njegovega aktualnega razvoja ...*

*Za spodbudno učno okolje in inkluzivno prakso se nam zdijo ključnega pomena podpora vloga odraslih, medvrstniško učenje, predvsem pa možnost otrokove aktivne vključenosti. Otroka vidimo kot kompetentnega in ga vodimo k napredku*

*V prispevku predstavljamo primer iz prakse, proces spremljanja v oddelku štiri- do šestletnih otrok, s poudarkom na vključevanju otroka iz priseljene družine, ki je hkrati okreval po bolnišničnem zdravljenju, ter na podpori razvijanju njegovih močnih področij. Bistvo formativnega spremljanja je bilo omogočati varno in pozitivno klimo v oddelku, z otrokom vzpostaviti in ohranjati čim pristen stik in komunikacijo, ugotavljati in spremljati, kaj otrok že zna in kaj so njegova močna področja, ga spodbujati in voditi k napredku ter tako njemu kot njegovim staršem dajati spodbudne povratne informacije, ki mu bodo omogočale razvoj in napredek. V tem procesu smo bili drug drugemu učitelji in vsi v krogu učenja. Ugotavljali smo, da je to, kar je dobro za najšibkejši člen, dobro za vse otroke v učni skupini.*

### KAKO PRISTOPITI K FORMATIVNEMU SPREMLJANJU V VRTCU

Ko smo se v razvojnem projektu Zavoda za šolstvo srečali s konceptom formativnega spremljanja (2015–2017), se nam je v projektni podskupini za vrtce zdelo razveseljivo, kako je ta koncept povezan s teorijo Vigotskega o otrokovem bližnjem razvoju ter z načeli in globalnimi cilji Kurikula za vrtce (MŠŠ, 1999). Če izpostavimo samo nekatera načela: načelo razvojno-procesnega pristopa; načelo aktivnega

učenja, možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja; načelo demokratičnosti in otrokove pravice do izbire.

Kurikulum usmerja vzgojitelja k sodobnim didaktičnim pristopom, hkrati pa mu dopušča veliko avtonomije, saj je zastavljen odprto. To pa pomeni tudi veliko odgovornost pri njegovem uresničevanju v praksi.

Tudi različna strokovna literatura na področju predšolske vzgoje govori o tej odgovornosti in ponuja smer potrebnega doseganja kazalnikov kakovosti (Marjanovič Umek idr., 2006). Poleg strukturnih in posrednih kazalnikov gre predvsem za procesne oziroma pedagoške kazalnike kakovosti, ki se jim vrtci pri nas in v razvitem svetu skušajo približati v čim večji meri.

Strokovna literatura navaja naslednje kazalnike, ki vplivajo na kakovost vrtca (Rutar, 2015):

a) interakcije med vzgojiteljem in otroki,	b) spodbudno učno okolje,
c) strategije dejavnega učenja,	d) spoštovanje različnosti in demokratičnih vrednot,
e) inkluzija,	f) spremljanje in načrtovanje dela in življenja v vrtcu,
g) sodelovanje z družinami in okoljem,	h) profesionalni razvoj vzgojitelja.

Pri formativnem spremljanju so nam bili poleg zgoraj omenjenih izhodišč v pomoč naslednji pripomočki oziroma usmeritve:

- 1. Pripomočki za opazovanje in spremljanje v vrtcu**, na primer pripomoček za opazovanje klime v oddelku vrtca (ZRSŠ, Oddelek za predšolsko vzgojo, 2012), pripomoček za ugotavljanje elementov formativnega spremljanja (Formativno spremljanje v vrtcu, ZRSŠ, 2016) in podobno.

## 2. Strokovne usmeritve:

- a) Gradivo dr. Batističeve, kako se predšolski otrok uči, ter o opazovanju in spremljanju v vrtcu (Batistič, 2012).

Kaj naj vzgojitelj v vrtcu opazuje in spremlja:

- počutje in čustveno odzivanje otroka,
- otrokove socialne interakcije z vrstniki in odraslimi,
- otrokove zmožnosti na vseh področjih razvoja: na govornem, socialnem, čustvenem, spoznavnem, gibalnem in moralnem področju,
- psihomotorične spretnosti, samostojnost,
- otrokove želje, interese, pobude,
- otrokovo zmožnost izražanja,
- otrokov odnos do učenja: način učenja, strategije reševanja problemov.

- b) Gradivo Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? (Rutar, 2012)

Pomembno spoznanje stroke je, da si je treba prizadevati in ozaveščati za višje stopnje otrokove vključenosti, saj gre marsikdaj samo za navidežno soudeleženo in vključenost otroka.

Dr. Rutarjeva izpostavi: »Bistveno za otrokovo vključenost je, da ima priložnost in možnost izražanja lastnih zamisli in da se mu prisluhne.«

Dragocen nam je bil tudi prispevek »Povezanost vrednot in različnih kazalcev kakovosti v vzgoji« (Rutar, 2015), v katerem avtorica navaja, da kljub bogati opremljenosti vrtca z različnim spodbudnim materialom učni proces ne bo uspešen, če ne bo kakovostne interakcije med vzgojiteljem in otrokom. Interakcija naj bo spodbudno poučevalna in naj otroka popelje za nivo višje, kot se lahko nauči ali zmora sam. Da bo predšolski otrok notranje motiviran in bo vstopal v proces učenja, mu je treba ponuditi: materiale za učenje, da poseže po njih, ko želi; priložnost za raznovrstne dejavnosti; možnost izbire; materiale, dejavnosti in vsebine, ki so zanj smiselne. Rutarjeva poudarja, da v praksi premalo spremljamo, kaj otroci že vedo, kakšne izkušnje imajo, kaj jim je pomembno. Po drugi strani se premalo zavedamo in ne izkoriščamo vseh možnosti, ki

nam jih omogoča vključevanje otrok z različnimi sposobnostmi in predznanjem ter otrok iz priseljenih družin, saj nas takšne učne skupine samo bogatijo.

V spodbudnem učnem okolju je pomemben vsak posameznik, vključen vsak posamezen otrok, delo poteka v manjših skupinah. Vključenost v vrtec in medvrstniško učenje imata za otrokov razvoj še posebej pomembno vlogo zaradi spodbujanja in razvoja otrokovih jezikovnih, čustvenih in socialnih kompetenc v zgodnjem otroštvu, ko je po ugotovitvah nevroznanosti za razvoj teh kompetenc tako imenovano občutljivo obdobje.

- c) O pomenu pedagoške kakovosti v povezavi z vrednotami govori tudi **Lozmanov seznam vrednot spoštovanja otroštva** (Ččinovič Vogrinčič, 2013). Pedagoška kakovost je odvisna od našega skupnega konsenza glede tega, katere so naše vrednote pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki in razvoju soustvarjanja učenja:

- Posameznemu otroku in vsem otrokom zagotavljati zadovoljevanje temeljnih življenjskih potreb – po Deklaraciji OZN o otrokovih pravicah (1959) in po Mednarodni konvenciji OZN o otrokovih pravicah (1989),
- spoštovati otrokov čas, še posebej sedanjost,
- spoštovati otrokovo uživanje otroštva,
- spoštovati otrokove odnose z drugimi,
- spoštovati otrokov prispevek k družini in družbi,
- spoštovati otrokovo individualnost in edinstvenost,
- spoštovati in sprejeti otrokove spretnosti in sposobnosti.

Ob navedenih strokovnih izhodiščih vzgojiteljevo pedagoško delo v vrtcu sloni na spremljanju odzivov otrok ter njihovega razvoja in napredka, na razumevanju posameznega otroka (kako se počuti, na kakšne načine se lahko izraža in kaj sporoča), na razumevanju tega, kaj ga zanima, kaj že zna, katere so prioritete njegovega aktualnega razvoja, kako napreduje ...

Ravno ob zgoraj omenjenih izhodiščih in strokovnih usmeritvah so elementi formativnega spremljanja

ljanja vzgojitelju v veliko pomoč in kazalnik kakovosti v njegovi pedagoški praksi.

Sodelovanje in učenje v razvojnem projektu Formativno spremljanje, ki ga vodi dr. Ada Holcar Brunauer na Zavodu za šolstvo (2015–2017), nam je začelo odpirati nove poglede na kakovost predšolske vzgoje. Že znane in nove strokovne vire smo v luči koncepta formativnega spremljanja začeli brati na nov način, hkrati pa dobivamo s strani praktikov, ki so vključeni v projekt, opogumljajoče rezultate v pedagoški praksi.

Če povzamemo, je vključevanju in spremljanju otrok v vrtcu se nam zdi pomembno, da vzgojitelj:

1. zagotavlja pozitivno klimo v skupini in omogoča dobro počutje vseh otrok;
2. podpira močna področja vsakega posameznega otroka, da bo ta doživljal uspeh in razvijal motivacijo za učenje;
3. uporablja ustrezne didaktične pristope in strategije ter upošteva medvrstniško učenje;

4. daje otrokom ustrezno podporo in jih spodbuja pri vztrajanju oziroma premagovanju ovir;
5. ugotavlja in dokumentira napredek otrok ter daje kakovostne povratne informacije.

Znano reklo »šola stoji in pade na učitelju« bi v luči formativnega spremljanja torej lahko ponazorili s citatoma:

- »Kar je dobro za najšibkejši člen, je dobro za vse otroke v učni skupini.« (Rutar, 2015)
- »Potrebujemo čas za sedanjost z otrokom in otrokov glas.« (Čačinovič Vogrinčič, 2013)

### PRIMER FORMATIVNEGA SPREMLJANJA IZ PRAKSE

V nadaljevanju predstavljamo primer iz prakse, pri katerem gre za proces spremljanja v oddelku štiri- do šestletnih otrok, s poudarkom na spremljanju otroka iz priseljene družine, ki je hkrati okreval po daljšem bolnišničnem zdravljenju, ter na podpori njegovim močnim področjem. Ob elementih formativnega spremljanja smo upoštevali zgoraj omenjena izhodišča in usmeritve.

#### A. Didaktični pristopi in formativno spremljanje

Septembra je vzgojiteljica prevzela novo skupino otrok. Primarna skrb v prvih dveh mesecih ji je bila ustvariti pogoje, da bi se otroci v vrtcu dobro počutili ter da bi imeli občutek varnosti in sprejetosti. Otroci potrebujejo čas in podporo vzgojitelja, da se kot edinstveni posamezniki povežejo in delujejo v novi socialni skupini.

Pri vzgojno-izobraževalnem delu je vzgojiteljica skušala otroke čim bolj spoznati in razumeti – pri tem sta ji bila v oporo preizkušanje in uporaba elementov formativnega spremljanja: sprotna povratna informacija, medvrstniško učenje, dokumentiranje procesa učenja ter dosežkov in napredka otrok, vključevanje otrok v proces načrtovanja in vrednotenja.

Pri načrtovanju je skušala čim bolj izhajati iz otrok, iz njihovih močnih področij, interesov, potreb in izkušenj ter predvsem iz tega, kar že vedo in znajo. Na ta način so se otroci spontano dejavno vključevali v ponujene dejavnosti, saj so imeli priložnost, da pokažejo, kaj znajo. Od tod naprej jih ni bilo težko voditi v območje njihovega potencialnega razvoja.

- Z novim šolskim letom je bil v skupino vključen tudi deček E., ki je bil tudi otrok iz priseljene družine. Deček E. je bil nov otrok v vrtcu, saj se je pred kratkim priselil v kraj s svojo družino, mamo in mlajšo sestrico ter očetom, ki je v Sloveniji dobil zaposlitev. V uvajalnem mesecu septembru je bilo za dečka E. veliko novosti: kraj, država, podnebje, narava, ljudje, sosede, kultura, vrstniki, jezik ...
- Slovenščina mu je bila povsem nerazumljiv jezik (svoj materni jezik je uporabljal v komunikaciji s starši), v skupini otrok ni nikogar poznal, vse v okolju (kraj, država, kultura) je bilo zanj novo. Poleg tega je okreval po zdravljenju, saj je pred vstopom v slovenski vrtec dalj časa preživel v bolnišnici.
- Svoje nelagodje ob vseh teh spremembah je E. pogosto sporočal z jokom, odklanjanjem hrane, odmikom od vrstnikov.

Pri tem se je zdelo vzgojiteljici najpomembneje, da lahko otrok slovenščino kot svoj drugi jezik usvaja postopoma, spontano in na naraven način ter da ima – tako kot preostali otroci:



- dovolj njene pozornosti (Kakovost vrtca in otrokova navezanost na vzgojiteljico, Cugmas, 2009),
- dovolj časa za privajanje ter priložnosti in materialov za igro,
- dovolj priložnosti za doživljanje sprejetosti in uspeha,
- veliko možnosti za izražanje lastnih zamisli in počutja na razne nejezikovne načine – kakor pravi tudi načelo aktivnega učenja –, veliko možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja (Kurikulum, 1999).

Osrednja metoda učenja v vrtcu je igra, veliko težo pa imajo tudi pogovori. Preko pogovorov v vrtcu lahko opazujemo in spremljamo počutje in vključenost posameznih otrok. O počutju se tudi pogovarjamo.

Cilj vzgojitelja je zagotavljati dobro počutje in na tej podlagi spodbujati dejavno vključevanje otrok.

»Otrokovo dobro počutje je podlaga za otrokovo **dejavno vključenost in za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.**« (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2005).

#### POGOVOR V SKUPINI (5. 9. 2016)

Otroke povabim, naj miže prisluhnejo instrumentalni glasbi in razmišljajo, kako jim je v vrtcu. Nato sedemo v krog, v katerem povedo, kako se počutijo v vrtcu.

NIK: Meni je zətu lepu v vrtcu, kər se iglamo.

V: Bi želel še kaj povedati?

NIK: Ja, kər me ne toučəjo in zətu kər... Ne vem še.

V: Hvala, Nik, dobro si povedal.

POLONA: Meni je lepu prvi dan v vrtcu, zətu, kər səm pršla. Najprej smo jeli malico, potem smo še šli v atrij in jaz sem mal še risala.

V: Super, Polona. Hvala.

TIJAN: Meni je lepu u vrtci. Kər gledəmo knjige in smo v atriju.

V: Lepo si povedal, Tijan. Hvala.

V: Enej, izvoli.

ENEJ: Meni je lepo, kə glem v vltec in se pogovarjamo.

V: Ja, lepo je, ko se pogovarjamo. Hvala, Enej.

JAKOB: Meni je vsak dan lepu.

V: Zakaj? Kaj ti je najbolj všeč v vrtcu?

JAKOB: Kər se igram in iməm prjatle.

V: Hvala, Jakob, dobro si povedal.

MARCEL: Meni je lepu, ku gremo vən in se igramo z žogami. In puol, ku se kej lepega igramo in se objamemo.

V: Hvala, Marcel, lepo si povedal.

ANOUK: Meni je ləpu, kədər se igramo.

V: Bi še kaj dodala?

A: Ja. In kədər se slikəmo.

V: Zanimivo. Bi še kaj dodala?

ANOUK: Ja. In kədər se stisnemo.

V: Ooo, lepo. Te lahko malo stisnem?

(*Jo objamem.*)

ANOUK: Ja. Tudi kədər se igramo z žogo.

V: Tudi igramo se. Hvala, Anouk, dobro si povedala.

ANŽE: Ja, mi dejla energijo.

V: Energijo ti dela? Kaj ti dela energijo?

ANŽE: Včerej sem bil prou zmartən. Səm ležou nə kauči. Səm šou guor, me je poslala mama. Mama je misənla, de iməm vročino.

