

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA V LJUBLJANI

**Manja Šalamon**

**UVAJANJE OSEBNEGA NAČRTOVANJA  
UČENČEVEGA DELA V 3. IN 4. RAZREDU**

**MAGISTRSKO DELO**

**Ljubljana, junij 2011**



UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA V LJUBLJANI

**Manja Šalamon**

**UVAJANJE OSEBNEGA NAČRTOVANJA  
UČENČEVEGA DELA V 3. IN 4. RAZREDU**

**MAGISTRSKO DELO**

**Mentorica: dr. Cveta Razdevšek Pučko, izr. prof.**

Ljubljana, junij 2011



## ZAHVALA

*Moji mentorici, prof. dr. Cveti Razdevšek Pučko, se zahvaljujem za čas in energijo, ki mi ju je posvetila med večurnimi posvetovanji, pri izmenjavi idej, zlasti pa za občutek varnosti, ki sem ga imela in utrjevala med najinimi pogovori.*

*Projekta osebne vzgojno-učne načrtovanja učenčevega dela ne bi bilo brez podpore ravnatelja Igorja Topoléta. Zahvaljujem se vsem učiteljicam, svetovalnim delavkam, učencem in njihovim staršem, ki so sodelovali v projektu, za njihovo zaupanje ter poglobljeno delo. Brez njihove pomoči ne bi mogli realizirati raziskovanja, ki je osnova tega dela. Alenki Mužar in Katji Švegl Končan dolgujem brezmejno zahvalo, saj sta mi med številnimi diskusijami s svojimi strokovnimi nasveti, konkretnimi pripombami, kritičnimi komentarji in predlogi za branje literature razširjali moje vidike in mi odpirali nova obzorja za razmišljanje in delovanje. Liljani Prevolnik Jazbec namenjam posebno zahvalo za lektoriranje dela in Branki Deurič Kodrun za prevajanje povzetka v angleški jezik.*

*Hvala vsem, ki ste me učili učiti se, zlasti staršem in njihovim življenjskim sopotnikom, sestri in njeni družini ter mojemu kritičnemu partnerju.*



## POVZETEK

Nova kultura učenja in poučevanja postavlja v središče posameznika, proces učenja, ki ga le-ta opravi, njegovo razumevanje učne vsebine in lastnega procesa učenja ter načine uporabe znanja, ob upoštevanju njegovih individualnih posebnosti. Eden izmed načinov, ki spodbuja ta proces, je osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela. V delu smo predstavili projekt uvajanja osebnega načrtovanja učenčevega dela za vse učence v enem oddelku 3. razreda in v dveh oddelkih 4. razreda II. osnovne šole Celje. Ob procesu uvajanja projekta smo razvijali učenčevo odgovornost za aktivno lastno vlogo v učnem procesu in s tem tudi notranjo motivacijo, občutek lastne vrednosti, samokritičnost ter vključitve staršev ob njem. Projekt smo v šolskem letu 2008/2009 izvedli z akcijskim raziskovanjem. V teoretičnem delu smo predstavili novo kulturo učenja in poučevanja kot vsebinsko prenovo kurikuluma z načeli, ki izhajajo iz Bele knjige in Izhodišč kurikularne prenove, na katerih temelji nova kultura učenja in poučevanja, ter opredelili učno individualizacijo. Opisali smo možnosti razvijanja samoregulacijskih spretnosti ob osebnem vzgojno-učnem načrtovanju učenčevega dela. Podrobneje smo predstavili individualni razvojni načrt kot primer dobre prakse na Švedskem. V raziskovalnem delu smo opisali potek akcijskega raziskovanja v praksi, ki je potekal v treh akcijskih korakih. Teoretična spoznanja in izsledke raziskav smo dopolnili s praktičnimi primeri in predstavili projekt uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela z vidika vseh udeležениh.

Učinki projekta so se pokazali v razvoju učenčeve odgovornosti za aktivno lastno vlogo v učnem procesu. Povečalo se je sodelovanje med vsemi akterji učnega procesa. Učenci so z možnostjo sodelovanja pri procesu načrtovanja, izvajanja, spremljanja in evalviranja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela postali bolj motivirani za učenje, za svoje dosežke so postali bolj odgovorni in samokritični, izboljšala se je tudi kvaliteta sodelovanja s starši. Med procesom uvajanja projekta se je že oblikovana sodelovalna kultura nadgrajevala, saj so si učitelji pridobili dragocene spretnosti timskega dela. Med pomembne dosežke uvrščamo tudi prostovoljni pristop nekaterih učiteljev na predmetni stopnji v projekt.

Na podlagi raziskave lahko dolgoročno predpostavljamo, da bodo ugotovitve vplivale tudi na spreminjanje osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela kot metoda individualnega načrtovanja za vse učence.

**KLJUČNE BESEDE:** osebno vzgojno-učno načrtovanje, učna individualizacija, samoregulacija učenja, akcijsko raziskovanje, timsko delo, odgovornost, sodelovanje s starši



## **ABSTRACT**

The new approach of learning and teaching puts the individual, his learning process, comprehension and ways of using knowledge considering his individual characteristics into the centre of this area. One of the stimulating methods in this process is the individual educational learning plan of the pupil's work. In this thesis we have presented the project of introducing the individual planning of the pupil's work in one class of the third graders and in two classes of the fourth graders at The Second Primary School Celje. During the process we developed the pupils' responsibility for their active role in learning as well as their inner motivation, the awareness of their own value, self-criticism and the parents' integration. The project was carried out in the school year 2008/2009 by means of the action research. In the theoretical part we have presented the new approach of learning and teaching as the reform of the curricular contents with principles based on The White Book and The Origin of the Curriculum Reform in Slovenia, which the new approach of learning and teaching are based on, and we have briefly defined the personalised learning. We have described the possibilities of using the self-regulated skills in the individual educational learning plan of the pupil's work. The individual educational learning plan of the pupil's work in Sweden has been presented in a more detailed manner as it sets a good example. In the research work we have studied the process of the action research in practice which had been carried out in three action steps. The theoretical findings and results have been completed with practical examples as we formed the project of the introduction of the individual educational learning plan of the pupil's work from the point of view of all three sides.

The effects of the project have been reflected in the development of the pupils' responsibility for their active role in the learning process. The cooperation of all three cooperative sides of the learning process has increased. The pupils have become more motivated for learning and more responsible as well as self-critical of their achievements by being able to cooperate in the process of planning, performing, observing and evaluating the individual educational learning

plan of their work. The quality of parents' cooperation has improved. During the process of introducing the project the cooperation became better as the teachers gained valuable skills of the team work. The important achievement is also the fact that some subject level teachers voluntarily joined the project.

Based on the research we can presume that findings will influence the changing of individual educational learning plan as the method of individual planning for all pupils.