V: Res, pa je nisi imel? Kako pa se počutiš danes v vrtcu?

ANŽE: Fajn. Ker imam Matica v vrtci.

V: Lepo je, da imamo prijatelje. Hvala, Anže.

ANIKA: Ker plidemo glih vsi v vltec in se pogovarjamo in se znamo tudi ləpu obnašat. No, kər jemo vsi kosilu in malco, smo lohk tudi dežurni ...

V: Hvala, Anika, lepo in veliko si nam povedala.

(*Pride in me objame.*)

V: Ooo, hvala tudi za topel objem.

V: Erion, nam zaupaš, kako se počutiš v vrtcu?

ERION: (*Skomigne z rameni.*) Ne vem ...

V: Ti je lepo v vrtcu? Otroci, ali ga imamo radi?

OTROCI: Jaaaa ... (*Otroci mu pravijo, da ga imajo radi.*)

V: Erion, mi te imamo radi. Otroci, mu vsi zapojemo?

OTROCI: Jaaaa ...

ZAPOJEMO: *Mi vsi se imamo radi, radi, radi, radi. Eriona imamo radi, radi, radi, radi ...*

## B. Zapis vzgojiteljice

Otrokom sem za igro in raziskovanje ponudila različne materiale, koticke v igralnici, zunanji prostor, miselne izzive – pri tem so imeli možnost izbire.

Ob zagotavljanju varnega okolja in prijetnega vzdušja smo skupaj postopoma sooblikovali tudi dogovore o »vedenju« v naši skupini.

Na začetku so otroci opazili, da deček E. ne »spoštuje dogovorov in pravil«. Niso ga veliko vabili k igri, saj niso pomislili, da jih morda ne razume. Zato sem skušala s svojim odnosom, dejanji in komunikacijo dečku E. dajati podporo pri vključevanju v vrstniško skupino ter pri navajanju na novo socialno okolje, hkrati pa biti tudi zgled drugim otrokom.

Deček se je najprej navezal name, mi začel zaupati, ob moji prisotnosti se je potolažil, počutil bolj varnega.

Nekoč se mi je na igrišču približal in mi pokazal z rokami: »Jaz dve mama. Moja mama tam (*pokazal je v smer blokov, kjer stanuje*) in moja mama ti!« (*Pokazal je proti meni.*) Moja povratna informacija je bila nebesedna in besedna: objela sem ga, rekoč: »Tudi jaz te imam zelo rada.«

Z besednim izražanjem se je deček naprej opogumil v komunikaciji z mano. Med igro je pokazal zanimanje za poimenovanje posameznih predmetov in stvari in me prišel pogosto vprašat: »Kaj to?«

Predmet, žival, igračo in podobno sem poimenovala in nisem vztrajala, naj ponavlja za mano. Da sem dosegla njegovo večjo vključenost, sem ga raje povabila, naj predmete, živali in igrače poimenuje v svojem jeziku, pri tem pa sem mu dala vedeti, da me njegov jezik zanima in se mi zdi enako pomemben kot slovenski.



V igralnici je deček pogosto izbiral koticke z ogledalom, se v ogledalu opazoval, kako »vozi« svoje vozilo, hkrati pa je »vzvratno« opazoval tudi vse dogajanje v igralnici (kar smo opazili šele kasneje ob pregledovanju videoposnetkov).

Ob tem se je deček sprostil, zabaval in nasmejal. Tovrsten način komunikacije, vključevanja in spoznavanja novega jezika je doživljal kot prijetno izkušnjo. V naslednjih tednih je svojo vedoželjnost izražal že veliko bolj sproščeno. Prinašal mi je stvari ali kazal slike v knjigah ali na plakatih in vedno vprašal: »Kaj to?«

Že na začetku sem opazila, da se E. najraje igra zunaj na igrišču ali v naravi ter da dolgo vztraja pri tej igri. Presenetila sta me njegova ustvarjalnost in samoiniciativnost v igrah z naravnimi materiali, tako v igralnici kot zunaj na igrišču ali v naravi. Sestavljal je nenavadne skulpture, prešteval, združeval in razdruževal koščke v mozaiku. Nekega dne me je pocukal za rokav in mi pokazal svojo sestavljanjo iz lesenih paličic: »Poglej!« Ko sem natančno pogledala, sem razbrala, da je iz majhnih koščkov paličic sestavil – svoje ime. Na glas sem prebrala ime, ga pohvalila in povabila druge otroke, da smo si njegovo mojstrovino ogledali in skupaj na glas prebrali njegovo ime. Ob drugi priložnosti pa mi je, na primer, prinesel pokazat, kako je iz palice samoiniciativno oblikoval številko 4.



#### Kako prepoznamo otrokovo dejavno vključenost?

Otrok je v igro zatopljen, pri njej vztraja in uživa, ima svoje ideje in zamisli in jih uresničuje ... (Marjanovič Umek, 2006)

Do drugih otrok je deček E. kazal naklonjenost in sprejemanje, se jim ob stiku nasmehnil, jim nekaj dopovedoval, vendar se je še naprej najraje in največ igral sam. Posamezni otroci (tako dečki kot deklice) so se poskušali z njim igrati, a je bila ovira morda v jeziku, morda pa njegova želja, da bi se raje igral sam.

S pogovori v različnih aktualnih primerih smo tudi ozaveščali, da obstaja na svetu veliko jezikov in da ima vsak od nas svoj jezik, veliko ljudi pa zna in se nauči še kakšnega drugega jezika. Pogovarjali smo se, zakaj je to dobro v življenju. Otroke sem spodbudila tudi, naj skupaj poiščemo

načine, kako bi dečku E. pomagali, da bi se med seboj razumeli in da mu bo prijetno v skupini. Otroci so svoje predloge ubesedili. Dogovorili smo se, da bomo prijatelji in si bomo med seboj pomagali.

Različne dogodke sem izkoristila za pogovor z otroki v majhnih skupinah; povabila sem jih na primer k razmišljanju o drugačnosti (glej pogovor o dveh različnih nogavicah), k življenju v okolščini, kako bi se kdo od nas počutil, če bi prišel v drugo državo in ne bi takoj razumel tamkajšnjega jezika, in podobno. Otroci drugačnost sprejemajo kot dejstvo in brez težav ter imajo nadvse zanimive razlage za nekatere pojave in dogodke.

#### ZAPIS POGOVORA V SKUPINI (21. 3. 2017)

##### **V: Otroci, kaj mislite, zakaj imam danes obuti dve različni nogavici?**

JERNEJ: Zatu, kər je lep dan, zatu kər jəst doma nisəm mogu nosit črne nogavice in mi je mama dala z robotom nogavice.

ANOUK: Zatu, kər ni blo takih nogavic, kər so ene ble še v pranju in so ble ene na kupčku in so ble sam take.

ANIKA: Je tak pomembən dan, da si lahko tko obut.

ALEKS: Zato, kər je kašən posebən dan.

LEO: Kər je tak dan, zatu imaš take nogavice.

DANIJEL: Da eno nisi najdla.

NIK: Zətu, kər jə tak dan.

ERION: Lohku tak dan.

MAJ: Zatu, kər je dənəs dan različnih obutih nogavic, sklepam.

JAKOB: Zatu, kər je lohko bla ena z luknami.

EMA: Ammmm, zatu kər si nisi hotla imet dveh enakih nogavic, zatu kər si že dougo nosila nogavice.

MATIC: Ja zatu, kər je bla lohku ena umazana.

**V: Res je, danes je poseben dan: 21. marec, dan Dow-novega sindroma. Ali veste, kaj to pomeni?**

ANIKA: Zatu, kər je kəšən zmagu na kəšnəm svetovnəm tekmovanju, verjetno. In je določu, kej bomo ta dan obuli.

ENEJ: Ja, lohko, da je kdo zmagu in se je odloču, da bomo imeli različne nogavice.

MAJ: Da je kəšən zmagou na tekmovanji in je bil svetovni prvak in je 21. marca določu, da bo 21. marec prov tak dan različnih nogavic.

MAJ: Da je danes sindrom nogavic.

JERNEJ: Nogavice so take, če jih umiješ, lohko je kəšna umazana. Zatu, kər je lejp dan.

MARCEL: De je župan al pa Pahor ukazu, da bo 21. marec dan različnih nogavic.

EMA: Da edən se je zmotu in pole so rekli, da bomo meli 21. marca dve različni nogavici.

ANIKA: Najbrž je sindrom, da je župan al kəšən predsednik povejdu, da imamo različne nogavice, najbrž pa je zmagu kəšən na tekmi.

Deček E. je začel komunicirati najprej neverbalno, nato pa je začel pogumneje uporabljati tudi slovenske besede. Postopoma so otroci dečka E. vse bolj pogosto vabili k svoji igri. Če ni takoj česa razumel, so bili do njega bolj strpni. Spodbujali smo ga, naj se nam pridruži pri dejavnostih, če pa tega ni želel, nismo vztrajali za vsako ceno. Vse pogosteje je začel sam dajati pobudo, da bi si z otroki izmenjal kakšne igrače in da bi se z njimi igral. Pri komunikaciji si je spretno in domiselno pomagal z gestami in neverbalnimi načini.

Nekoč so se otroci igrali na igrišču in deček E. je našel okrogel plastični obroč v zabouju igrač. Takoj ga je uporabil za volan, poiskal pod bližnjim drevsom podolgovato leseno klop, sedel na njen začetek in začel »voziti svoje vozilo«. Dva otroka sta se mu pridružila kot potnika in vidno uživala v vožnji, vendar sta kmalu izstopila. Morda jima dogajanje ni bilo več zanimivo, saj otroci pri simbolni igri uporabljajo tudi komunikacijo, v tem primeru pa je ni bilo ravno na pretek. Prisedla sem na dečkov avtobus in skušala ubesediti njegove misli tako, da sem mu besede polagala na jezik, on pa je prikimal. »Gremo z avtobusom, peljemo se z avtobusom. Uau, kako je lepo!« Pokimal je in me pogledal. »Kam pa se peljemo?« sem ga vprašala, in on je zaklical: »V Ameriko!« Hitro je priteklo in prisedlo več otrok, ki so vzklikali: »To ni avtobus, to je avion, saj gremo v Ameriko!!!«

Deček je ponosno zavrtel volan in se ozrl nazaj po »letalu, kjer je zdaj sedelo že veliko potnikov«. Njegov obraz je žarel od zadovoljstva.



Pri formativnem spremljanju v vrtcu spremljamo območje aktualnega razvoja posameznih otrok (OAR), da bi jih lahko vodili v njihovo območje bližnjega razvoja (OBR). Cilj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu je napredovanje otroka v njegovem lastnem tempu in v njegovo območje bližnjega razvoja (Vigotski).



### C. Otrokov občutek sprejetosti in kompetentnosti – pot do uspeha

Učenje v vrtcu poteka tako, da se otrok lahko izraža na vse mogoče načine, verbalno in neverbalno. Pri tem se izkaže, da ovira, ko otrok (še) ne zna jezika nove države, pravzaprav ni tako velika oziroma je kmalu premostljiva na spontan način. Pomembno je le, da ima otrok dovolj

časa, da se počuti varnega in sprejetega, ter da ima priložnost, da lahko pokaže svoje druge zmožnosti, še preden obvlada jezik nove države. Kamišibaj je bil kot nalašč za pripovedovanje zgodbe v slikah. Otrok se je lahko izražal po želji besedno ali likovno, zgodbo pa si je izmislil sam in jo povedal skupini vrstnikov – poslušalcev. Ko se je E. opogumil in povedal svojo zgodbo pred vsemi, je to gotovo vplivalo na njegov občutek sprejetosti in kompetentnosti.



V primeru dečka E. je bila ena od ovir tudi gibanje, saj je moral zaradi stanja po operaciji več mirovati. Zelo veliko pa se je izražal na različne likovne načine, in opazila sem, da ima zelo razvito fino motoriko. Ko sem mu ponujala različne materiale in izzive, se je večkrat potrdilo, da je dečkovo močno področje likovno izražanje, predvsem pa oblikovanje.

V zimskem času, ko je bilo v skupini zaradi epidemije nalezljivih bolezni prisotnih manj otrok, sem otrokom ponudila žico kot nov material ter jih povabila k ustvarjanju. Otroci so se z žico srečali prvič, saj jim jo ponudim le takrat, ko lahko zagotovim varnost oziroma individualno delo.

Pri oblikovanju z žico je bila večina otrok nespretna, učili so se s poskušanjem. Ugotovili so, da je žica kar zanimiva, saj lahko iz nje narediš kačo, rožo, ribo.

K dejavnosti z žico je pristopil tudi deček E. in vprašal: »Lohku jaz? Kaj delat?«

Zanimalo ga je, ali lahko oblikuje in kaj naj oblikuje. Povabila sem ga bliže k mizi, mu ponudila odrezan kos žice ter mu prepustila odločitev, v kaj jo bo oblikoval. Deček je z žico delal zelo spretno in pod njegovimi prsti je hitro nastala ploskovna podoba avtomobila. Tokrat ga sploh ni bilo treba vprašati, kaj dela, ampak je spontano sam povedal, da izdeluje avto. Medtem ko je deček spretno upogibal žico, sem ga spodbujala s svojim iskrenim čudenjem in pohvalo. Nato sem glasno povabila tudi druge otroke, naj pridejo pogledat, kako spreten je E. in kako imeniten avto je izdelal. Pohitela sem tudi po kamero in njegovo dejavnost začela snemati. Vsi smo se čudili, otroci so dečkovo delo vrednotili in njegov avto zelo hvalili.



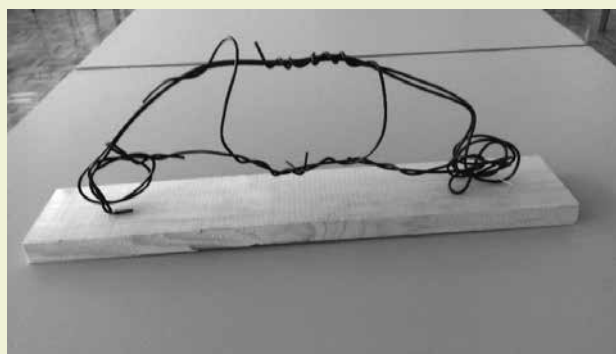
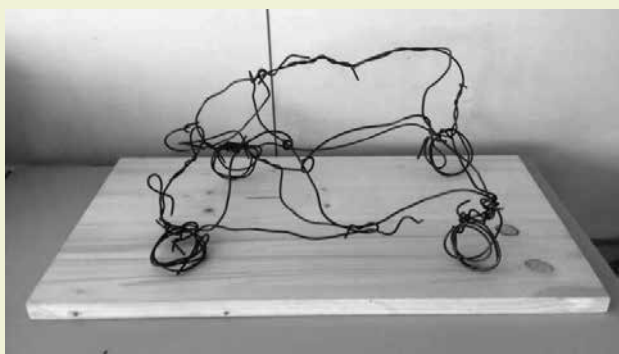
Poleg oblikovanja žice so imeli otroci v drugem kotičku možnost oblikovanja s plastelinom. Večina otrok je za oblikovanje izbrala plastelin in tudi deček E. se jim je zdaj pridružil. Še prej je s pogledom poiskal mojo potrditev, me vprašal »Lohku?« in se šele po moji povratni informaciji vključil v dejavnost. Tokrat je iz plastelina oblikoval avtomobil v trodimenzionalni obliki. Ko je končal, me je povabil, naj si ogledam njegovo delo. Ob uspehu in pohvalah, ki jih je bil deležen, je njegov obraz vidno žarel.

Deček je bil še naprej visoko motiviran za oblikovanje. Ponovno je šel v kotiček, kjer je potekala dejavnost z žico, in me pogledal z vprašanjem: »Lohku?« Nato mi je povedal, kaj bo zdaj poskusil izdelati: »Kamion!« Spodbudila sem ga, naj mi sam pove, kolikšen del žice naj mu odrežem. Nato mi je med izdelovanjem izdelka večkrat sam sproti pokazal, kolikšen del žice naj mu odrežem. Pri tem je tudi nakazal, kje jo bo uporabil, da sem ga glede potrebne dolžine žice lahko bolje razumela. Pri izdelavi je bil izredno ročno spreten in v dejavnost zelo zatopljen, videlo se je, da vnaprej razmišlja, kako bo nastala njegova likovna kompozicija. Na moje veliko presenečenje je iz žice pod njegovimi prsti zelo hitro nastajal tovornjak v trodimenzionalni obliki. Šla sem po kamero in dečkovo spretno oblikovanje posnela kot

dokaz samostojnega in ustvarjalnega procesa. Snemanje je dečku sporočalo, da počne nekaj pomembnega, in vidno je užival pri ustvarjanju.

Tudi dečkovi starši so se s slovenščino kot uradnim jezikom države, kamor so se priselili, v prvem letu šele spoznavali, zato smo se med sabo teže sporazumevali. Ko pa so tega dne prišli po otroka v vrtec, sem jim pokazala posnetek njegovega ustvarjanja z žico. Tako verbalno kot neverbalno sem jim skušala povedati, da je njihov otrok zelo spreten. Mojega veselja nad otrokovim uspehom so se našli tudi oni, in bili so tako navdušeni, da je odtlej komunikacija med družino in vrtcem potekala veliko bolj sproščeno. Za otroka pa je bila pomembna tudi pohvala in podpora, ki je bil deležen doma.

Izdelke iz žice in druge izdelke otrok smo v naslednjih dneh razstavili v avli vrtca in deček E. je bil spontano deležen pohval od vrstnikov, drugih vzgojiteljev in staršev. Kot opazen član naše skupine, ki se je z izdelki predstavljala drugim skupinam v vrtcu, je lahko doživljal uspeh in občutek pripadnosti. Veliko likovnih del otrok iz naše skupine smo poslali tudi na vsakoletni likovni natečaj Cici umetnije, med drugim tudi oba likovna izdelka iz žice, ki ju je ustvaril deček E.



»Kamion« in »Avto«, ki si ju je deček E. samoiniciativno zamislil in ju izdelal pri izbirni likovni dejavnosti.

## SKLEP

Razstavo v Pilonovi galeriji smo si ogledali skupaj z otroki iz vrtca. Otroci iz naše skupine so likovni deli dečka E. med vsemi takoj prepoznali. Ob tem je bilo slišati njihove pohvale:

- »Ma kolk si lepu nardu!«
- »E., tvoj je najlepši!«
- »Bravo, E.!«



Na izboru Cici umetnij je »Avto« dečka E. prišel v ožji izbor, za »Kamion« pa je prejel nagrado.

Dr. Tomaž Zupančič je v Katalogu nagrajenih del Cici umetnije 2017 (Mladinska knjiga, 2017) zapisal:

»Med kiparskimi deli smo bili še posebej veseli zelo redkega primera ukvarjanja s prostorsko risbo. Izdelek smo soglasno nagradili. Z zvijanjem žice je otrok risal v trodimenzionalnem prostoru. Nagrajeni avtomobil je tehnično zelo dobro izdelan – tukaj je tehnična pomoč odraslega upravičena in nujna.«

Na odprtje Cici umetnij za leto 2017, ki je bilo v ajdovski Pilonovi galeriji, je bil povabljen tudi deček E. s svojimi starši. Na svoji razstavljeni deli je bil vidno ponosen. V naslednjih dneh smo si razstavo ogledali skupaj z otroki iz vrtca. Otroci iz našega oddelka so deli dečka E. takoj prepoznali in ob tem je bilo slišati njihove pohvale. Skupaj z njim so se ob njegovih delih želeli tudi fotografirati.

Naj končamo z mislijo L. N. Tolstoja: »Življenjski cilj vsakega posameznika je vedno isti: napredovanje v dobrem.«

## VIRI IN LITERATURA

Batistič, M. (2012). Opazovanje otrok in spremljanje otrokovega razvoja v vrtcu. Pedagoška fakulteta Ljubljana. [www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t1-opazovanje.doc](http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t1-opazovanje.doc) (dostopno 15. 9. 2017).

Cugmas, Z. (2009). Kakovost vrtca in otrokova navezanost na vzgojiteljico. *Sodobna pedagogika* 2009/3.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V: *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Katalog Cici umetnij. (2017). Ljubljana: Mladinska knjiga. <http://www.mladinska.com/cicido/natecaji/13-cici-umetnije> (dostopno 15. 9. 2017).

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Likar, N. (2017). Naloga v razvojnem projektu Formativno spremljanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Oddelek za predšolsko vzgojo.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti*. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu. *Sodobna pedagogika* 2012/3.

Rutar, S. (2015). Povezanost vrednot in različnih kazalcev kakovosti v vzgoji. Dostopno na internetu: <https://www.youtube.com> (posnetek predavanja na konferenci Medkulturnost v VIZ, Portorož, Šola za ravnatelje, maj 2015).

Sivec, M. (2015). Prispevki za formativno spremljanje v vrtcu. ZRSŠ, interno študijsko gradivo za delo razvojne skupine FS – Vrtci in študijskih skupin v OE Nova Gorica in OE Koper.



Mateja Peršolja, OŠ Preserje pri Radomljah

## ŠTEVILČNE OCENE NISO PRIMERNA OBLIKA POVRATNIH INFORMACIJ

PREDSTAVITEV UČINKOVITEGA UVAJANJA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V ŠOLI IN REZULTATI  
RAZISKAVE O OCENJEVANJU

### UVOD

Ocenjevanje je najboljčutljivejši del učnega procesa. Na njem vse naše poučevanje stoji in je povezano v smiselno celoto – ali pa pade. Ko mi je v dvanajstletnem sistematičnem, ciljnem in usmerjenem delu s formativnim spremljanjem uspelo spremeniti način spremljanja učenčevega napredka in sistem ocenjevanja, se je spremenil celoten proces učenja in poučevanja. Ob tem se je spreminjal moj pogled na učenje, poučevanje, otroka, njegov razvoj, s tem pa so se spreminjali tudi moje vrednote in prepričanja. Za take spremembe je bilo potrebno temeljito, večletno delo na sebi in podpora ravnateljice ter kolegov, ki so mi vsa leta stali ob strani in so z menoj stopali po poti sprememb. Vse to je mogoče, ker kot šola delujemo v okolju pozitivne psihologije, iskanja rešitev, usmerjenih v prihodnost (ne v analizo napak za nazaj in iskanju krivcev), in ob ne-gospodovalnem vodenju (Glasser, 1995), ki omogoča posamezniku, da razvija močna področja, za odpravljanje šibkih področij pa mu je na voljo pomoč ravnateljice in kolegov. Delujemo po načelu, da so napake dovoljene in so najboljša priložnost za učenje.

Ob pogledu nazaj na prehojeno pot ter na povratne informacije učencev in staršev danes verjamem, da je vsak učenec lahko uspešen. Verjamem, da sposobnost učenja ni nespremenljiva, pač pa se z leti in s tokom dogajanja spreminja (Duckworth, 2016). Ali, kot pravi Dylan Wiliam (2017): če otroka prepričamo o tem, da sposobnosti niso nekaj nespremenljivega in da je uspeh odvisen od napora, bo vložil trud v učenje ter tako napredoval.

### NAČIN UVAJANJA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA NA ŠOLI

Formativno spremljanje in samouravnavanje učenja smo na šoli začeli uvajati že leta 2005. Prva leta smo se v okviru inovacijskih in razvojno aplikativnih projektov s tem ukvarjali zelo intenzivno. To je pomenilo akcijsko raziskovanje (Marentič Požarnik, 1993) vseh vključenih (15 učiteljev od 60), redna mesečna srečanja, refleksije, izmenjave idej, povratne informacije dr. Komljančeve in vodje razvojne skupine. Temu primerno hiter in velik je bil tudi napredek.

V skladu s filozofijo šole se je vsak učitelj vključil v skupino po lastni izbiri. Ni bilo prisile, zato so se pri delu kazali večji interes, motivacija, ustvarjalnost in inovativnost. Na podlagi izmenjave dobre prakse in priprav v aktivih ter na pedagoških konferencah ali na podlagi zahteve otrok in staršev po spremembi se je ideja počasi širila. Nekateri člani skupine so se zaradi drugačnih prioritet priključili kateri drugi skupini na šoli ali so za kakšno leto prenehali sodelovati, a so se vključevali tudi novi. Starše smo seznanjali postopoma, vsak učitelj takrat, ko se je utrdil v nekaterih prepričanjih in ko je uvedel nekatere spremembe. Danes so nekatera načela formativnega spremljanja (Komljanec, 2009) skupna vsem na šoli, kar pa še zdaleč ne pomeni, da delamo vsi formativno in da delamo vsi enako. Z ravnateljico na čelu verjamemo, da si moramo omogočiti to svobodo, da smo lahko avtonomni in suvereni pri delu z učenci in starši. V tem je kolektiv enak razredu, vsak napreduje s svojim tempom in z različno količino podpore.

Srečanja razvojne skupine za formativno spremljanje po nekaj letih niso bila več tako redna, akcijsko raziskovanje ni potekalo tako intenzivno. Kljub vsemu smo v tem času predstavljali primere dobre prakse na srečanjih kolektiva, posvetih, poročali smo o napredku v podporni skupini, hospitirali drug pri drugem, letni razgovori z ravnateljico in njene hospitacije so redno vsebovali elemente formativnega spremljanja, organizirali smo izobraževanja na temo formativnega spremljanja za celoten kolektiv in izpeljali projekt Erasmus plus, povezan s spremljanjem znanja. Danes na to ne gledamo kot na nekaj slabega, ampak preprosto kot na čas, ki je potreben, da vsak pri sebi predela, preizkusi, se prepriča ali da se nekatere spremembe »usedejo«. Zato je to proces na dolgi rok in tako mora biti tudi načrtovan.

Po več kot 12 letih večina kolegov na šoli (86 pedagoških delavcev) uporablja posamezne elemente formativnega spremljanja (na primer možnost izboljšanja znanja, pomoč in podpora učencu v obliki govorilnih ur, načrtovanje učenja, razumevanje hoje z učencem in podpore), najintenzivneje v prvi triadi, ko z učenci postavljajo merila, opravljajo samopresoje, učence vključujejo v proces načrtovanja pouka ... Marsikje pouk poteka holistično ter ni razdrobljen

na urnike in predmete, ampak se smiselno povezuje v celoto. Govorilne ure za starše potekajo z učenci, ki jih učiteljice takrat vodijo skozi samopresojo in jim dajejo nasvete za izboljšanje znanja. Povratne informacije učiteljic so v obliki nasvetov za izboljšanje znanja ter omogočanja priložnosti in časa za razvoj in napredek. Zadnja leta se ta proces nadaljuje bolj intenzivno tudi v drugi triadi in postopoma v tretji. Otroci od nas zahtevajo drugačen način dela, kar izražajo s pasivnostjo, apatičnostjo ali izstopajočim vedenjem.

Starši redkeje prihajajo v šolo na govorilne ure (meni so se vrste zmanjšale). Če sodim po povratnih informacijah staršev, se to dogaja zato, ker je otrok dobil nadzor nad učenjem v svoje roke, ker je opolnomočen z orodji za samopomoč in ker je deležen pravočasnih intervencij učiteljice in pomoči sošolcev. Tako otrok ne prihaja domov zaskrbljen in v stiski (oziroma se to dogaja redkeje). Starši na mojih govorilnih urah pogosto povedo, da se otroci raje učijo matematike (ali se je pri njih vsaj zmanjšal odpor do učenja in dela matematičnih nalog), da jih ni strah matematike. Tisti starši, ki prihajajo, pridejo po nasvete za delo in učenje ali pa izrazit stiske, ki jih imajo pri delu z otrokom. Naši pogovori so pozitivno naravnani v prihodnost tudi zato, ker je staršem na voljo informacija o tem, kako njihov otrok sledi ciljem, in ker imajo vpogled v njegov portfolio ali samopresoje, ne le v ocene. Pogosto otrok pride s starši. Zato naš pogovor teče kot samopresoja, pri kateri otrok pripoveduje staršem, kako mu uspeva slediti pouku, kaj mu gre dobro, kaj ga ovira. Odide pa z nasvetom ali načrtom za izboljšanje učenja.

Zadnji dve leti, ko se uvajanju novih metod poučevanja (konvergentna pedagogika z globalnim opismenjevanjem, izraz telesa ob glasbi, integracija tujega jezika od prvega razreda naprej, teorija izbire) ne posvečamo več toliko kot pred leti, so srečanja skupine za formativno spremljanje spet bolj redno na urniku (od 3- do 5-krat na leto). Na njih imamo predvsem priložnost za izmenjavo dobre prakse, za pogovor o ocenjevanju in metodah dela, stiskah, za predstavitev novosti iz literature ali spleta ter za izmenjavo gradiv. Letos bo pozornost vodje skupine namenjena hospitacijam pri članih skupine in osebnim povratnim informacijam. Ugotavljam, da ima taka oblika dela največji učinek na razvoj in napredek posameznika.

### Okoliščine raziskave

Na podlagi celotne prehojene poti in spremembe prepričanj pri učiteljih smo se pred tremi leti lotili bolj intenzivne raziskave ocenjevanja, ker smo si želeli nadaljevati opisno ocenjevanje še v 4. in 5. razredu. Še intenzivneje pa

smo se tega lotili pred dvema letoma, ko se nismo mogli sprijazniti s tem, da bomo otroke številčno ocenjevali že v tretjem razredu. Zdelo se nam je, kot da bomo otrokom vzeli eno leto časa za prilagajanje na šolsko delo, čas za opismenjevanje in igro, kot je bil predviden ob nastanku devetletne osnovne šole. Kakor so pokazale raziskave (Wiliam, 2011), bi bilo v bistvu najbolje, da bi opisno ocenjevanje potegnili tja do 6. razreda. Slednje je uveljavljena praksa na Škotskem in Irskem ter v skandinavskih državah (Švedska, Finska), ki si jih radi vzamemo za zgled. Prav zato smo podali prošnjo na Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport (to smo naredili dvakrat zaporedoma), da poskusno nadaljujemo opisno ocenjevanje v tretjem razredu. Prošnja je bila obravnavana na ZRSŠ in ministrstvu, a na šolo ni bil poslan noben odgovor, zato predvidevamo, da se je nekje med tema dvema institucijama zataknila, zato do sprememb, kljub podpori vseh staršev, ni prišlo. V okviru priprave na uvedbo poskusa so nastajale tudi v nadaljevanju opisane raziskave, ki smo jih ponavljali tri leta zapored. O ugotovitvah smo redno seznanjali starše in učitelje ter preverjali njihova stališča.