**KEY WORDS:** individual educational learning plan, personalised learning, self-regulated learning, action research, team work, responsibility, cooperation with parents

## **Kazalo**

<b>UVOD</b> .....	<b>19</b>
<b>I. TEORETIČNI DEL</b> .....	<b>21</b>
<b>1 NOVA KULTURA UČENJA IN POUČEVANJA</b> .....	<b>21</b>
1.1 Zakonodajna izhodišča .....	21
1.2 Odgovornost v vzgojni zasnovi osnovne šole .....	24
1.3 Učno-ciljni, transmisijski, procesni (transformacijski), konstruktivistični in individualizirani pristopi.....	25
<b>2 UČNA INDIVIDUALIZACIJA</b> .....	<b>29</b>
2.1 Pojem.....	29
2.2 Razlogi za učno individualizacijo .....	30
2.3 Načela, ravni in oblike .....	31
2.4 Metode individualiziranega načrtovanja učenčevega dela v šoli .....	34
2.5 Prednosti in slabosti (omejitve) učne individualizacije.....	36
2.6 Priprava in izvedba učne individualizacije .....	37
<b>3 SAMOREGULACIJA V PROCESU UČENJA</b> .....	<b>39</b>
3.1 Opredelitev samoregulacijskega učenja: ključne kompetence učenje učenja .....	39
3.2 Značilnosti samoregulacijskega učenja .....	40
3.2.1 Prva faza: Načrtovanje in aktiviranje .....	43
3.2.2 Druga in tretja faza: Spremljanje in kontrola .....	47
3.2.3 Četrta faza: Odziv (reakcija) in refleksija.....	50
3.3 Spodbujanje in razvijanje samoregulacijskega učenja .....	51
<b>4 ŠVEDSKI PRIMER DOBRE PRAKSE</b> .....	<b>59</b>
4.1 Švedski in slovenski šolski sistem.....	59
4.2 Šoli Trälleborg in Gröndal v Värnamu na Švedskem.....	61

<b>4.3 Definicija, namen in razvoj individualnega razvojnega načrtovanja</b>	
učenčevega dela .....	64
<b>4.4 Značilnosti in proces nastajanja individualnega razvojnega načrtovanja</b>	
učenčevega dela .....	66
<b>4.5 Prednosti in pomanjkljivosti individualnega razvojnega načrtovanja</b>	
učenčevega dela .....	71
<b>5 UČITELJ RAZISKOVALEC .....</b>	<b>73</b>
5.1 Definicija in razvoj akcijskega raziskovanja .....	73
5.2 Akcijski proces učenja .....	74
5.3 Značilnosti akcijskega raziskovanja.....	75
5.4 Vloga učitelja raziskovalca.....	78
5.5 Timsko delo.....	80
5.6 Podpora šole in socialna klima šole .....	81
<b>II. EMPIRIČNI DEL .....</b>	<b>83</b>
<b>6 PROBLEM IN CILJI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA.....</b>	<b>83</b>
6.1 Hipoteza in raziskovalna vprašanja .....	84
<b>7 METODOLOGIJA .....</b>	<b>87</b>
7.1 Udeleženci v akcijskem raziskovanju.....	87
7.2 Metoda dela, postopek zbiranja podatkov in opis instrumentov .....	88
7.3 Obdelava podatkov .....	91
<b>8 IZHODIŠČA AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA.....</b>	<b>93</b>
8.1 Nezadovoljstvo.....	93
8.2 Pogovori med člani razvojnega tima .....	94
8.3 Pregled literature in postavitve problema.....	95
8.4 Oblikovanje osnovnega načrta in časovni raspored akcijskega	
raziskovanja.....	96

<b>9 NAČRTOVANJE, IZVEDBA IN ANALIZA AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA .....</b>	<b>99</b>
<b>9.1 Prvi akcijski korak.....</b>	<b>99</b>
9.1.1 Načrtovanje prvega akcijskega koraka.....	99
9.1.2 Akcija, analiza in refleksija prvega akcijskega koraka.....	101
9.1.3 Izhodišča za drugi akcijski korak .....	117
<b>9.2 Drugi akcijski korak .....</b>	<b>118</b>
9.2.1 Načrtovanje drugega akcijskega koraka.....	118
9.2.2 Akcija, analiza in refleksija drugega akcijskega koraka.....	120
9.2.3 Izhodišča za tretji akcijski korak .....	130
<b>9.3 Tretji akcijski korak.....</b>	<b>131</b>
9.3.1 Načrtovanje tretjega akcijskega koraka.....	131
9.3.2 Akcija, analiza in refleksija tretjega akcijskega koraka.....	133
9.3.3 Izhodišča za naslednje šolsko leto .....	154
<b>10 NAJPOMEMBNEJŠA SPOZNANJA UVAJANJA PROJEKTA NA PREDMETNI STOPNJI.....</b>	<b>157</b>
<b>11 SKLEP IN POGLED NAPREJ.....</b>	<b>163</b>
<b>III. LITERATURA.....</b>	<b>169</b>
<b>IV. PRILOGE .....</b>	<b>185</b>



## Kazalo tabel

<b>Tabela 1:</b> Razlike med transmisijskim pristopom in transformacijskim ali procesnim pristopom.....	26
<b>Tabela 2:</b> Faze in področja samoregulacijskega učenja (prirejeno po Pintrichu, 2005, 454).....	42
<b>Tabela 3:</b> Lastnosti SMART »pametno« opredeljenih ciljev .....	43
<b>Tabela 4:</b> Časovni raspored akcijskega raziskovanja v šolskem letu 2008/2009.....	96
<b>Tabela 5:</b> Časovni in organizacijski okvir za izvajanje prvega akcijskega koraka .....	99
<b>Tabela 6:</b> Gradivo za posamezne faze prvega akcijskega koraka .....	100
<b>Tabela 7:</b> Učenčeva močna področja, področja zanimanja in šolske ter zunajšolske dejavnosti (zapisi učencev 3. in 4. razreda, skupaj 67 učencev).....	108
<b>Tabela 8:</b> Učenčeva šibka področja (zapisi učencev 3. in 4. razreda, skupaj 67 učencev).....	109
<b>Tabela 9:</b> Zapis ciljev (sinteza zapisov učencev, staršev in učiteljic za skupaj 67 učencev) v osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela .....	114
<b>Tabela 10:</b> Časovni in organizacijski okvir za izvajanje drugega akcijskega koraka.....	118
<b>Tabela 11:</b> Gradivo za posamezne faze drugega akcijskega koraka .....	119
<b>Tabela 12:</b> Časovni in organizacijski okvir za izvajanje tretjega akcijskega koraka.....	131
<b>Tabela 13:</b> Gradivo za posamezne faze tretjega akcijskega koraka .....	132
<b>Tabela 14:</b> Zadovoljstvo s spremenjenimi govorilnimi urami – zadovoljstvo učencev (63) <sup>8</sup> , staršev (57) in učiteljic (4) .....	139
<b>Tabela 15:</b> Zadovoljstvo s spremenjenimi govorilnimi urami – zadovoljstvo učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4).....	141
<b>Tabela 16:</b> Zadovoljstvo z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela – zadovoljstvo učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4) .....	143
<b>Tabela 17:</b> Prednosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela.....	145
<b>Tabela 18:</b> Slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela.....	147