### Metoda in postopki

Učencem 3. razredov in 4. razredov smo v aprilu 2014 razdelili anketne vprašalnike (priloga 1). Vprašalnik je vseboval 22 vprašanj. Od tega so bila vsa vprašanja razen dveh zaprtega tipa. Vprašanja so se navezovala na počutje v šoli, občutek uspešnosti v šoli, na delo in razlago učiteljice, ocene, način učenja in (samo)pomoči ter na zadovoljstvo staršev z ocenami otrok. Ankete so reševali učenci samostojno, v razredu. Za pojasnila jim je bila na voljo pomoč učiteljice. Kasneje smo učencem postavili še dve vprašanji odprtega tipa, na kateri so samostojno pisno odgovarjali, v razredu. Ti dve vprašanji sta bili »Zakaj imaš rad ocene?« in »Zakaj ne maraš ocen?«. Naprošeni so bili, naj navedejo vsaj tri razloge. Naslednja leta smo enake ankete izvajali v 2. razredu ter v 6. in 8. razredu v obliki e-vprašalnikov v času razrednih ur. Ankete sta izvajali pedagoginji Metka Čižmek in Tina Vrbančič.

Starši so dobili devet vprašanj (priloga 2). V skupinah po trije ali štirje so se morali o njih pogovoriti in zapisati skupne ugotovitve na list. O odgovorih so poročali po skupinah. Po poročanju je potekal pogovor z vodjo formativnega spremljanja na šoli, ravnateljico in pedagoginjo, ki je izvajala ankete in analize. V razgovoru s starši smo slednjim odkrito želeli predstaviti naša prepričanja, predvsem tako, da smo jim vračali z vprašanji, ob katerih smo skupaj razmišljali. Na primer: Kaj vam pove ocena 4, ki jo otrok prinese domov? Kako mu na podlagi ocene lahko pomagate? Kaj bi bila boljša povratna informacija, s katero bi si vi in otrok

lahko bolje pomagali? ... Kasneje so bili staršem predstavljeni še odgovori otrok in sledil je pogovor, v katerem so starši izrazili stiske, dileme in želje. Na podlagi tega so bile oblikovane smernice za boljše »ocenjevanje«.

### Vzorec raziskave

V predstavljenem delu raziskave smo anketirali 139 tretje- in četrtošolcev. V zadnjih dveh letih tudi okrog 130 šesto- in osmošolcev. Dve leti zaporedoma smo izvajali tudi roditeljske sestanke s starši, vsako leto s približno 75 starši drugo- ali tretješolcev.

### Predstavitev rezultatov in razprava

Pri predstavitvi rezultatov se bom v tem prispevku omejila le na vprašanja, ki se tičejo ocenjevanja. V preglednicah so zbrani odgovori učencev 3. in 4. razredov, skupni odgovori učencev obeh razredov in skupni odgovori v odstotkih.

#### 3. KATERE OCENE PRI TEBI PREVLAJUJEJO ?

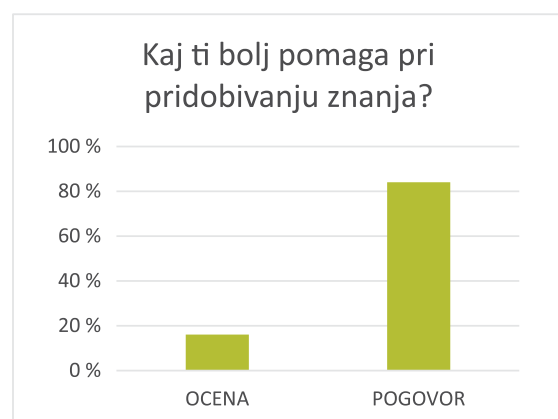
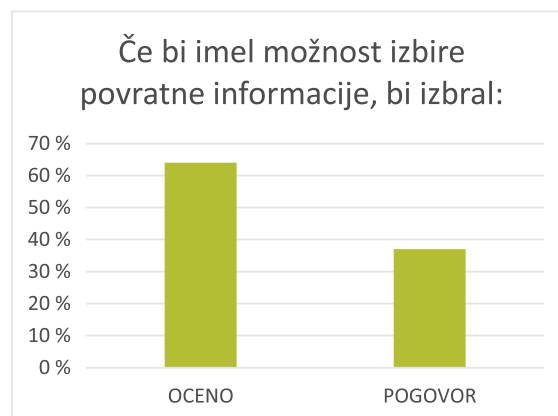
	Skupaj 3. r.			Skupaj 4. r.	Vsi	%
1						0 %
2	1				1	1 %
3	3			5	8	6 %
4	16			18	34	24 %
5	54			42	96	69 %

#### 13. KAJ TI BOLJ POMAGA PRI PRIDOBIVANJU ZNANJA?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
Ocena	11	9	20	16 %
Pogovor z učiteljico	51	53	104	84 %

#### 14. ČE BI IMEL MOŽNOST IZBIRE, BI IZBRAL:

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
Ocena	47	36	83	64 %
Pogovor z učiteljico	25	23	48	37 %



Prikaz 1 in 2: Izbira oblike povratne informacije – učenci 3. in 4. razreda (N = 139).

#### 15. ALI SI SE TEŽKO NAVADIL NA OCENE ?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	20	31	51	38 %
NE	52	31	85	63 %

#### 17. ALI SI SE BOLJE POČUTIL V 2./3. RAZREDU, KO OCEN NI BILO?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	33	39	72	53 %
NE	39	26	65	47 %

#### 18. ALI SI ZASKRBLJEN PRED PREVERJANJEM ZNANJA ZA OCENO?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	53	49	102	74 %
NE	19	16	35	26 %

20. ALI SE ZARADI OCEN VEČ UČIŠ?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	61	41	102	74 %
NE	13	23	36	26 %

21. ČE NE BI OCENJEVALI S ŠTEVILČNO OCENO – ALI BI BIL MANJ ZASKRBLJEN?

	Skupaj 3. r.	Skupaj 4. r.	Vsi	%
DA	46	33	79	60 %
NE	26	27	53	40 %

Otroci so se na ocene težko navadili

Na vprašanje »Kaj ti bolj pomaga pri napredovanju v znanju?« so učenci v anketi odgovorili, da pogovor z učiteljem in njegova povratna informacija (84 %). Na kontrolno vprašanje »Kaj bi izbral, če bi imeli možnost izbire – oceno ali povratno informacijo učitelja?« so učenci odgovorili, da oceno (64 %). Podobno se nam je zgodilo pri naslednjih dveh vprašanjih: na vprašanje »Ali si se težko navadil na ocene?« so učenci odgovorili, da ne (63 %), na kontrolno vprašanje »Ali si se bolje počutil v 2. oziroma 3. razredu, ko ocen ni bilo?« pa jih je 53 % odgovorilo pritrdilno.

Torej: dvakrat smo dobili nasprotujoče si rezultate. Poleg tega je večina otrok menila, da se zaradi ocenjevanja počutijo bolj zaskrbljeni (74 %) in da se zaradi tega tudi več učijo (74 %). Upoštevati je treba tudi, da so ocene v tretjem in četrtem razredu večinoma prav dobre in odlične.

Odgovori učencev 6. in 8. razreda:

15.	Kaj ti bolj pomaga pri učenju?	Odstotek
	Odgovor	
	1 Ocena.	34 %
	2 Pogovor o tem, kaj znam in česa še ne znam.	65 %

16.	Če bi imel možnost izbire, bi izbral:	Odstotek
	Odgovor	
	1 Številčno oceno.	35 %
	2 Brez številčne ocene z razlago/pogovorom.	64 %

19.	Ali si se težko navadil na ocene?	Odstotek
	Odgovor	
	1 Da	28 %
	2 Ne	71 %

20.	Ali si zaskrbljen pred preverjanjem znanja za oceno?	Odstotek
	Odgovor	
	1 Da	79 %
	2 Ne	21 %

23.	Če ne bi ocenjevali s številčno oceno – ali bi bil manj zaskrbljen?	Odstotek
	Odgovor	
	1 Da	70 %
	2 Ne	29 %

Med 125 šesto- in osmošolci bi jih 35 % kot povratno informacijo izbralo oceno, vsi preostali pa učiteljevo opisno povratno informacijo, s katero že imajo izkušnje zaradi uvajanja formativnega spremljanja. Kar 83 % se jih je bolje počutilo v 3. razredu, ko številčnih ocen še ni bilo. Kar je zanimivo pri odgovorih, je, da se učenci niso težko navadili na ocene (72 %), da pa so pred ocenjevanjem zaskrbljeni (79 %), zaradi ocen še toliko bolj (76 %), in kar 66 % učencev se zaradi ocen tudi več uči. 70 % učencev bi bilo manj zaskrbljenih, če ocen ne bi bilo. Vsekakor odgovori, ki bi zaslužili bolj temeljito raziskavo.

Posebej zanimivo je, da dajo učenci višjih razredov prednost povratni informaciji, ker jo nekateri učitelji uporabljajo med učnim procesom. Zadnja leta učenci, ki jih poučujem matematiko, vsako leto pogosteje izrazijo željo, da številčnih ocen ne bi bilo. Tudi njihovo vedenje, ko dobijo vrnjeno nalogo, na kateri ni točk, odstotkov ali ocen, se je spremenilo. Nič več ne sprašujejo, kakšna bi bila ocena za takšno znanje, ker smo vpeljali drugačna merila. Pogosteje pridejo po prošnjo za pomoč pri reševanju naloge ali pri učenju (Peršolja, 2014). Torej otroci potrebujejo neko referenčno merilo, kje so na poti do cilja. Ni pa nujno, da je to ocena. Če si želimo v ospredje kot vrednoto postaviti znanje, potem to sploh ne bi smela biti ocena.

Zakaj imajo učenci radi ocene in zakaj jih ne marajo?

V nadaljevanju smo se posvetili ugotavljanju vzrokov za nasprotujoče si odgovore. Za to smo potrebovali raziskavo

z vprašanji bolj odprtega tipa, ki bi nam ponudila vpogled v vzroke za takšne odgovore. Učencem 3. in 4. razredov smo postavili še dve vprašanji odprtega tipa: »Zakaj imaš rad ocene?« in »Zakaj ne maraš ocen?«. Odgovori na ti

dve vprašanji vsako leto presenetijo tudi starše, ko jim jih predstavimo.

Oglejmo si razloge, zakaj imajo tretješolci radi ocene in zakaj jih ne marajo.

Rad imam ocene:

Ne maram ocen:

#### OSEBNI ODNOS DO ZNANJA – OCENE KOT MERILO ZNANJA

- ker so dobre ocene (22-krat),
- ker vem, da znam (9-krat),
- ker se kaj naučim, znam (8-krat),
- ker mi ocene veliko pomenijo (3-krat),
- če imaš boljše ocene, si v višjih razredih bolj uspešen,
- lažje se bom vpisal v šole,
- z lepimi ocenami bom lažje dobil službo.

- ker se moram veliko učiti,
- ker lahko dobim slabo oceno,
- ker nikoli nimam vseh točk,
- pred testom se veliko učim in nimam časa zase,
- velikokrat se zmotim in pozabim, kaj se moram naučiti,
- ker mi ne gre tako dobro,
- ko dobim slabo oceno, jo moram popravljati,
- ocene ne povejo, kaj znaš in česa ne,
- ne dobim veliko točk,
- testi so težki,
- če slabo pišem,
- ker imaš manj znanja,
- lahko ponavljaš razred,
- s slabimi ocenami si težko najdeš službo.

#### ČUSTVENI ODNOS UČENCA IN ZLASTI STARŠEV – ČUSTVENE POSLEDICE

- ker sem sam vesel, če je ocena (5-krat),
- zato, ker je mami vesela (5-krat),
- ker sta mami in oči vesela (7-krat),
- ker me mami pohvali (5-krat),
- ker me starši pohvalijo (14-krat),
- starši so ponosni name (2-krat),
- ker je družina ponosna name (2-krat),
- mami ponosna name (2-krat),
- ker me ima mami bolj rada,
- ker so starši veseli (3-krat),
- se bolje počutim, sem vesel (6-krat),
- da ati vidi, koliko se naučim,
- potem se umirim,
- ocene so mi všeč.

- ker sem precej živčen, raztresen, preden pišemo, sem napet,
- se vedno bojim, če bo ocena slaba,
- me je strah ocen,
- stalno mislim na njih, me skrbi,
- sem žalosten ob slabi oceni,
- ob slabi oceni so starši zelo jezni,
- me starši okregajo,
- mami je žalostna, če je slaba ocena,
- če je slaba ocena, me natepeta,
- me pošljejo v sobo,
- s kakšno oceno nisem zadovoljen,
- ker me ocenjujejo,
- če je ocena slaba, se ti drugi posmehujejo,
- sem zabit.

#### MATERIALNE POSLEDICE – NAGRADA IN KAZEN

- ker mi kaj obljubijo,
- ker me mami kam pelje,
- ker gremo na sprehod, izlet,
- ker lahko igram več igrice,
- če dobim 5, mi mami kaj kupi,
- ker dobim nagrado,
- ker mi starši kaj kupijo,
- ker dobimo mačka,
- ker grem k sestrici,
- dobim nalepke, igračo, obesek, Polly Pocket, igračo,
- ker gremo v McDonald's,
- oči mi dovoli, da se zabavam,
- dobim 5 €, denar,
- ker mi dovolijo vse,
- ker se lahko več časa igram s prijatelji,
- ker grem lahko na kolo,
- ker se mi ni treba učiti,
- da naredim razred.

- ne smem se voziti s kolesom,
- ne smem ven,
- ker se ne morem več igrati,
- ker se ne morem igrati s prijatelji,
- ker ne smem na računalnik,
- ker nič ne dobim.

## Mnenja šestošolcev in osmošolcev

### Rad imam ocene:

- nimam jih rad (48 %),
- ker ti povedo, koliko znaš (ali v različicah: ker mi povedo, koliko obvladam snov, koliko znanja sem usvojila, približno povedo, kje sem, koliko sem moram naučiti) (32 %),
- ker pomagajo za vpis na srednjo šolo (4 %),
- ker mi dajo veselje (0,8 %),
- ker polepšajo prihodnost (0,8 %),
- »kadar so lepe in me starši pohvalijo; jaz sem vesel in potem grem igrat minecraft in sem prost« (0,8 %),
- ne vem ,
- drugo (13 %).

### Ne maram ocen:

#### OSEBNI ODNOS DO ZNANJA – OCENE KOT MERILO ZNANJA

- ker to ne pove, koliko znaš, ampak koliko si napiflan,
- ker nič ne povejo, ker se vsi »piflajo« pred oceno,
- ker to ne pokaže tvojega znanja (2 %),
- ker včasih niso čisto pošteno zapisane (2 %),
- zato ker bi se lahko pogovorili, kaj moraš še izboljšati (2 %),
- zato ker mi je bolj pomembno znanje,
- ker so bedne, in vedno, ko se učiš, dobiš slabo oceno, ko se pa ne učiš, pa dobro,
- ker se laže učim tako, da mi to nekdo oceni z ustnim kriterijem.

#### ČUSTVENI ODNOS UČENCA IN ZLASTI STARŠEV – ČUSTVENE POSLEDICE

- ker so kdaj nepravilne, na primer, da ti učitelj ne pusti popravljati, čeprav ti je samo pol točke manjkalo do boljše ocene,
- ker sem zaradi njih zaskrbljen/a in povzročajo stres (33 %),
- ker ustvarjajo stres doma v mojih odnosih s starši,
- ker se potem bolj sekiram in ker prec dobiš lahko 3,
- ker se zaradi njih slabo počutim,
- ker so zaradi ocen nekateri užaljeni,
- ker te lahko prizadenejo,
- ker si zaradi njih živčen in se pretirano učiš,
- ker sem živčen in ker me začenja zvijati v trebuhu, zaradi tega se moram več učiti, in ker imamo v aprilu zelo veliko ocen, v marcu pa nič, in ker bi lahko bilo manj ocen, samo osnovno, kar potrebuješ za naslednji razred,
- ker mi gre na živce, da se veliko učim, potem pa kdaj dobim štirko,
- »ker so glupe in kr neki k usi gledajo sam kok maš pa kdo ma več pa kr neki usi pol težijo pa rajš mam da bi blo tko kokr od 1 do 3 razreda«,
- zaradi primerjave z drugimi (3 %),
- ker te lahko prizadenejo, osmešijo in poneumijo,
- ker te ponižajo pred starši, čeprav znaš,
- zato ker če dobiš slabo oceno, potem si zaskrbljen, ne upaš si povedati za to oceno staršem, začneš jokati ...,
- ker so včasih nepravilni in ker te na neki način »popredalčkajo«,
- »ker ko pridem domov in prinesem slabo oceno, sta mami in oči huda. In to bi rada spremenila«.