<b>Tabela 19:</b> Aktivnejše vključevanje v šolsko delo zaradi osebnega vzgojno-učnega načrta .....	149
<b>Tabela 20:</b> Aktivnosti ob osebnem vzgojno-učnem načrtovanju učenčevega dela ...	150
<b>Tabela 21:</b> Razlike med razredno in predmetno stopnjo v procesu uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela .....	157



## **Kazalo slik**

<b>Slika 1:</b> Sprotna evalvacija doseganja postavljenih ciljev in samostojnosti pri delu .....	126
<b>Slika 2:</b> Končna evalvacija doseganja postavljenih ciljev in samostojnosti pri delu .....	137
<b>Slika 3:</b> Razlike v odgovorih učencev razredne in predmetne stopnje.....	159



## Kazalo prilog<sup>1</sup>

<b>PRILOGA 1</b> – Primer anketnega vprašalnika za učitelje po prvem akcijskem koraku .....	186
<b>PRILOGA 2</b> – Primer anketnega vprašalnika za učitelje po drugem akcijskem koraku .....	189
<b>PRILOGA 3</b> – Priprava na polstrukturirani intervju s starši .....	190
<b>PRILOGA 4</b> – Primer anketnega vprašalnika za učitelje po tretjem akcijskem koraku .....	192
<b>PRILOGA 5</b> – Obrazci vabil za prvo, drugo in tretjo govorilno uro v troje .....	193
<b>PRILOGA 6</b> – Primer anketnega vprašalnika za učence za končno evalvacijo .....	200
<b>PRILOGA 7</b> – Obrazec soglasja staršev za objavo slik in izdelkov njihovih otrok .....	202
<b>PRILOGA 8</b> – Gradivo za predstavitev projekta učiteljem, strokovnim delavcem in staršem .....	203
<b>PRILOGA 9</b> – Kratak opis poteka dela prvega akcijskega koraka za učitelje .....	208
<b>PRILOGA 10</b> – Gradivo za osvežitev znanja o načrtovanju ciljev za učitelje .....	209
<b>PRILOGA 11</b> – Primer ovitka učenčeve mape .....	213
<b>PRILOGA 12</b> – Primer zapisov učenčevih močnih in šibkih področij .....	214
<b>PRILOGA 13</b> – Primer učiteljeve priprave na govorilno uro v troje .....	216
<b>PRILOGA 14</b> – Primeri starševskih priprav na prvo govorilno uro v troje .....	217
<b>PRILOGA 15</b> – Primer osebnega vzgojno-učnega načrta učenčevega dela v 4. razredu .....	218
<b>PRILOGA 16</b> – Primer učiteljevega zapisa sprotnih opomb .....	219
<b>PRILOGA 17</b> – Primeri učenčevih opomnikov .....	220
<b>PRILOGA 18</b> – Gradivo za učitelje o bralnih učnih strategijah .....	222
<b>PRILOGA 19</b> – Gradivo za učence Kako naj se učim? .....	226
<b>PRILOGA 20</b> – Kratak opis poteka dela za drugo govorilno uro v troje za učitelje .....	231

---

<sup>1</sup> V prilogah smo prekrili imena in priimke učencev, podpise učencev, staršev in učiteljic, oddelke in s tem zagotovili anonimnost.

<b>PRILOGA 21</b> – Primeri učenčevih sprotnih evalvacij .....	232
<b>PRILOGA 22</b> – Primeri starševskih sprotnih evalvacij.....	233
<b>PRILOGA 23</b> – Kratek opis poteka dela za tretjo govorilno uro v troje za učitelje .....	234
<b>PRILOGA 24</b> – Primer zapisa končne evalvacije učenčevega vzgojno-učnega načrta .....	235
<b>PRILOGA 25</b> – Primeri starševskih (skupaj z otrokom) končnih evalvacij .....	237
<b>PRILOGA 26</b> – Primeri mnenj učencev o uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela .....	238
<b>PRILOGA 27</b> - Primeri mnenj staršev o uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela .....	239
<b>PRILOGA 28</b> - Primeri mnenj učiteljic o uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela .....	240

## UVOD

Primarna naloga šole je razvoj vsakega posameznega učenca in vseh učencev v skladu z njihovimi potenciali ter razvoj družbe v celoti v sodelovanju z drugimi družbenimi podsistemi in dejavniki.

Malo pred prelomom tisočletja se je ob kurikularni prenovi v Sloveniji pojavilo precej sprememb, ki so sledile sodobnim trendom vzgojno-izobraževalnega sistema drugod po svetu. Vzporedno s tem se je pojavila potreba po udejanjanju načel individualizacije. Eden izmed načinov individualnega načrtovanja je tudi osebni vzgojno-učni načrt učenca, ki se je pojavil tudi pri nas, vendar predvsem kot način za delo z učenci s posebnimi potrebami. Od leta 2006 ga ima vsak učenec na Švedskem, njegove pozitivne učinke pa so pokazale tudi izkušnje drugod po svetu kot t.i. učna pogodba kot orodje v izobraževanju odraslih. Ob prebiranju strokovnih dokumentov iz Švedske smo ocenili, da bi prednosti, ki jih osebno načrtovanje učenčevega dela prinaša, kazalo preizkusiti in prenesti v našo šolsko prakso tako, da bi imel osebni vzgojno-učni načrt vsak učenec. Junija 2008 smo se na II. osnovni šoli Celje odločili, da vpeljemo novosti povezane z osebnim vzgojno-učnim načrtom učenca (OVUNU). Ravnatelj šole nas je v projektu podprl in je ves čas izvajanja projekta kot dejavni član razvojnega tima ustvarjal okoliščine za uvajanje spremembe. V šolskem letu 2008/2009 so se v projekt na razredni stopnji prostovoljno priključile učiteljice 3. in 4. razreda. Projekt smo izpeljali kot akcijsko raziskovanje, s pomočjo katerega lahko učitelji raziskovalci kot razmišljajoči praktiki, ki so motivirani za uvajanje sprememb v učnem procesu, zagotovimo uspešnost le-teh. Sodobna šola namreč temelji na učitelju, ki je ustvarjalen, sposoben kritične refleksije svoje dejavnosti in pripravljen uvajati spremembe, ki vodijo k rešitvam problemov in k izboljšanju lastne prakse.

Nekateri strokovnjaki govorijo o kognitivni dobi, ki bo nadomestila informacijsko dobo. Izobraževanje, ki naj posameznika pripravi na spoprijemanje s temi bodočimi izzivi, bo moralo še bolj kot doslej poudarjati pomen, razmišljanje ter razvijati tudi višje sposobnosti zavedanja in upravljanja svojega razmišljanja (metakognicije).

Povečati posameznikovo sposobnost za nadaljnje preživetje in prilagajanje, njegovo sposobnost učenja in ustvarjanja novega znanja, učinkovitost in prožnost pri spoprijemanju z različnimi zahtevami okolja lahko prištevamo med najpomembnejše cilje poučevanja. V ta prizadevanja sodi tudi spodbujanje otrokove individualnosti, tistih sil, ki so njegova notranja značilnost, njegova edinstvenost. Ugotovitve, ki omogočajo izboljšanje zavedanja lastnih in tujih značilnostih načinov sprejemanja in predelovanja informacij, ponujajo nove možnosti v prizadevanjih za doseganje teh ciljev.

## **I. TEORETIČNI DEL**

### **1 NOVA KULTURA UČENJA IN POUČEVANJA**

Nova kultura učenja in poučevanja postavlja v središče učenca posameznika, proces učenja, ki ga opravi, njegovo razumevanje učne vsebine in lastnega procesa učenja ter načine uporabe znanja, ob upoštevanju njegovih individualnih posebnosti. Učenje poteka preko aktivnega pridobivanja oziroma izgrajevanja znanja, kjer gre predvsem za razumevanje in uporabo. Učne situacije so podobne realističnim problemskim izzivom: znanstvenim, raziskovalnim, poklicnim, življenjskim ... Učenci gredo skozi vse pomembne faze izgrajevanja spoznanj in njihove uporabe. Raziskujejo vire, zbirajo podatke in jih analizirajo, ugotavljajo skupne značilnosti in razlike, luščijo bistvo, sklepajo in svoje hipoteze preizkušajo ali o njih razpravljajo, strnejo zaključke in jih na različne načine predstavljajo. S tem jim je omogočeno izgrajevanje znanja v procesu in s pomočjo izkušenj, kar zagotavlja večjo trajnost znanj in njihovo uporabnost v novih situacijah. Razvijajo globlje razumevanje pojmov, pojavov in odnosov, hkrati pa imajo občutek, da sta znanje in način, po katerem ju pridobivajo, smiselna, da imata zanje pomen.

V šolskem življenju je tak proces moč vpeljevati preko različnih načinov in oblik dela. Učiteljeva naloga je zastavljanje intelektualnih dilem, ki naj od učencev zahtevajo poglobljen razmislek, dajanje sprotne informacije o procesu, v katerem se to dogaja, in o rezultatih, ki v njem nastajajo. Pomembno pomoč lahko nudijo učitelji učencem s pripravljanim za dobre izpraševalce, s tem da jih spodbujajo k odpiranju problemov, k uokvirjanju raziskovalnih, kompleksnih vprašanj, z vključevanjem učencev v sooblikovanje učnega procesa (Rutar Ilc, 2003, 31).

#### **1.1 Zakonodajna izhodišča**

Povzemamo nekatera načela (Bela knjiga, 1997, 15-31, 89-92) in nekatere ključne cilje (Izhodišča kurikularne preнове, 1996), povezane z novo kulturo učenja in poučevanja v osnovni šoli, predvsem z večjo stopnjo individualizacije ter z raziskovalnim delom, ki

ga bomo predstavili v nadaljevanju.

### **Načelo postopnosti in zagotavljanja ustreznih pogojev ter načelo mednarodne primerljivosti**

Vsako uvajanje sprememb zahteva postopnost in pri tem je potrebno predvideno spremembo najprej preizkusiti na manjšem reprezentativnem vzorcu, če ni bila predhodno preverjena v drugih državah. Kritično je treba upoštevati rešitve in izkušnje, ki jih imajo drugod po svetu glede nove kulture učenja in poučevanja, saj le tako lahko postavimo sistem obveznega izobraževanja, ki bo primerljiv s sistemi izobraževanja v razvitih državah. Ko učinke določene spremembe preizkusimo, jih je treba tudi ustrezno ovrednotiti, poleg tega pa je za uvajanje sprememb potrebno zagotoviti ustrezne pogoje: materialne, kadrovske, organizacijske, vsebinske in finančne.

### **Načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki (načelo pravičnosti), načelo ohranjanja ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, načelo pravice do izbire in drugačnosti ter načelo sodelovanja učencev, učiteljev in staršev**

Le demokratičen sistem izobraževanja zagotavlja možnosti za uveljavljanje načela enakih možnosti, ki vsakemu otroku omogočajo optimalen razvoj. V predlaganih rešitvah za pripravo nove Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011a, 2 in 3) omenjajo pravičnost v izobraževanju, ki je bistven element družbene pravičnosti in je tesno povezana z enakostjo ter zahteva vedno (kadar ni tehtnih razlogov za razlikovanje), enako, nepristransko in proporcionalno obravnavo učencev pri vseh dejavnostih. Glede na individualne razlike med otroki je nujno tudi individualizirati in diferencirati didaktične oblike, ki bodo, kolikor je le mogoče, upoštevale razlike v hitrosti in posebnosti otrokovega razvoja, v njegovi nadarjenosti in hitrosti napredovanja. Nujno je treba upoštevati zakonitosti posameznih razvojnih obdobj in v skladu z njimi razvijati, oblikovati in spodbujati take metode in oblike učenja in poučevanja, ki bodo otrokom omogočile pridobivanje znanja in izkušenj na kognitivnem, afektivnem in psihosocialnem področju njihovega razvoja. Poteg tega je potrebno učencu zagotoviti pravico, da sam



izbira, načrtuje in vpliva na procese učenja in poučevanja, saj s tem razvijamo njegovo avtonomnost, odgovornost in samokritičnost. Aktivno vlogo učenca lahko povečamo z učenjem za učenje, oblikovanjem delovnih navad, navajanjem na samostojno učenje, razvijanjem različnih strategij samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja, omogočanjem učencem, da doživijo proces nastajanja in spreminjanja spoznanj ... Če želimo v šoli spodbujati tolerantnost in solidarnost, potem je potrebno vsem, ki so v proces izobraževanja vključeni (učenci, učitelji, starši), dati možnost sodelovanja. Le aktivna vloga vseh akterjev v procesu izobraževanja zagotavlja učinkovitost učnega procesa.

Čačinovič Vogrinčič (2008, 7-16) izpostavlja, da bi bilo potrebno z učencem soustvarjati, soraziskovati, soodločati in soodgovarjati. Gre za dialog, v katerem bomo vsakemu učencu zagotovili dovolj prostora, da ga vidimo in slišimo (učenec mora imeti glavno besedo, da sebi in nam pojasni, kako se loteva učenja, česa ne razume, kje se izgubi), da sprejmemo njegovo videnje, da sodelovanje začnemo pri njem in z njim, kar posledično pomeni več dela in odgovornosti, tako za učenca kot učitelja.