#### MATERIALNE POSLEDICE – NAGRADA IN KAZEN

- ker se moraš učiti in nato ti vzamejo prosti čas (4 %),
  - ker so kdaj nepravilne, na primer, da ti učitelj ne pusti popravljati, čeprav ti je samo pol točke manjkalo do boljše ocene (2 %),
  - ker če nimam dobrih ocen, ne bom prišla na srednjo šolo, kamor si želim iti (2 %),
  - »kar se moreš učiti to je neki naj težjega na celem svetu«,
  - ker so bedne in se moraš to učiti in nimaš nič časa za druge stvari,
  - ponavljaš razred.
- Ker jih ne maram (15 %).

Opaziti je, da se v nekaterih odgovorih otrok zrcali razmišljanje in odzivanje nas staršev ali celo učiteljev. Starši in učitelji želimo otrokom dobro. Za to, da bi dosegli odličnost v šoli, smo očitno (namerno ali ne) pripravljene marsikaj narediti. Vidi se, da so staršem ocene zelo pomembne. Godi Keller govori o tem, da starši skušajo preko ocen vplivati na status otroka, zato so pripravljene namesto njega delati domače naloge, plakate, seminarske ... Žal pogosto na škodo otroka. Iz odgovorov je razvidno, da gre za neke vrste dresuro, v obliki odtegnitve ljubezni, pozornosti ali podkupovanja, nagrajevanja, ki se samo stopnjuje in na predmetni stopnji že močno načne samopodobo. Wiliam Glasser (2007) nas opozarja, da nagrajevanje, kaznovanje, podkupovanje, pogojevanje ... spadajo med razdiralne navade, ki rušijo dobre odnose. Sicer so kratkoročno učinkovite, a se dolgoročno ne obnesejo. Bistveno je, da z izbiro nagrad ali kazni dejansko dosežemo ravno obratno od tega, kar si želimo (se pravi dobre, zdrave odnose v družini ali šoli). Otroku pa dajemo napačno sporočilo, gradimo na zunanji motivaciji in mu odvzamemo zadovoljstvo ob uspehu in trudu, ki ga doživi ob dosežku. Zato je ocena odveč, ker deluje kot zunanja motivacija – nagrada ali kazen. Verjetno ni odveč niti premislek o tem, kako je osemletnik ali še mlajši otrok sposoben čustveno predelati takšno – lahko bi rekli tudi – čustveno izsiljevanje. Wiliam (2017) pravi, da ocene zavirajo napredek, ker sprožajo čustven odziv in nimajo nobenega vpliva na trud in dosežke učenca. Torej je vsakršen trud in pritisk z ocenami neučinkovit. Učitelji in starši izgubljammo energijo tam, kjer to nima nobenega učinka. Od tod pa verjetno izhaja občutek nemoči, stresa ali celo izgorelosti pri učiteljih in starših.

### Starši vidijo:

Prednosti ocenjevanja	Slabosti ocenjevanja
<b>RANGIRANJE IN ZUNANJA MOTIVACIJA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivacija, stimulacija (7-krat),</li> <li>• spodbuja pozitivno tekmovalnost (2-krat),</li> <li>• večje zanimanje za šolo, se bolj potrudijo (2-krat),</li> <li>• resen pristop otroka in staršev,</li> <li>• delovne navade,</li> <li>• otrok bolj tekmovalen in se bolj potruji (2-krat),</li> <li>• boljša primerjava,</li> <li>• iz številčne ocene lažje dobi občutek za znanje kot pri opisni, saj ne vidiš primerjave z drugimi,</li> <li>• poveča občutek otroka, kam spada po znanju med vrstniki (rangiranje),</li> <li>• sprotno učenje,</li> <li>• je nagrada za delo,</li> <li>• posladkamo se s tortico ob koncu leta,</li> <li>• to je ovrednotenje znanja (2-krat).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tekmovalnost (3-krat),</li> <li>• primerjava med otroki.</li> </ul>

### PREDLOGI REŠITEV

Vseeno nas zanima, kaj se iz teh odgovorov lahko naučimo, da se ne bomo, kot ugotavljajo Norvežani in Finci, soočili s posledicami na psihičnem počutju in psihičnih boleznih po štiridesetem letu. Med drugim zato Norvežani tudi ukinjajo zunanja testiranja, kot je Pisa. Zelo radi se zgledujemo po njih, opazujemo, kaj uvajajo, in jim nekako poskušamo (z zamudo) slediti. V zadnjem letu je uspelo Zavodu za šolstvo dobro razburkati gladino osnovnošolskega in deloma srednješolskega izobraževanja. A, kot kažejo zgledi iz Škotske (na poti sprememb več kot 10 let), sta za spremembe potrebna čas in podpora vseh vpletenih v učnem procesu, od učitelja do univerze in inšpekcije (Holcar Brunauer, 2014). In na spremembe v razredu (na neposredne izkušnje učenca z učiteljem) nič ne vpliva močneje kot dolgoročno sistematično delo oziroma usposabljanje učitelja. Spremembe učbenikov, učnih načrtov so samo kozmetični popravki, ki se dotaknejo le gladine in ne sežejo v globino (Wiliam, 2011). Zato bi morali s podporo Zavoda za šolstvo nadaljevati projekt formativnega spremljanja še vsaj od tri do pet let in morda (po zgledu skandinavskih držav) celo poskusno vpeljati opisne ocene do 6. razreda.

### Starši vidijo v oceni stimulacijo, tekmo, strah

Podobno kot učenci so tudi starši ob razgovoru v manjših skupinah odgovarjali na vprašanja. Njihovi odgovori kažejo na različna prepričanja. Nekateri še vedno verjamejo v ocene kot v edino gibalno učenja njihovih otrok, drugi pa se že zavedajo, da ocene niso vse in da marsikdaj ne pokažejo realnega znanja. Prvi so zelo prepričani o tem, da se otroci ne bodo učili, če ne bo ocen. Ob vprašanju ravnateljice, ali nam starši želijo sporočiti, da se njihovi otroci niso naučili hoditi in govoriti, ne da bi jih starši ocenjevali, so se zamislili.

## ČUSTVENI VPLIV

- je večji pritisk na otroka in njegovo odgovornost za učenje,
- stres, tesnoba, strah,
- slabo, saj bi rad imel boljše ocene, pa jih ne dobi, ker je bolj raztresen zaradi pritiska,
- stres, šok, stiska (6-krat),
- stresno za starše,
- če ni uspešen, ima otrok slab občutek pred vrstniki,
- neha se učiti pri dobri oceni, pri slabi pa je zanj prevelik pritisk.

## OCENA KOT POVRATNA INFORMACIJA

- mehkejši prehod v 4. razred (3-krat),
- da otroci in starši vemo, koliko otrok zna (3-krat),
- bolj sprotna informacija o znanju otroka kot prej opis 2-krat na leto,
- spodbuja željo po izboljševanju,
- boljša preglednost znanja,
- otroku je jasno, na katerih področjih mora vložiti več truda,
- ocene dajo orientacijo staršem o znanju otrok, otroci znajo pri sebi sami oceniti, kaj znajo in kaj morajo še popraviti in nadgraditi,
- starši smo bolj gotovi o otrokovem znanju.
- slab dan – slaba ocena, čeprav ima znanje,
- skupinska ocena ni ustrezna, saj lahko ni v delovno uspešni skupini,
- otroci se učijo le za oceno, kar ni prav,
- likovna, šport, glasba niso primerni za številčno ocenjevanje, ker je povezano z nadarjenostjo, številčna ocena pri likovni vzgoji, glasbeni vzgoji in športni vzgoji omejuje ustvarjalnost,
- iz številčne ocene znanja ne razbereš,
- občasno ocena ni realen pokazatelj znanja.

## DRUGO

- je priprava na življenje,
- odpira možnosti za vstop v srednjo šolo.
- jih ni (2-krat),
- ocen ne popravljajo (le enke in dvojke).

## PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE

Po pogovoru s straši na roditeljskih sestankih so nekateri starši spremenili stališča, zlasti ko so videli odgovore svojih otrok. Večina jih ob koncu ni bila več prepričana, da je ocena pozitivna spodbuda in motivacija, zlasti ko so slišali nasprotna stališča in stiske staršev vrstnikov, ki morda niso tako uspešni pri učenju. Enotni pa so si bili pri tem, da si želijo takšno povratno informacijo, kot jo podpira formativno spremljanje, torej sprotno, pravočasno, otroku razumljivo (tako kot merila) in usmerjeno v prihodnost (Komljanc, 2009). Če otrok sodeluje pri nastanku meril in ni le pasiven poslušalec, zapisovalec, potem si bo znal pomagati sam ali pa bo znal prositi za pomoč, ko jo bo potreboval. Merila omogočajo, da učenec dobi nadzor nad svojim učenjem (Wiliam, 2013). Glede opisnih ocen pa nam ne bi bilo treba odkrivati tople vode, ker smo sami v okviru razvojno aplikativnega projekta Didaktika ocenjevanja znanja (Peršolja, 2017) in ker so tudi v skandinavskih državah pred leti odkrili, da mora opisna povratna informacija sporočiti tudi, česa otrok ne dosega. Na Švedskem so opisni oceni dodali tudi razdelek z opisom, kaj učiteljica priporoča otroku in staršem ter kaj bo šola v prihodnjem letu naredila za odpravljanje šibkosti.

Med pogovori na roditeljskih sestankih so nas starši opozorili na še en pomemben vidik: v opisni oceni si želijo izvedeti ne le, kaj otrok zna, ampak tudi, česa ne zna in

kako mu lahko pomagajo. Želijo si vedeti, kje na poti do cilja je njihov otrok ter kaj in koliko še potrebuje, da bo prišel do tja. Želijo si, da bi informacije o znanju in doseganju ciljev prihajale domov pogosteje, tako kot številčne ocene (nekajkrat mesečno), in ne le ob ocenjevalnem obdobju. Želijo si bolj razumljivih in krajših opisnih ocen. Vse te njihove želje so v skladu s cilji in potekom omenjenega projekta – in hkrati kažejo na neustreznost zasnove sedanjih opisnih ocen v spričevalih.

## SKLEP

Opisane izkušnje iz uvajanja formativnega spremljanja na šoli OŠ Preserje pri Radomljah so pokazale, da sta za spremembe potrebna čas in usmerjeno delo s kolektivom, s spremljanjem in podporo vodstva ter skupine na šoli.

Odgovori otrok na vseh starostnih stopnjah kažejo na veliko stisk, s katerimi se otroci soočajo med ocenjevanjem v šoli, ki jih ne znajo sami predelati in o katerih se premalo pogovarjamo. Pogosto se znajdejo med dvema ognjema, pričakovanji šole in staršev.

S projektom formativno spremljanje smo že pred davnim desetletjem zakorakali na pravo pot sprememb. Škoda je le, ker so to eno-, dve- ali največ triletni projekti, praksa pa kaže, da so za to potrebna daljša obdobja. Zato bi s projektom uvajanja formativnega spremljanja s takšno podporo



in ciljnim usposabljanjem ter razvojnimi skupinami morali vztrajati vsaj še nadaljnjih pet, če ne 10 let. Vlogo Zavoda za šolstvo vidim kot ključno, z vso podporo in mrežo sodelovalcev, le da bi morale Zavod podpreti še druge institucije (fakultete z raziskavami, inšpektorji z nasveti učiteljem, Pedagoški inštitut). Prav je, da smo se teh sprememb lotili od spodaj navzgor. Vendar se je vsa leta dogajalo le »spodaj«, na »vrhu« nas žal ne slišijo. Menim, da še nismo dosegli kritične mase za generalno spremembo pravilnikov ali zakonov, a bi jo s takšno intenzivnostjo v naslednjem

kratkoročnem obdobju lahko dosegli, če Zavod za šolstvo ne bo zamenjal prednostnih ciljev.

Kar pogrešamo, je povezava vseh nekdanjih vpletenih v razvojno aplikativni projekt Didaktika ocenjevanja znanja, vseh vpletenih v projekt Assessment for learning (CIDRE) in vseh strokovnjakov (tudi praktikov) s tega področja. Tukaj, žal, še nismo naredili koraka iz slovenskega okvirja, v katerem vsak obdeluje le svoj vrčiček in zavistno ter s strahom pogleduje na sosedovega.

## VIRI IN LITERATURA

- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Scribner.
- Glasser, W. (1995). *Kontrolna teorija za managerje*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2007). *Kako vzpostaviti učinkovit nadzor nad svojim življenjem*. Ljubljana: Samozaložba.
- Wiliam, D. <https://www.youtube.com/watch?v=v7dEigGHJY0> (dostopno 10. 7. 2017).
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree, 123.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. (2014). *Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov. Vzgoja in izobraževanje*, št. 5–6.
- Komljanc, N. (2009a). *Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja. Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Komljanc, N. (2009b). *Presežek. Didaktika ocenjevanja znanja. Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Komljanc, N. (2008c). *Formativno spremljanje učenja. Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1993). *Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika*, 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. Vzgoja in izobraževanje*, 2–3.
- Peršolja, M. (2014). *Moj dnevnik razvoja formativnega spremljanja. Vzgoja in izobraževanje*, 5–6, priloga Učiteljev glas 1/2014.
- Peršolja, M. <https://sites.google.com/site/formativnospremljanjeznanja/Home> (dostopno 6. 9. 2017).