### **Načelo avtonomnosti in fleksibilnosti šol**

Potrebno je povečati avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev (z vključevanjem v razvojno delo, timsko delo ...), saj je samo suveren in avtonomen učitelj sposoben uvajati določene spremembe in jih tudi strokovno podpreti. Poleg tega avtonomnost šol le-tem omogoča odpiranje v ožje in širše okolje. Gre za povezovanje šole z domačim krajem in okolico ter z drugimi institucijami ter strokovnjaki.

V predlogu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2011, 4) se omenja načelo fleksibilnosti, ki omogoča v vseh obdobjih prožnejšo organizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa glede na specifične interese in potrebe učencev.

## 1.2 Odgovornost v vzgojni zasnovi osnovne šole

Izhodišče razmišljanja o vzgoji v osnovni šoli je lahko Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO (Delors, 1996). Od mnogih pomenljivih smernic navajamo dve: »Nova, razširjena zasnova učenja bi morala vsakemu posamezniku omogočati, da odkrije, predrami in obogati svojo ustvarjalnost – da spravi na dan zaklad, ki se skriva v vsakem izmed nas. Tako na izobraževanje ne bi več gledali le kot na sredstvo ..., temveč bi vlogo izobraževanja razumeli globlje: kot razvoj celovite osebnosti, ki se v vseh svojih razsežnostih uči biti,« (prav tam, 78) in pa »vzgoja in izobraževanje morata omogočiti vsakemu človeku, da sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in nosi svoje odgovornosti« (prav tam, 86).

V poročilu Delors in sodelavci poudarjajo, da mora biti izobraževanje organizirano v sklopu štirih temeljnih načinov učenja, ki bodo v človekovem življenju nekakšni **stebri znanja**: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se sobivati in učiti se biti. Prvi in drugi steber poudarjata razvoj znanja in učenja iz izkušenj. Z oblikovanjem koncepta dela na vzgojnem področju ter načrtovanjem in izvajanjem vzgojnih načrtov šol uresničujemo predvsem zadnja dva stebra izobraževanja, ki poudarjata spoznavanje in razvijanje samega sebe ter odnosov z drugimi ljudmi (prav tam, 77-89).

Odgovornost je omenjena med dejavnostmi za doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja kot odgovorno ravnanje s premoženjem, odgovoren odnos do okolja in lastnega zdravja (Bela knjiga, 1997, 72; Zakon o osnovni šoli, 1996).

Sprejemanje odgovornosti za vedenje vključuje (Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole, 2008, 14): spoznanje, da vedenje izbiramo sami, da smo nosilci svojih dejanj; zavračanje izgovorov oziroma izmikavanja odgovornosti; sprejemanje vnaprej znanih posledic ustreznih in neustreznih vedenj ter upoštevanje zmožnosti prevzemanja odgovornosti glede na razvojne stopnje učencev. Cilja vzgoje sta vse večja samostojnost in odgovornost učencev, zato je prav, da učitelji postopoma vzpodbujajo večjo mero samostojnosti in odgovornosti (prav tam). V učnih načrtih (2002) se večkrat omenja odgovoren odnos do sebe, do skupnega dela in do okolja, torej je odgovornost predpisana kot vzgojni cilj v načinu ravnanja. Celotna

vzgojno-izobraževalna zasnova predpisuje mnogo ciljev, ki bodisi neposredno krepijo odgovornost bodisi omogočajo, da se odgovornost razvija in oblikuje. Če se navežemo na Krofličeve (2006, 33) poudarke v vzgoji za odgovornost: osebna angažiranost, celovit odnos do sočloveka ali izbrane dejavnosti ter racionalno zavedanje pomena etičnih norm, vrednot in veščin; v pregledanih učnih načrtih daleč najbolj prevladuje racionalno zavedanje pomena etičnih norm, vrednot in veščin. Glede na vsebinske vidike izpostavljenih ciljev iz učnih načrtov najbolj celovito k vzgoji za odgovornost prispeva učni načrt za družbo, seveda pa vsebine vseh predmetov ne morejo nuditi enakovrednih možnosti za vzgojo za odgovornost. Cilj vseh predmetov in učnih načrtov v osnovni šoli je vidik odgovornosti, in sicer z načinom dela in zgledom učiteljev.

V četrtem razredu prevladujejo cilji, ki se nanašajo na odgovornost zase in sošolce, v petem razredu pa je večji poudarek na širši družbeni skupnosti in državi. Če bi želeli preko učnih načrtov vzpostaviti koncept vzgoje za odgovornost, bi morali poiskati medpredmetno ravnovesje v ciljnih za posamezen razred, kjer prevladuje kognitivni vidik zavedanja pomena etičnih norm, vrednot in veščin, manjka pa dejavnostni vidik.

### **1.3 Učno-ciljni, transmisijski, procesni (transformacijski), konstruktivistični in individualizirani pristopi**

Poleg transmisijskih pristopov so ena temeljnih usmeritev preнове učno-ciljni, procesni (transformacijski), konstruktivistični in individualizirani pristopi. V učno-ciljni perspektivi usmerjamo pozornost na učne cilje, povezane z vsebinami (razumevanje in ustvarjalna uporaba znanja, kritični odnos do njega, predstavljanje na različne načine ...). (Rutar Ilc, 2003, 40) Temeljna značilnost procesnega pristopa je, da se poudarja procesno naravo znanj in da se poučevanje in učenje razume kot proces k ciljem, saj izhaja iz predpostavke o konstruktivistični naravi znanja in učenja, pri kateri je bistvo učenja v sami poti spoznavanja in ne le v rezultatih. Konstruktivisti ga zato imenujejo konstruktivistični pristop (prav tam, 25). Konstruktivizem (Piaget, v Labinowics, 1989; Vigotski, 1962, v Veer in Valsiner, 1993; Rutar Ilc, 2000) se namreč približa namenu, da se učenec uči s sodelovanjem v svojem okolju, da je v procesu učenja tisti, ki gradi osebno razumevanje

lastnih izkušenj. Znanje zato ni stabilno in enoznačno, ampak je postopno izgrajevanje spoznanj, postopno napredovanje, kjer imajo svoj pomen tudi napake. Ker v procesu učenci spreminjajo svoje koncepte in interpretacije, ga lahko imenujemo tudi transformacijski (Rutar Ilc, 2003, 25). Učenje ni le prenašanje večnih resnic na pasivne učence (transmisija), ampak aktiven proces analiziranja in povezovanja, organiziranja in interpretiranja, pa tudi reorganiziranja in reinterpreteriranja (transformacija). Marentič Požarnik (2000, 11) transmisijo pojmuje kot »prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih okoliščin«. V nasprotju s tem transformacijski (procesni) pristop pomeni, da učenje »poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, to je učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine« (prav tam, 12).