## PRILOGA 1

### OCENJEVANJE V TRETJEM RAZREDU

April 2014

ZANIMA NAS TVOJE MNENJE O ŠTEVILČNEM OCENJEVANJU

- |   |              |            |        |                  |       |         |                 |
|---|--------------|------------|--------|------------------|-------|---------|-----------------|
| 1. ALI SE V ŠOLI DOBRO POČUTIŠ?   |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 2. ALI MENIŠ, DA SI V ŠOLI USPEŠEN?   |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 3. KATERE OCENE PRI TEBI PREVLAJUJEJO ?   | 1            | 2          | 3      | 4                | 5     |         |                 |
| 4. ALI SI Z NJIMI ZADOVOLJEN?   |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 5. ALI UČITELJ SNOV DOBRO RAZLOŽI?  | 1            | 2          | 3      | 4                | 5     |         |                 |
| 6. ALI LAHKO PROSIŠ UČITELJICO, NAJ TI SNOV DODATNO RAZLOŽI ?                               |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 7. ALI VEŠ, KAJ ZNAŠ IN ČESA NE ZNAŠ, KO DOBIŠ OCENO?                                       |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 8. KAJ NAREDIŠ, KO UGOTOVIŠ, DA NEČESA NE ZNAŠ? _____                                       |              |            |        |                  |       |         |                 |
| 9. ALI SI ZNAŠ POMAGATI SAM?  |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 10. OPIŠI, KAKO SE LOTIŠ UČENJA. _____  |              |            |        |                  |       |         |                 |
| 11. KDO TI PRI TEM POMAGA?  | UČITELJ      | SOŠOLEC    | STARŠI | PRIJATELJ        | NIHČE |         |                 |
| 12. ALI VEŠ, KAJ ZNAŠ IN ČESA NE, ČE SE O TEM POGOVARJATE Z UČITELJICO IN NAREдите PRESOJO? |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 13. KAJ TI BOLJ POMAGA PRI PRIDOBIVANJU ZNANJA?   |              | OCENA      |        | POGOVOR O ZNANJU |       |         |                 |
| 14. ČE BI IMEL MOŽNOST IZBIRE, BI IZBRAL:   |              |            |        |                  |       |         |                 |
| – ŠTEVILČNO OCENO   |              |            |        |                  |       |         |                 |
| – BREZ ŠTEVILČNE OCENE Z RAZLAGO/POGOVOROM  |              |            |        |                  |       |         |                 |
| 15. KOLIKO SE UČIŠ ZA ŠOLO ŠE DOMA?   |              | NIČ        |        | ENO URO          |       | DVE URI |                 |
| 16. ALI SI SE TEŽKO NAVADIL NA OCENE ?  |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 17. ALI SI SE BOLJE POČUTIL V 2. RAZREDU, KO OCEN NI BILO?                                  |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 18. ALI SI ZASKRBLJEN PRED PREVERJANJEM ZNANJA ZA OCENO?                                    |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 19. ALI SI LETOS ZARADI OCEN BOLJ ZASKRBLJEN?   |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 20. ALI SE ZARADI OCEN VEČ UČIŠ?  |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 21. ČE NE BI OCENJEVALI S ŠTEVILČNO OCENO – ALI BI BIL MANJ ZASKRBLJEN?                     |              |            |        |                  |       | DA      | NE              |
| 22. KAJ MENIJO O TVOJIH OCENAH STARŠI? ALI SO ZADOVOLJNI Z NJIMI?                           |              |            |        |                  |       |         |                 |
|   | NEZADOVOLJNI | ZADOVOLJNI |        |                  |       |         | ZELO ZADOVOLJNI |

## PRILOGA 2

1. Koliko časa se vaš otrok doma pripravlja za šolo?
2. Kako ste zadovoljni z razlago in dodatno pomočjo učitelja?
3. Ali je otrokova priprava na šolo sprotna? Ali se večinoma uči pred ocenjevanjem?
4. Kako ocenjevanje vpliva na družinsko življenje?
5. Kako ocenjevanje vpliva na otrokovo počutje?
6. Kako iz številčne ocene prepoznate, kaj otrok zna?
7. Kakšno je vaše mnenje o ocenjevanju v 3. razredu?
8. Navedite tri prednosti ocenjevanja:
9. Navedite tri slabosti ocenjevanja:

Dr. Marjeta Kovač, dr. Gregor Jurak, dr. Gregor Starc, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport  
 Dr. Janko Strel, Zavod Fitlab, Logatec

## ŠPORTNOVZGOJNI KARTON IN SISTEM SLOFIT OMOGOČATA UČINKOVITO SPREMLJANJE GIBALNE UČINKOVITOSTI POSAMEZNIKA, SKUPINE IN CELOTNE POPULACIJE

### UVOD

Eden od osrednjih namenov šolske športne vzgoje je oblikovanje zdravega življenjskega sloga, ki vključuje tudi ustrezno telesno zmogljivost otrok in mladine (Kovač, Markun Puhan idr., 2011). Ta je odvisna od telesnih značilnosti, stopnje razvitosti gibalnih in funkcionalnih sposobnosti ter količine in kakovosti šolarjeve športne dejavnosti. Ustrezno razmerje med telesno višino in telesno maso ter količina podkožnega maščevja in razvitost gibalnih sposobnosti pripomorejo k učinkovitejšemu in bolj nadzorovanemu gibanju. Hkrati moramo že pri najmlajših oblikovati osnovne gibalne vzorce (hoja, tek, lazenje, plazenje, skakanje, metanje, visenje, opiranje ...), ki so pogoj za usklajeno vsakodnevno gibanje, na njihovi podlagi pa je kasnejše mogoče učenje prvin posameznih športov in športnih dejavnosti, ki jih lahko posameznik vključi v svojo priložnostno dejavnost. Dokazano je, da so telesno zmogljivejši posamezniki bolj športno dejavni, bolj zdravi (Tremblay idr., 2011) in bolj učno uspešni (Booth idr., 2014; Chaddock-Heyman, Hillman, Cohen in Kramer, 2014; Haapala idr., 2014; Starc, Gril in Černilec, 2017).

Beleženje šolarjevega napredka pri športni vzgoji in poročanje o njegovem napredku sta danes eni temeljnih zahtev vseh šolskih sistemov, pri katerih je športna vzgoja del predmetnika (Kirk in Macdonald, 1998). Učitelj ne preneha spremljati šolarjev razvoj in posreduje ustrezne povratne informacije otroku ter staršem, te informacije pa so izjemno pomembne tudi za njegovo pedagoško delo, saj mu omogočajo ustrezno načrtovanje in spremljanje pouka (Kovač, Jurak, Starc, Leskošek in Strel, 2011). Zaradi naraščajočega deleža prekomerno prehranjenih otrok in mladostnikov ter njihove vse manjše gibalne učinkovitosti tudi različna evropska in svetovna združenja v svojih deklaracijah priporočajo redno spremljanje njihovega telesnega in gibalnega razvoja (Bratina idr., 2011; European Parliament resolution on the role of sport in education (Resolucija Evropskega parlamenta o vlogi športa v izobraževanju), 2007; Ravens-Sieberer idr., 2010; WHO, 2007). Številne države opravljajo meritve šolajoče se populacije že vrsto

let (ZDA, Avstralija, Kanada, nekatere evropske države, ki uporabljajo merske naloge podatkovne zbirke EUROFIT), a z različnimi merskimi nalogami in le na manjših vzorcih.

V Sloveniji telesni in gibalni razvoj šolarjev sistematično spremljamo že od leta 1970 (Strel in Šturm, 1982), meritve telesnih značilnosti otrok v nekaterih delih današnje Slovenije<sup>1</sup> pa so izvedli že pred dobrimi devetdesetimi leti (Žgeč, 1926). Sistematično spremljanje, ki zagotavlja povratne informacije o telesnem in gibalnem razvoju učencev in dijakov s podatkovno zbirko športnovzgojni karton, je bilo za vse šole vzpostavljeno v šolskem letu 1986/87 (Strel idr., 1997), nadgradnja te zbirke pa je sistem SLOfit, ki naj bi omogočil širšo uporabnost in večjo dostopnost podatkov različnim ciljnim skupinam (Jurak, Starc, Leskošek idr., 2016).

### PODATKOVNA ZBIRKA ŠPORTNOVZGOJNI KARTON IN NJEN NAMEN

Športnovzgojni karton je podatkovna zbirka o telesnih značilnostih in gibalnih sposobnostih učencev in dijakov, ki jo določa šolska zakonodaja (Strel idr., 1997). Voditi jo mora vsaka šola v Sloveniji za tiste učence in dijake, ki imajo za to pisno soglasje. Meritve potekajo vsako šolsko leto aprila s standardiziranim sklopom merskih nalog, ki so enake za vso šolajočo se populacijo. Na osnovnih šolah se v meritve letno vključi okoli 95 % učencev, v srednjih šolah pa med 60 in 80 % dijakov; delež je odvisen od srednješolskega programa, najmanjši je na poklicnih šolah (Starc idr., 2016).

V podatkovni zbirki so natančno predpisani:

- postopek pridobivanja soglasij,
- testne naloge in merski postopki,
- postopek zbiranja podatkov – organizacijski model meritev (kdaj, kako, kdo),
- postopek posredovanja podatkov v centralno obdelavo,

<sup>1</sup> Okolice Maribora, Prlekija, Haloze, Koroška, Domžale in Trbovlje.

- postopek posredovanja obdelanih podatkov šolam,
- varovanje podatkov skladno s predpisano zakonodajo (varovanje celotne zbirke, podatkov na šoli in podatkov posameznega učenca),
- načini uporabe podatkov.

S podatkovno zbirko športnovzgojni karton ugotavljamo, vrednotimo in spremljamo telesne značilnosti (telesna višina, telesna masa in količina podkožnega maščevja) in gibalne sposobnosti (osem testnih nalog, ki ocenjujejo različne pojavne oblike moči, gibljivost, koordinacijo gibanja, hitrost in splošno vzdržljivost).

Podatkovna zbirka ima tri namene:

1. Športnemu pedagogu omogoča izdelavo **analize stanja za posameznega učenca in vadbene skupine** (diagnostični pristop) ter s tem ustrezno **individualizacijo** oziroma **diferenciacijo** vadbe (implementacija rezultatov v praksi), kar je eden najpomembnejših dejavnikov kakovostnega pouka.
2. Ugotavljanje sprememb telesnega in gibalnega razvoja **posameznika** v času šolanja ter **primerjava** z objektivnimi podatki populacije omogočata **svetovanje staršem in otrokom** o vključevanju v prostčasne športne dejavnosti z namenom nadgradnje znanja, odpravljanja pomanjkljivosti v razvoju ali pa le koristnega preživljanja prostega časa.
3. Ugotavljanje **trendov sprememb** v telesnem in gibalnem razvoju šolajoče se populacije **na nacionalni ravni** pomeni učinkovito strokovno pomoč pri oblikovanju strategije razvoja šolske športne vzgoje (Kovač, Strel, Jurak in Starc, 2016) in različnih intervencijskih športnih programov (Kolar, Jurak in Kovač, 2010; Kovač, Jurak idr., 2011) ter pri pripravi nekaterih politik na nacionalni ravni (na primer politike ustrezne telesne dejavnosti, prehranjevanja, spodbujanja enakopravnega vključevanja v skupine in podobno).

## KAJ OMOGOČA SISTEM SLOFIT IN KAJ JE NJEGOV NAMEN

Da bi zagotovili čim bolj optimalen telesni in gibalni razvoj šolarjev, še posebej tistih, ki imajo v razvoju težave

(prekomerna prehranjenost, manjša gibalna kompetentnost, slaba telesna drža ...) ali pa so gibalno nadarjeni, ter pri tem vključili čim več uporabnikov, je skupina strokovnjakov, ki deluje v okviru Laboratorija za telesni in gibalni razvoj na Fakulteti za šport, leta 2016 razvila sistem SLOfit (Jurak, Starc, Leskošek idr., 2016). Ta pomeni nadgradnjo športnovzgojnega kartona, s tem izrazom pa športnovzgojni karton predstavljamo tudi v tujini. S spletno stranjo SLOfit (<http://www.slofit.org>) nagovarjamo različne uporabnike, ki imajo takšen ali drugačen vpliv na razvoj šolarja, in tako širimo uporabnost podatkov športnovzgojnega kartona. Čeprav so bile nekatere informacije uporabnikom dostopne že prej, smo z vzpostavitvijo spletne strani vse informacije združili na enem mestu. S tem smo olajšali delo učiteljem športne vzgoje, hkrati pa vzpostavili možnost medsebojnega sodelovanja med šolo, starši in zdravnikom.

S pilotno spletno aplikacijo Moj SLOfit<sup>1</sup>, ki omogoča vpogled v šolarjeve rezultate meritev in šolarju daje povratno informacijo o njegovem telesnem in gibalnem razvoju, ter z novim načinom vrednotenja rezultatov meritev (predstavljene so centilne vrednosti rezultatov<sup>2</sup>) omogočamo tudi bolj pregleden nadzor nad šolarjevim telesnim in gibalnim razvojem. Dodana vrednost sporočila je, da so za vsako mersko nalogo določena območja zdravstvenega tveganja pri posameznem rezultatu. Večletni prikaz rezultatov pri posamezni telesni značilnosti in gibalni sposobnosti tako nazorno kaže, kakšni so trendi telesnega in gibalnega razvoja, ter izpostavi področja, na katera je treba biti pozoren, da bo šolarjev razvoj čim bolj optimalen.

Dostop do podatkov je mogoč kadar koli, a samo z uporabniškim imenom in geslom, ki ga dodelijo skrbniki sistema.

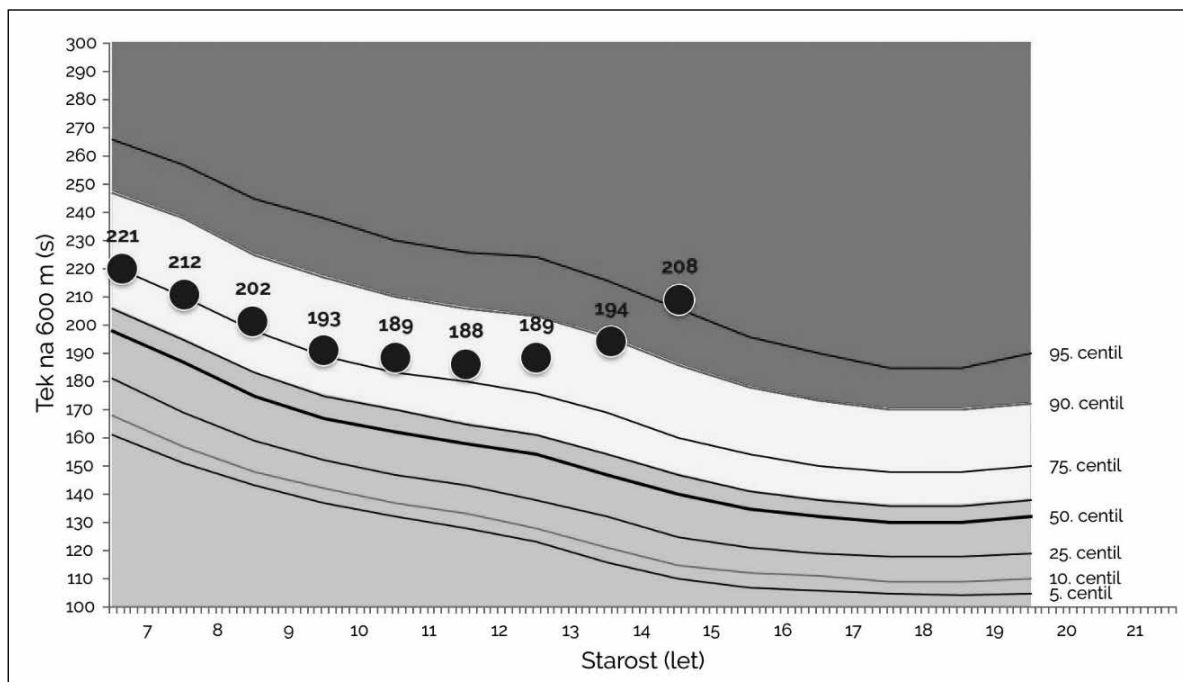
Po uspešni prijavi v Moj SLOfit so za posameznega šolarja dostopni vsakoletni rezultati meritev SLOfit, ki so obožateni s povratno informacijo:

- koliko je učenec napredoval v enem letu,
- kakšen je njegov telesni in gibalni razvoj v primerjavi z vrstniki,
- v katero skupino telesne pripravljenosti in zdravstvene ogroženosti ga uvrščajo posamezni rezultati.

Na sliki 1 je prikazan primer vrednotenja rezultatov s pomočjo centilnih vrednosti. Grafikon prikazuje razvoj aerobne vzdržljivosti prekomerno prehranjenega učenca v

<sup>2</sup> Trenutno je na voljo le uporabnikom eksperimentalnega okolja, od leta 2019 pa bo na voljo vsem.