Razlike med procesnim (transformacijskim) pristopom in pristopom, orientiranim predvsem na vsebino (največkrat podprtim s transmissijskim načinom dela), bi lahko v grobem ilustrirali z naslednjo tabelo (Rutar Ilc, 2000, 21):

**Tabela 1:** Razlike med transmissijskim pristopom in transformacijskim ali procesnim pristopom

<b>TRANSMISIJSKI PRISTOP</b>	<b>TRANSFORMACIJSKI ali PROCESNI PRISTOP</b>
Enoznačnost, zaprtost	Večznačnost, odprtost
Nespremenljivost, statičnost	Spremembe, procesnost
Pasivnost	Aktivnost
Površinskost	Poglobljenost
Nepovezanost	Povezanost
Neuporabnost	Uporabnost
Začasnost ohranitve	Trajnost ohranitve
Ekonomičnost	Zamudnost
Varnost	Nepredvidljivost

Temeljna razlika med transmisijem in transformacijskim (procesnim) pristopom je v tem, da transmisijski pristop predpostavlja pasivnega učenca, ki je miselno aktiviran zgolj toliko, da sprejme (ter si nato zapomni in reproducira) vednost, ki mu jo verbalno prenaša učitelj. Po drugi strani pa transformacijski pristop predpostavlja miselno in čustveno aktivnega učenca.

V praksi se oba procesa (transmisijski in transformacijski ali procesni pristop) prepletata, vendar pa vrsta raziskav kaže (prav tam), da prevladuje transmisijski in da procesnega pristopa ni mogoče uveljaviti le s sklicevanjem na njegove prednosti in s pozivanjem učiteljev, naj ga uresničujejo. Procesni pristop namreč prekinja z vrsto ustaljenih pojmovanj, navad in prakse in ne zahteva le spreminjanja metod, ampak spremembo celotne naravnosti do poučevanja in učenja (prav tam, 22). Zavedamo se, da nobena globlja sprememba v šolskem prostoru ne more biti uspešna, če se ne dotakne miselnih modelov pri učiteljih, katerih spreminjanje le-teh je zelo kompleksen in občutljiv proces, saj so posamezna prepričanja povezana v mrežo. Tak proces je mogoče spodbuditi in ga resnično doseči z uvajanjem sprememb na način akcijskega raziskovanja, ki tudi pri učitelju sproži postopno izgrajevanje nove vloge.

Prehod iz transmisijskega k transformacijskemu (procesnemu) učenju zahteva preoblikovanje učiteljevih prepričanj o celotnem učnem procesu od načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka. Spremembi prepričanj sledi spremenjen način poučevanja: učitelj z ustrezno zastavljenimi vprašanji in metodami spodbuja učence k zaznavanju problemov, njihovemu opredeljevanju, iskanju poti za reševanje problemov, analiziranju in povezovanju, iskanju zaključkov in poskusom kritične presoje. Vsaj toliko pozornosti kot vsebinam posveča učitelj načinom posredovanja (prav tam). Vloga učitelja, ki ni več samo dajalec in posredovalec znanja, temveč tudi organizator učnih spoznanj in spodbudnega okolja, moderator učenčevega samostojnega učenja, se močno spremeni (Marentič Požarnik, 2000, 284; Razdevšek Pučko, 1994, 132; Rutar Ilc, 2000, 20). Učitelj strukturira dejavnosti tako, da učenci čim več, kar je v njihovi moči, postorijo sami, v procesu.

Poraja se koncepcija k učencu naravnani šoli, saj je individualizacija ena od bistvenih nalog, temelj današnje in prihodnje vzgoje in izobraževanja. Učenci bodo napredovali, če

bodo s pomočjo učne individualizacije razvili drugačno dožemanje, izkušnje, doživljanje, vedenje, komunikacijo, uspešnost, zadovoljstvo, zaupanje in pripadnost. Imajo pravico, da se jim zagotovijo priložnosti za rast, razvoj, učenje in kreativno življenje, in da bi to pri njih dosegli, je potrebno učenje individualizirati, humanizirati in ga obrniti k njim.

## 2 UČNA INDIVIDUALIZACIJA

Glavni dejavnik kakršnegakoli družbenega razvoja je človek, zato je prva naloga sodobnega človeštva najprej razvoj samega človeka, razvoj prirojenih človeških dispozicij v višjo stopnjo ustvarjalnosti, zavesti in odgovornosti. Konkretna oblika skrbi za razvoj posameznika v šoli je učna individualizacija.

### 2.1 Pojem

Ko govorimo o učni individualizaciji ne moremo mimo **učne diferenciacije**, saj je groba individualizacija. Učno diferenciacijo razumemo kot »pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene« (Strmčnik, 1987b, 12).

Beseda individualizacija izvira iz besede individuum, ta pa izhaja iz latinske besede individere, kar pomeni se ne da deliti. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika piše (2002, 300): »Individualizirati pomeni s poudarjanjem lastnosti, značilnosti orisati človeka kot posameznika«. V nasprotju z opredelitvijo po Strmčniku (1987b, 13), da je **učna individualizacija** (skladna in dopolnilna z učno diferenciacijo) učno načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci (interindividualne razlike), da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personalizirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno učno delo, pa je opredelitev Galeše (1995, 85) podrobnejša, saj omenja tudi razlike znotraj učenca samega (intraindividualne razlike), ki pa so prav tako zelo pomembne za razvoj. Sicer pa tudi Strmčnik v svoji knjigi v nadaljevanju (1987b, 49) opozarja, da je potrebno imeti v mislih obe razliki. Gre torej za upoštevanje posameznikovih značilnosti, sposobnosti, darov v tolikšni meri, da mu omogočimo optimalni razvoj na vseh področjih.

## 2.2 Razlogi za učno individualizacijo

Strmčnik (1993, 13-18) navaja tri razloge za učno individualizacijo: večje družbenoekonomske vzgojno-izobraževalne zahteve, bolj humani družbeni in zasebni odnosi ter večja uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela.