<sup>3</sup> Za vsako mersko nalogo SLOfit izračunamo centilno vrednost surovega rezultata, ki nam daje podatek o tem, kam se posamezen rezultat uvršča na lestvici od 1 do 100 pri določenem spolu in starosti. Na ta način lahko centilne vrednosti različnih merskih nalog med seboj neposredno primerjamo. Centilna vrednost 50 pomeni, da je rezultat neke merske naloge enak nacionalnemu povprečju.



Slika 1: Razvoj rezultatov teka na 600 m pri prekomerno prehranjenem fantu. V originalnem izpisu so z barvno podlago označena območja zdravstvenega tveganja: zdravo (na sliki povsem spodaj, zmerno sivo), potrebno izboljšanje (na sliki na sredini, svetlo sivo), tvegano, potrebno izboljšanje (na sliki povsem zgoraj, temno sivo).

osnovni šoli. Že v prvem razredu je bil učenec v območju povišanega zdravstvenega tveganja, po 11. letu starosti se je začel gibati proti območju visokega zdravstvenega tveganja, pri 14. letih pa je v to območje vstopil. Pri 11. letih starosti je učenec namreč začel pospešeno rasti, kar označuje vstop v puberteto, verjetno je postajal čedalje manj gibalno dejaven, posledično pa se mu je čedalje bolj povečevala telesna masa, ki je naraščala precej bolj pospešeno kot telesna višina. Če bi se učenec v tej starosti več ukvarjal s športom, bi lahko krivulje obrnil v nasprotno smer in zelo zmanjšal zdravstveno tveganje v odrasli dobi, predvsem pa bi povečal kakovost svojega življenja, saj bi lahko uspešno sodeloval v priložnostnih športnih dejavnostih.

S takšnim prikazom usmerjamo šolarjevo pozornost na njegovo telo in telesno učinkovitost ter mu pomagamo pri samozavedanju o tem, da lahko sam veliko stori za njeno ohranjanje ali izboljšanje, saj tak izpis rezultatov omogoča, da lahko pravilno ocenimo učenčev telesni in gibalni razvoj. Vpogled v podatke imajo tudi učenčevi starši. Dodatna prednost je, da imajo starši tako na enem mestu vpogled v telesni in gibalni razvoj vseh svojih otrok.

Učitelju športne vzgoje tak izpis olajša:

- načrtovanje pouka športne vzgoje,
- usmerjanje učencev v dodatne ali dopolnilne športne dejavnosti,

- svetovanje staršem o gibalnih dejavnostih otroka ter o njegovih prehranjevalnih navadah,
- sodelovanje z zdravnikom pri obravnavi posebnosti šolarjevega telesnega in gibalnega razvoja.

Poleg tega učitelji športne vzgoje na podstraneh »Učitelj« dobijo vse informacije za izpeljavo sistema SLOfit: pomoč pri razlagi obdelanih rezultatov za posameznika in razred, nasvete za načrtovanje pouka na podlagi rezultatov SLOfit, navodila za administracijo z vsemi potrebnimi soglasji, pregled predavanj in delavnic, ki jih lahko naroči šola, in navodila za sodelovanje učitelja z zdravnikom.

Ker prvič vključujemo še zdravnika, so tudi zanj na podstraneh »Zdravnik« predstavljena navodila za razlago rezultatov SLOfit. Poleg tega pa so predstavljena izhodišča za sodelovanje z učiteljem športne vzgoje, šolarji in njihovimi starši. Zdravnik lahko skupaj z učiteljem športne vzgoje na podlagi rezultatov svetuje staršem ter šolarjem glede primerne priložnostne športne vadbe, korektivne vadbe (kar je posebej pomembno pri otrocih s povečanimi zdravstvenimi tveganji) ali drugih ukrepov, povezanih z zdravjem.

Vsi uporabniki imajo v spletni aplikaciji na voljo tudi seznam pogostih vprašanj z odgovori, če odgovora na svoje vprašanje med njimi ne najdejo, pa lahko postavijo vprašanje skrbnikom sistema SLOfit.

V prihodnje želimo razviti vseživljenjski model formativnega spremljanja telesnega in gibalnega razvoja populacije s ponujeno analizo stanja, z nasveti, kako izboljšati telesno pripravljenost, in s ponudbo možnosti vključitve v različne intervencijske programe, seveda v skladu z ugotovljenim stanjem posameznika. Začetek tega je pilotni projekt *SLOfit študent – diagnosticiranje telesnega razvoja in gibalne učinkovitosti študentske populacije* (Jurak, Kovač idr., 2016), pri katerem lahko študenti s sklopom 11 merskih nalog, ki nadgrajujejo naloge obvezne podatkovne zbirke športnovzgojnega kartona v osnovni in srednji šoli, nadaljujejo spremljanje tudi med študijem.

### VLOGA ŠPORTNOVZGOJNEGA KARTONA PRI OBLIKOVANJU NACIONALNIH POLITIK GIBANJA IN PREHRANJEVANJA

Naši otroci in mladina so telesno manj zmogljivi kot pred osamosvojitvijo Slovenije (Starc idr., 2016), kar negativno vpliva na njihovo zdravje, pa tudi na učenje, saj raziskave kažejo na pomembno povezanost gibalne dejavnosti, telesne zmogljivosti in učne uspešnosti (Sember, 2017). Zaskrbljujoč je zlasti upad telesne zmogljivosti fantov. Tako sta si telesna zmogljivost današnjih fantov in telesna zmogljivost današnjih deklet v prvih letih šolanja mnogo bolj podobni kot pred desetletji (Starc idr., 2016). Kot primer prikazujemo rezultate 12-letnikov (preglednica 1). Fantje so leta 2015 v povprečju višji za 2,4 cm, težji pa za 3,7 kg v primerjavi s stanjem leta 1995. Ker se končna telesna

višina fantov ni toliko povišala, to kaže na hitrejšo telesno dozorevanje novih generacij. Izrazito pa se je povečala telesna masa zaradi povečanega podkožnega maščevja. Pri fantih te starostne skupine ga je več skoraj za petino. Večja maščobna masa vpliva tudi na gibalno učinkovitost, zlasti na tiste oblike gibanja, pri katerih je treba premagovati lastno težo. Največji upad je v vzdržljivostni moči rok in ramenskega obroča, saj današnji 12-letniki držijo svojo maso v vesi v zgibi 6 sekund manj kot njihovi predhodniki, medtem ko pri dekletih skoraj ni razlik. Enak, vendar nekoliko manjši učinek je viden pri vzdržljivostnem teku in drugih kazalnikih z zdravjem povezane telesne zmogljivosti.

Ne glede na starost so se v obdobju od leta 1995–2015 pri fantih spremenila razmerja med posameznimi tipi moči. Na eni strani ugotavljamo povečanje mišične moči trupa, na drugi pa izrazito zmanjšanje vzdržljivostne moči ramenskega obroča in rok ter eksplozivne moči. Zmanjšujeta se tudi aerobna zmogljivost in gibljivost. Pozitivne spremembe se kažejo pri mehanizmih za uravnavanje gibanja. Obstaja verjetnost, da neuravnotežena mišična veriga ob manjši gibljivosti povzroča večjo pojavnost poškodb na nogah in rokah ter slabšo telesno držo. Premajhna mišična moč v ramenskem obroču se lahko kaže tudi v pogostejšem pojavljanju bolečin v hrbtenici, še posebej v vratnem predelu. Zmanjšanje aerobne zmogljivosti je povezano z vrsto zdravstvenih težav, poleg tega pa tudi s pozornostjo ter posledično z zmožnostjo sledenja učnim zahtevam.

Preglednica 1: Upad telesne zmogljivosti 12-letnikov v obdobju od leta 1995–2015

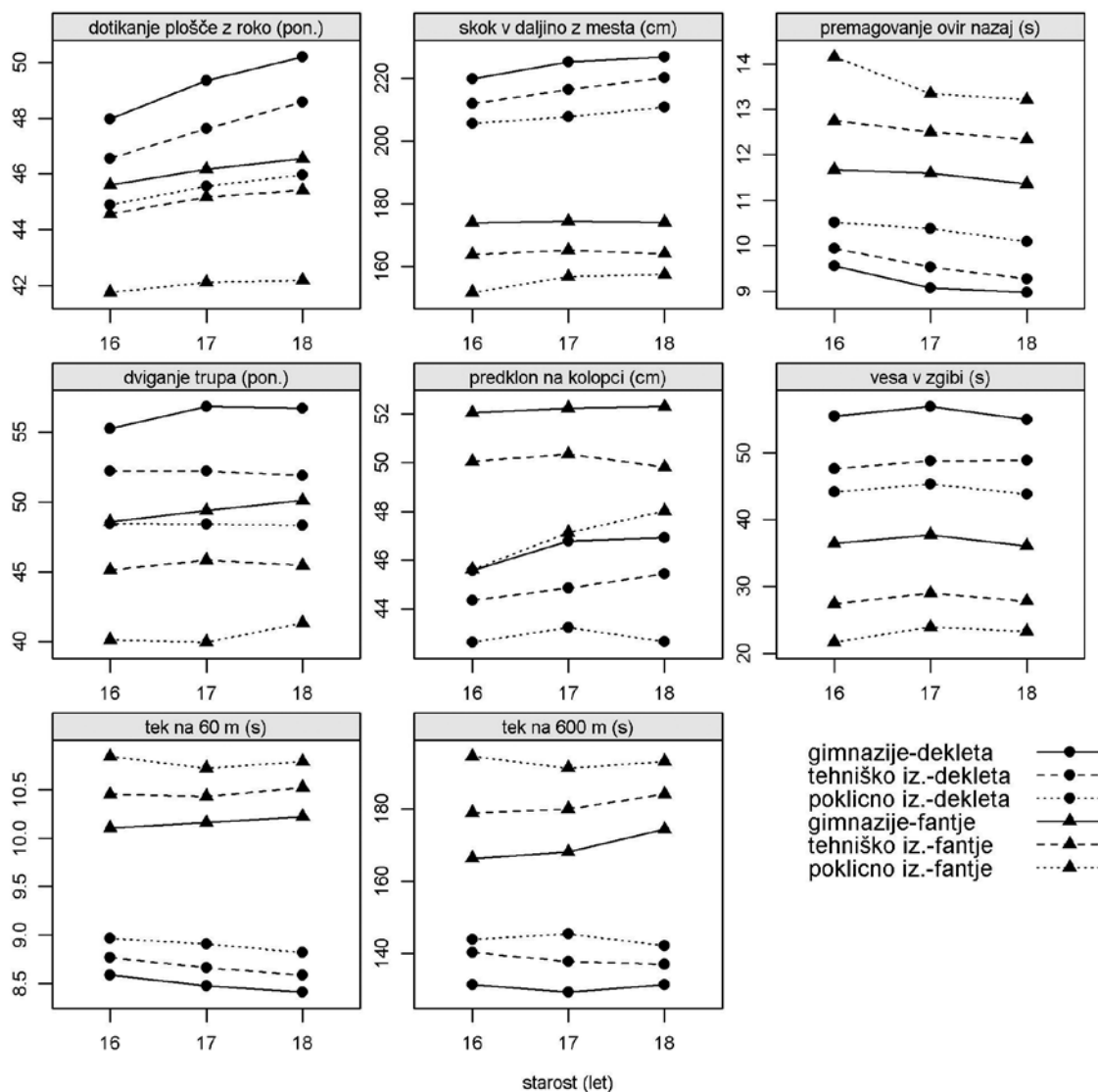
SLOfit	12 LET	FANTJE		DEKLETA	
	naloga	sprememba 1995-2015	v %	sprememba 1995-2015	v %
Telesne mere	Telesna višina	2,4 cm	1,60 %	1,3 cm	0,80 %
	Telesna masa	3,7 kg	7,80 %	2,2 kg	4,60 %
	Kožna guba tricepsa	2,2 mm	18,40 %	1,7 mm	13,60 %
Z zdravjem povezani fitness	Tek na 600 metrov	5,4 s	-3,50 %	3,2 s	-1,90 %
	Dviganje trupa	0,9 št. pon.	-7,20 %	3,6 št. pon.	8,90 %
	Predklon stoje	-2,5 cm	-5,6 %	-0,6 cm	-1,2 %
	Vesa v zgibi	-5,9 s	-13,9 %	0,2 s	0,70 %
Z gibalno učinkovitostjo povezani fitness	Dotikanje plošč z roko	-0,3 št. pon.	-0,8 %	0,5 št. pon.	1,30 %
	Skok v daljino z mesta	-8,2 cm	-4,6 %	-7,3 cm	-4,3 %
	Poligon nazaj	0,9 s	-7,20 %	0,1 s	-1,10 %
	Tek na 60 metrov	-0,5 s	0,4 %	-0,1 s	0,7 %

Pri dekletih so rezultati mnogo bolj spodbudni, saj se njihova telesna zmogljivost v povprečju ni zmanjšala, zaskrbljujoč pa je trend zmanjšanja različnih pojavnih oblik vzdržljivosti.

Spremembe v telesnem in gibalnem razvoju mladih odražajo tudi družbeno razslojevanje v Sloveniji (Starc idr., 2016). Razpršenost rezultatov v kazalnikih gibalnega razvoja je vse večja, kar močno otežuje delo učiteljev športne vzgoje, ki se soočajo z zelo različnimi posamezniki, ki jim je treba prilagajati vadbo, kar pa je izjemno težko, če je v vadbeni skupini 20 ali več šolarjev. Vse od osamosvojitve naprej se večja delež gibalno manj kompetentnih otrok in manj kompetentne mladine, hkrati pa se povečuje delež gibalno nadarjenih. Razlike med otroki in mladostniki, ki živijo v ugodnejšem socialno-ekonomskem okolju, in njihovimi

vrstniki, ki živijo v slabših razmerah, se tako povečujejo. V dvajsetletnem obdobju so pri fantih nastale večje razlike kot pri dekletih. Pred petindvajsetimi leti je bilo v primerjavi s fanti več manj gibalno kompetentnih deklet, v letu 2015 pa je takšnih več fantov. Medgeneracijska primerjava kaže, da je bilo leta 1991 v populaciji 4,9 % gibalno slabo kompetentnih otrok in gibalno slabo kompetentne mladine, danes pa jih je 7,7 %. Podobno velja tudi za gibalno nadarjene. V letu 1991 je bilo gibalno nadarjenih 4,7 % otrok in mladih, danes pa jih je 8,3 %. Med gibalno nadarjenimi je bilo leta 1991 več fantov, danes pa je več deklet.

Med srednješolci so gibalno najmanj učinkoviti in zdravstveno najbolj ogroženi dijaki poklicnih programov (slika 2); večina jih ne bo sposobna premagovati svojih poklicnih obremenitev (Kovač, Leskošek, Strel in Jurak, 2013).



Slika 2: Povprečja rezultatov gibalnih testov, ločena po spolu, starosti in srednješolskem programu.

Gimnazijci in gimnazijke so višji od svojih vrstnikov v srednje tehniških programih, ti pa so višji od dijakov in dijakinj poklicnih šol. Gimnazijci in gimnazijke so tudi lažji in imajo manjšo količino podkožnega maščevja od drugih dveh skupin. Prav tako dosegajo v vseh merskih nalogah za oceno gibalnih sposobnosti boljše rezultate od dijakov in dijakinj srednje tehniškega izobraževanja, ti pa dosegajo boljše rezultate od dijakov in dijakinj poklicnih šol (slika 2). Največje razlike med programi so v testih *dvig trupa* in *dotikanje plošč z roko*. V teh dveh merskih nalogah dosegajo dijakinje gimnazij celo boljše rezultate kot dijaki poklicnih šol (Kovač idr., 2013).