Svet zahteva množice usposobljenih kadrov, zato mora biti vsakemu posamezniku dana možnost, da si razvije intelektualne in druge potenciale. S tem ko se človek razvija, raste, dozoreva, z njim rastejo tudi njegove razlike, saj človek ne more rasti in se razvijati zaradi drugih, ampak zaradi sebe. Da se to lahko zgodi, so potrebni družbena in ekonomska osvoboditev, neodvisnost človeka od dela, delitve dela itd., zato bi morala družba njegovo identiteto in avtohtonost ne le tolerirati, marveč tudi priznavati in ga spodbujati, da bi postal bolj ustvarjalen in le sebi enak. Tako je utemeljitelj učne individualizacije tudi bolj human in demokratičen položaj človeka v družbi, k čemur lahko veliko pripomore tudi šola, ki je ključna za oblikovanje človekove osebnosti. Mladim bi morala pomagati, da postanejo to, kar mislijo, želijo in hočejo postati. Obravnavati bi jih morala bolj kot subjekt in ne kot objekt razvoja. Verjetno učenci raje hodijo v šolo, če ima ta večji posluh za razvoj njihove individualnosti in ga ne obravnava le kot »kolektivnega«, ampak veliko bolj kot »individualnega« učenca (prav tam, 16). Na enotno učno ponudbo, namenjeno vsem, se učenci različnih učnih zmožnosti in potreb različno odzivajo. Didaktični koncept sodobnega pouka in učenja teži k pogostejšemu doživljanju učne uspešnosti učencev in zaupanju vase, k spoštovanju učenčeve identitete, ustvarjalnemu in samostojnejšemu učenju, večji vedoželjnosti in učni motiviranosti, zaupnejšim medsebojnimi odnosom in še zlasti k odstranjevanju šolskega strahu in nesproščenosti učencev.

Enak pristop k različnim učencem nekatere učence privilegira, nekatere diskriminira. Individualizacija (upoštevanje različnosti) omogoča enake možnosti za doseganje optimalnih (maksimalnih) rezultatov učenja pri vseh in vsakem učencu. Temeljni namen individualizacije je torej povečanje uspešnosti (zmanjševanje neuspešnosti) pri vseh učencih.



## 2.3 Načela, ravni in oblike

Načelo enotnosti individualnega in socialnega zahteva, da se zavedamo povezanosti in medsebojne pogojenosti individualnega in socialnega, da individualno lahko nastane le na osnovi socialnega in da se socialno lahko razvije le, če se razvije individualno (Strmčnik, 1993, 19-28). Načeli enotnosti polivalentnega in parcialnega razvoja učencev ter enotnosti kontinuitete in diskontinuitete pomenita, da skrbimo za uravnotežen razvoj vseh lastnosti, sposobnosti otrok, da se z individualizacijo začne čim prej in da se z njo nadaljuje na vseh stopnjah šolanja toliko časa, dokler je to za otroke koristno (prav tam). K načelu, da je potrebno uravnoteženo skrbeti za šibkejše in zmožnejše učence (prav tam), dodajamo, da lahko z individualizacijo pomagamo vsem učencem in ne le učencem z motnjami in težavami v razvoju ter nadarjenim učencem.

Individualizacija deluje kot **didaktično načelo individualnosti**, poleg tega pa še kot **učna oblika** (organizacijske prilagoditve), **operativno vzgojno-izobraževalno vodilo** (vsebinske in organizacijske prilagoditve) in **posebni vzgojno-izobraževalni formativni proces** (Pediček, 1988, 195-196). Koliko je individualizacija uresničena kot formativni proces, postaja ključni kriterij pedagoške in družbene naprednosti in razvitosti.

Glede na to, po katerih in kolikih kriterijih (razlikah), lastnostih in dejavnikih učence izločujemo in različno obravnavamo, poznamo tudi različne oblike diferenciacije in individualizacije (Strmčnik, 1993, 29-80): notranjo ali didaktično diferenciacijo in individualizacijo, fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo ter zunanjo ali storilnostno diferenciacijo. Ker je naše raziskovalno področje razredna stopnja, se bomo omejili in podrobneje predstavili notranjo ali didaktično ter fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo.

### **Notranja ali didaktična diferenciacija in individualizacija**

Zanjo je značilno, da ohranja naravno heterogene oddelke učencev. Individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skuša upoštevati znotraj oddelkov, s pomočjo »variiranja učnih ciljev in vsebin, socialnih učnih oblik, metod in učnih medijev ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in

kompensatornih ukrepov« (Strmčnik, 2001, 378).

Bistvo notranje učne diferenciacije in individualizacije je, da ločevanje učencev v homogene skupine poteka krajši čas, razlike v učnih ciljih in vsebinah med posameznimi skupinami učencev so manjše kot pri fleksibilni ali zunanji učni diferenciaciji. Imenujemo jo tudi didaktična diferenciacija in individualizacija, kar poudarja njeno tesno povezanost s poukom, načinom in vsebino dela, učiteljevimi pristopi, ki jih uporablja pri pouku. Gre za optimalno spodbujanje kognitivnega razvoja vsakega posameznika, razvijanje različnih osebnostnih lastnosti, pospeševanje samostojnosti, bogatenje sposobnosti sodelovanja učencev ipd. Za doseganje teh ciljev lahko učitelj uporabi različne modele individualizacije (prav tam): *preferenčnega* (uvajanje primernejših in uspešnejših metodičnih postopkov in pristopov, kamor lahko uvrstimo tudi metodo osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, ki jo bomo predstavili v četrtem poglavju), *kompensatornega* (razvijanje obetavnejših sposobnosti) in *remedialnega* modela (odstranjevanje vzrokov učnih težav, oblikovanje spodbudnega in ugodnega učnega okolja v šoli in doma).

V okviru notranje učne diferenciacije in individualizacije govorimo o dveh modelih: o *vsebinski-tematski* (učitelj s pomočjo celostne analize učne vsebine poimenuje najpogostejše in najpomembnejše nevroalgične točke) in *didaktično-metodični* učni diferenciaciji in individualizaciji (modificiranje in kombiniranje učnih metod in oblik).

Če z didaktično-metodično učno diferenciacijo in individualizacijo ne dosegamo ustreznih ciljev, potem posegamo po vsebinski učni diferenciaciji in individualizaciji. V šoli si namreč stalno prizadevamo, da bi učenci dosegli optimalni razvoj, torej tudi najvišje možne cilje. Mnogi učenci bodo dosegli višje cilje, če bo učitelj spremenil učni pristop, če bo upošteval drugačnost učencev pri sprejemanju, procesiranju, razumevanju, predstavljanju učne vsebine ob raznolikosti didaktičnih pristopov – od učnih metod in oblik do njihovega kombiniranja in modificiranja, pa tudi z uporabo različnih učnih sredstev in pripomočkov ter s prilagajanjem učnega tempa. Učitelj mora dobro poznati učence, njihove značilnosti, enako pomembno pa je tudi, da je učitelj dobro didaktično-metodično usposobljen, da ga odlikuje odličnost na področju didaktičnih pristopov. Znane so ugotovitve o različnih učnih stilih in tipih učencev, kognitivnem stilu in strukturi (Marentič Požarnik et al., 1995), značilnih motivacijskih vzorcih pri učencih (Juriševič,

2006) ter različnih vrstah inteligentnosti (Gardner, 1995), ki jih ima vsak človek v svoji specifični razvitosti in kombinaciji. Vsakogar označujejo tudi specifične osebnostne lastnosti, motivacija, predznanje in podobno. Vse te značilnosti naj bi učitelj optimalno upošteval pri svojem poučevanju in ob tem presegal delovanje zgolj znotraj svojega specifičnega načina delovanja, stila spoznavanja in prepričanj o učinkovitosti zgolj ene (njemu najbolj ustrezne) učne metode. Različni pristopi bodo ustrezali različnim učencem, a le v ustrezni kombinaciji učnih metod in učnih oblik zmore učitelj doseгти zastavljene cilje za vse učence.