Tako v telesnem kot gibalnem razvoju obstajajo velike razlike med slovenskimi regijami (Starc idr., 2016). Telesno najbolj zmogljivi otroci in telesno najbolj zmogljiva mladina so na Gorenjskem, Goriškem in Spodnjeposavskem, nadpovprečno zmogljivi pa so še v osrednji Sloveniji, na Koroškem ter v jugovzhodni Sloveniji. Otroci in mladina iz Pomurja in Zasavja so med najmanj telesno zmogljivimi, le nekoliko bolj zmogljivi pa so njihovi vrstniki iz primorske, savinjske in podravske regije.

Kot primer razlik navajamo rezultate v teku na 600 metrov, ki kažejo splošno vzdržljivost. V povprečju učenka iz goriške regije to razdaljo preteče kar 17,2 sekunde hitreje kot učenka iz pomurske regije, pri učencih pa je razlika 16,9 sekunde. Pri dijakinjah so razlike še bolj očitne, saj najhitrejša dijakinja iz goriške razdaljo pretečejo v povprečju skoraj pol minute hitreje kot dijakinja iz pomurske regije. Pri dijakih je razlika med najhitrejšimi iz goriške in najpočasnejšimi iz pomurske regije skoraj 16 sekund, kar pomeni okoli 40-metrski zaostanek na tej razdalji.

Vidno je, da zlasti Pomurje že vrsto let ostaja na dnu brez bistvenega napredka. Tam je namreč 12 % deklet in fantov gibalno zelo slabo zmogljivih, ob tem pa je še 44 % nizko gibalno učinkovitih fantov in 47 % nizko gibalno učinkovitih deklet. Nekoliko bolje je v Zasavju, kjer v zadnjih letih v primerjavi s Pomurjem opažamo napredek v zmanjševanju deleža prekomerno prehranjenih in v nižanju deleža gibalno nekompetentnih.

Zaradi dobrega in sistematičnega spremljanja telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine smo tovrstne trende hitro zaznali in nanje opozorili odločevalce, šole, starše, mladostnike in medije (Kovač idr., 2016). Tako pri osnovnošolcih že četrto leto zapored opažamo postopno izboljšanje (Starc idr., 2016). Pozitivni premiki v razvoju so vidni predvsem v starostnih skupinah, v katerih poučujejo učitelji športne vzgoje (Jurak, Cooper, Leskošek in Kovač, 2013; Starc in Strel, 2012), in na šolah, v katerih potekajo učinkovite intervencije (na primer program Zdrav življenjski

slog in izbirni predmet Šport v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju) (Kovač idr., 2016). Omenjeni intervenciji omogočata večjo kakovost (poučujejo športni pedagogi) in količino telesne dejavnosti v šoli (najmanj uro dnevno). Pristojnemu ministrstvu smo priporočili, naj podpira in omogoča delovanje teh programov tudi v prihodnje, hkrati pa smo predlagali podoben, vendar starostni skupini prilagojen intervencijski program Mladi za mlade za dijake poklicnih srednješolskih programov in za študente.

Kot del pilotnega projekta Uživajmo v zdravju smo med letoma 2014 in 2016 sistemsko povezali zdravstvene in izobraževalne organizacije ter lokalno skupnost v preventivni tim, ki lahko po načelu koncepta skupnostnega pristopa v ospredje postavi posameznika in njegovo zdravje (Jurak, Starc, Kovač idr., 2016). Vsak član tima naj bi po svojih močeh in pristojnostih skrbel za zdrav življenjski slog ter podporno okolje za ljudi s prekomerno telesno težo ali debelostjo.

Del projekta je vključeval tudi gibalne dejavnosti: nekatere od njih so na nekaterih šolah sicer že izvajali v manjšem obsegu (na primer gibalni odmor), večina dejavnosti pa je bila pripravljena povsem na novo:

- posebna gibalna vadba za zdravstveno ogrožene učence,
- gibalni odmor,
- minuta za zdravje,
- delavnica SLOfit za devetošolce,
- zdravnik SLOfit,
- sodelovanje športnega pedagoga in zdravnika pri opravičevanju od športne vadbe,
- ureditev okolice šole za spontano gibalno dejavnost.

V gradivu, ki je nastalo v projektu (Jurak, Starc, Kovač idr., 2016), so na spletnih straneh predstavljene različne gibalne dejavnosti in podana didaktična in organizacijska priporočila za njihovo izvedbo z namenom, da se na šolah udejanjijo dobre prakse na področju gibanja, kar je zapuščina projekta. Te dejavnosti šole razvijajo tudi po koncu pilotnega projekta, s svojimi izkušnjami pa pomagajo pri njihovi implementaciji v druge slovenske šole.

## SKLEP

Poznavanje posameznikovega telesnega in gibalnega razvoja omogoča učitelju, da lahko na podlagi objektivnih kazalnikov pripravi učinkovite programe, ki bodo zaradi ustrezne diferenciacije ciljev, vsebin in načinov poučevanja pomagali otrokom in mladini, da bodo ti v čim večji meri izkoristili svoje gibalne zmožnosti. Hkrati jih s sprotnimi vsakoletnimi



meritvami navajamo na pomembnost rednega spremljanja svojih telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti ter jih usmerjamo v razmišljanje, da morajo v največji meri sami poskrbeti za lastno zdravje. Poznavanje trendov sprememb telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti otrok in mladine na nacionalni ravni pa omogoča ustrezno odzivanje stroke, saj pomeni učinkovito strokovno pomoč pri oblikovanju intervencijskih športnih programov in nekaterih politik na nacionalni ravni (Jurak, Starc, Kovač idr., 2016; Kovač idr., 2016; Ravens-Sieberer idr., 2010; Sember idr., 2016).

S postavitvijo spletne strani [www.slofit.org](http://www.slofit.org), širšimi možnostmi dostopa do podatkov in z njihovo uporabo smo bliže našemu cilju, da bo SLOfit v prihodnosti imel višjo uporabno vrednost za vse starostne skupine. Prizadevamo si, da bi pilotni vpogled v podatke SLOfit nadgradili z interaktivnim vpogledom v vsakoletne podatke za vse šolarje, njihove starše, učitelje in zdravnike otrok, katerih starši si to želijo.

Na podlagi tega želimo izdelati napovedovalne modele, ki bi prikazali, kako bi brez intervencij potekal razvoj otroka

v prihodnjih letih. Tako bo mogoče hitreje odkrivati otroke z motnjami v telesnem in gibalnem razvoju ter s potencialnimi zdravstvenimi tveganji in tudi hitreje ustrezno intervenirati, pa tudi določati gibalno nadarjenost.

Temeljni namen pa je vzpostavitev vseživljenjskega spremljanja telesnih zmogljivosti s sistemom SLOfit, uporaba podatkov SLOfit za načrtovanje individualnih vadbenih programov in oblikovanje poročila SLOfit kot spričevala o telesni zmogljivosti posameznika (za delodajalca, zavarovalnico, šolo).

Kot športno izjemno uspešna nacija želimo v sodelovanju z Olimpijskim komitejem Slovenije vzpostaviti tudi sistem prepoznavanja športne nadarjenosti in povezave šolskega in športnega okolja z namenom čim bolj celovitega razvoja gibalno nadarjenih otrok.

Izpostaviti velja še eno primerjavo. Kljub negativnim medgeneracijskim trendom je telesna zmogljivost naših otrok in mladine v primerjavi z vrstniki iz drugih razvitih držav v samem vrhu (Sember idr., 2016), kar kaže, da smo na pravi poti.

## VIRI IN LITERATURA

- Booth, J. N., Leary S. D., Joinson, C., Ness, A. R., Tomporowski, P. D., Boyle, J. M. in Reilly, J. J. (2014). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48, 265–270.
- Bratina, N., Hadžić, V., Battelino, T., Pistotnik, B., Pori, M., Šajber, D., ... Dervišević, E. (2011). Slovenske smernice za telesno udejstvovanje otrok in mladostnikov v starostni skupini od 2 do 18 let. *Zdravstveni vestnik*, 80(12), 885–896.
- Chaddock-Heyman, L., Hillman, C. H., Cohen, N. J. in Kramer, A. F. (2014). The importance of physical activity and aerobic fitness for cognitive control and memory in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(4), 25–50.
- European Parliament resolution of 13 November 2007 on the role of sport in education (2007/2086(INI)). Pridobljeno s <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0503+0+DOC+XML+V0//EN>.
- Haapala, E. A., Poikkeus, A., Kukkonen-Harjula, K., Tompuri, T., Lintu, N., Juuso, ... Lakka, T. A. (2014). Associations of Physical Activity and Sedentary Behavior with Academic Skills – A Follow-Up Study among Primary School Children. *PLoS ONE*, 9(9).
- Jurak, G., Cooper, A., Leskošek, B. in Kovač, M. (2013). Long-term effects of 4-year longitudinal school-based physical activity intervention on the physical fitness of children and youth during 7-year follow-up assessment. *Central European Journal of Public Health*, 21(4), 190–195.
- Jurak, G., Starc, G., Leskošek, B., Kovač, M., Radi, P. in Strel, J. (2016). Spletna stran SLOfit (ali Športnovzgojni karton) in aplikacija Moj SLOfit. V M. Kovač in M. Plavčak (ur.), *Zbornik 29. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 78–87). Pridobljeno s <http://www.zdsps.si/images/zbornik/29zbornik.pdf>.
- Jurak, G., Kovač, M., Bučar Pajek, M., Leskošek, B., Sorić, M., Dobovičnik, L., ... Starc, G. (2016). SLOfit študent – diagnostika telesnega in gibalnega razvoja študentske populacije v Sloveniji. Pilotni projekt. Ljubljana: Fakulteta za šport, Center za vseživljenjsko učenje. Pridobljeno s [http://www.slofit.org/Portals/0/Vsebina/SLOfit-student-porocilo\\_2.0.pdf](http://www.slofit.org/Portals/0/Vsebina/SLOfit-student-porocilo_2.0.pdf).
- Jurak, G., Starc, G., Kovač, M., Kostanjevec, S., Radi, P., Erjavšek, M., ... Krpač, F. (2016). Priročnik za preventivne time za izpeljavo dejavnosti na področju gibanja in prehrane v pilotnem testiranju projekta Uživajmo v zdravju. Ljubljana: Fakulteta za šport. Pridobljeno s [http://www.uzivajmovzdravju.si/wp-content/uploads/2016/12/prirocnik\\_UZ\\_gibanje-5.pdf](http://www.uzivajmovzdravju.si/wp-content/uploads/2016/12/prirocnik_UZ_gibanje-5.pdf).
- Kirk, D. in Macdonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376–387.
- Kolar, E., Jurak, G. in Kovač, M. (2010). Analiza nacionalnega programa športa v Republiki Sloveniji 2000–2010. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Kovač, M., Leskošek, B., Strel, J. in Jurak, G. (2013). Razlike v telesni zmogljivosti slovenskih srednješolcev. *Šport*, 61(1/2), 5–11.
- Kovač, M., Strel, J., Jurak, G. in Starc, G. (2016). The importance of research-based data for design of sport intervention programmes for children. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 309–323.
- Kovač, M., Jurak, G., Starc, G., Leskošek, B. in Strel, J. (2011). Športnovzgojni karton: diagnostika in ovrednotenje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine v Sloveniji. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I. ... Muha, V. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja [Elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., ... Kilroe, J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: a short measure for children and

adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research* 19(10), 1487–1500.

Sember, V. (2017). Impact of physical activity and physical fitness on academic performance in selected Slovenian schoolchildren (Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.). Pridobljeno s [http://www.famnit.upr.si/sl/izobrazevanje/zakljucna\\_dela/view/510](http://www.famnit.upr.si/sl/izobrazevanje/zakljucna_dela/view/510).

Sember, V., Starc, G., Jurak, G., Golobič, M., Kovač, M., Pavletič, P. in Morrison, S. A. (2016). Results from the Republic of Slovenia's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of physical activity and health*, 13(2), S256–S264.

Starc, G. in Strel, J. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC public health*, 12, doi: 10.1186/1471-2458-12-61.

Starc, G., Gril, M. in Černilec P. (2017). Učna uspešnost najbolj in najmanj gibalno učinkovitih otrok. *Sodobna pedagogika*, 68(2), 34–48.

Starc, G., Strel, J., Kovač, M., Leskošek, B., Sorič, M. in Jurak, G. (2016). SLOfit 2016 – letno poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2015/2016.

Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo. Pridobljeno s [http://www.slofit.org/Portals/0/SLOfit\\_2016.pdf](http://www.slofit.org/Portals/0/SLOfit_2016.pdf).

Strel, J. in Šturm, J. (1982). Predlog informacijskega sistema za ugotavljanje in spremljanje motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti šolske mladine v SR Sloveniji. Ljubljana: Visoka šola za telesno kulturo. Inštitut za kineziologijo.

Strel, J., Ambrožič, F., Kondrič, M., Kovač, M., Leskošek, B., Štihec, J. in Šturm, J. (1997). *Sports Educational Chart*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colly, R. C., ... Gorber, S. C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 98.

World Health Organization (2007). The challenge of obesity in the WHO European Region and the strategies for response: summary. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Žgeč, F. (1926). Razvoj otroka v šolski dobi. V *Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice za leto 1926*. XXIII zvezek (str. 46–112). Maribor: Slovenska šolska matica.

V vrtcih in šolah se vsakodnevno soočate s kompleksnimi izzivi, ki so med drugim tudi odraz raznolikosti otrok. Pri uresničevanju koncepta inkluzije v najširšem smislu želimo šolam nuditi oporo in podporo, zato smo na Zavodu RS za šolstvo pripravili priročnik *Vključujoča šola*.



Priročnik vsebuje 6 zvezkov z naslovi:

- **Zakaj vključujoča šola,**
- **Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu,**
- **Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost,**
- **Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost,**
- **Tudi učitelji smo učenci,**
- **Vključevanje v vrtcu.**

Kaj želimo?

- Slišati vsakega učenca.
- Podpreti vsakega učitelja.
- Ustvariti okolje, v katerem se bodo vsi počutili sprejete in vključene ter bodo lahko razvijali svoje potencialne.

Naročila

- e-pošta: [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)
- faks: 01 3005 199
- spletna stran: <http://www.zrss.si/zalozba/knjigarnica>



**Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo**



# FORMATIVNO SPREMLJANJE V PODORO UČENJU ZA PEDAGOŠKE VODJE

**Kraj:** Konservatorij za glasbo in balet  
Ljubljana

**Datum:** 12. januar 2018

Vabimo vas na **zaključno konferenco vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev vključenih v razvojno nalogo Formativno spremljanje/preverjanje**, na kateri:

- bomo prisluhnili, kaj o pouku, ki temelji na formativnem spremljanju, menijo učenci, dijaki, učitelji in ravnatelji,
- bodo učitelji predstavili svojo prakso,
- bomo gostili strokovnjaka s področja formativnega spremljanja: Normana Emersona, direktorja področij za kurikulum in ocenjevanje irske državne institucije NCCA (National Council for Curriculum and Assessment) in dr. Louise Hayward z Univerze v Glasgovu (University of Glasgow),
- imeli tržnico izmenjave orodij za formativno spremljanje.



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



XLVIII

2017

5-6



## & tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
  - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
  - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
  - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
  - spletna stran: [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.