Na kombiniranje učnih oblik in metod vplivajo različni dejavniki: učna vsebina, predmet, cilji, ki jih želimo doseči, značilnosti učencev – predvsem njihova starost, samostojnost, izkušnje in predznanje, število učencev v razredu in razpoložljivi učni pripomočki. Ključni dejavnik je tudi učiteljeva usposobljenost, strokovno znanje in izkušnje, možnosti, ki jih ima na voljo, njegove osebnostne lastnosti in druge vrste obremenjenosti, ki mu omogočajo ali zavirajo načrtovanje in ustvarjalnost na tem področju.

V slovenski devetletni osnovni šoli učitelj od 1. do 9. razreda pri pouku in pri drugih oblikah organiziranega dela diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). (Zakon o osnovni šoli, 1996, 40. člen)

### **Fleksibilna diferenciacija**

Je kombinacija pretežno notranje diferenciacije in blažjih oblik zunanje. Gre za večjo fleksibilnost vseh sestavin: za večjo fleksibilnost učnih ciljev, vsebin, heterogenih in homogenih, manjših in večjih skupin učencev, temeljnega in nivojskega pouka, prostorskega in časovnega ločevanja, ki zahteva usklajeno in natančno sodelovanje vseh akterjev v izobraževalnem procesu (učencev, učiteljev in staršev) pri diagnostiki stanja, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji. Poznamo naslednje modele in oblike: sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega učnega dela, individualno načrtovan pouk, projektno učno delo, programirani pouk, dopolnilni in dodatni pouk ...

V slovenski devetletni osnovni šoli se v 4., 5., 6. in 7. razredu pri slovenskem jeziku in italijanskem ali madžarskem jeziku na narodno mešanih območjih ter pri matematiki

in tujem jeziku lahko pouk v obsegu največ ene četrtine ur, namenjenih tem predmetom, organizira kot nivojski pouk (fleksibilna diferenciacija). (Zakon o osnovni šoli, 1996, 40. člen)

## 2.4 Metode individualiziranega načrtovanja učenčevega dela v šoli

### Individualizirani programi (IP) za učence s posebnimi potrebami

Leta 2000 je bil v Sloveniji sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000), kjer se navaja, da učenci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja. Populacijo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami tvorijo vsi tisti učenci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave ali motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja, pa tudi nadarjeni učenci (Zakon o osnovni šoli, 1996, 11. člen). Slednjim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (prav tam, 12. člen). V predlaganih rešitvah za pripravo nove Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011b, 32) omenjajo, da bi se za individualno in skupinsko pomoč učencem namenilo pol ure več kot doslej, to je eno uro tedensko na oddelek učencev. Pol ure tedensko bi bilo namenjeno delu z učenci z učnimi težavami in pol ure tedensko za delo z nadarjenimi učenci. Aktivnosti vodi svetovalna služba v sodelovanju z učenci, starši, razredniki, učitelji in psihologinjo. Leta 1999 je strokovni svet RS za splošno izobraževanje sprejel Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v slovenski osnovni šoli (Bezić in Holc, 2005, 1).

V skladu z ZUOPP je šola, vrtec oz. zavod dolžan/dolžna pripraviti individualiziran program (IP) vzgoje in izobraževanja (ZUOPP, 2000, 27. člen) za učence s posebnimi potrebami (učenci z učnimi težavami in nadarjeni učenci), ki upošteva učenčeve *primanjkljaje*, pa tudi *močna področja*, interese in sposobnosti, določa *oblike dela* z otrokom na posameznih predmetnih in vzgojnih področjih, *način izvajanja* dodatne strokovne pomoči, morebitno prehajanje med programi ter potrebne *prilagoditve* pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi

pouka, spremljanju otrokovega razvoja, napredka (prav tam, 29. člen). Vključuje: splošne podatke o učencu in izdelovalcih IP; oceno značilnosti in potreb učenca; cilje, oblike in metode dela; sprotno in končno evalvacijo ter predloge za naslednje šolsko leto. Ta oblika pomoči se nadaljuje tudi v programih srednjega poklicnega izobraževanja, kjer se za dijaka, ki ni dosegel minimalnih standardov, lahko pripravi individualizirani načrt izobraževanja (INIZ). (Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja, 2005, 15. člen)

### **Individualni projekt pomoči za učence z učnimi težavami**

Za učenca z učnimi težavami ni predvidenega individualiziranega izobraževalnega programa, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, so jim pa osnovne šole dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (Zakon o osnovni šoli, 1996, 12. člen). Temeljni namen individualnega projekta pomoči (IPP) je raziskovanje in soustvarjanje razmer, ki pri učenju in pomoči omogočajo učenčev optimalno udeleženo (Magajna et al., 2008, 27). Poleg opremljanja učencev z ustreznimi veščinami in novimi kompetencami sta enako pomembna raziskovanje in spreminjanje razmer v samem učnem okolju pri pouku, v okviru podaljšanega bivanja (prav tam). Individualni načrt pomoči vsebuje podobne komponente kot individualizirani programi za učence s posebnimi potrebami.

### **Individualizirani vzgojni načrt učenca**

Šola lahko za učence, ki potrebujejo posebno pozornost in strokovno pomoč, oblikuje individualizirani vzgojni načrt učenca takrat, ko mu je bil izrečen vzgojni opomin, najkasneje v desetih delovnih dneh od izrečenega opomina, v katerem opredeli konkretne vzgojne dejavnosti, postopke in vzgojne ukrepe, ki jih bo izvajala (Pravilnik o vzgojnih opominih v osnovni šoli, 2008, 7. člen). Individualizirani vzgojni načrt naj učencu pomaga doseči pozitivne spremembe v načinih zadovoljevanja lastnih potreb, upoštevanja potreb in pravic drugih (do nemotenega učenja in dela, varnosti ...), sprememb na področju učenja in vedenja. Pri tem je potrebno upoštevati posebnosti učenca. Kadar starši učenca niso pripravljeni sodelovati, oblikuje šola individualizirani

vzgojni načrt brez njih. Šola spremlja izvajanje individualiziranega vzgojnega načrta (Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole, 2008, 22). Komponente individualiziranega vzgojnega načrta (prav tam, 22) so: opis problema; opis ciljev učenja in vedenja; načrt ustreznih pomoči učencu in posebnih vzgojnih dejavnosti; strinjanje učenca, staršev in delavcev šole o lastnih nalogah in obveznostih, ki izhajajo iz uresničevanja načrta; morebitne izjeme in odstopanja od dogovorjenih pravil; način spremljave izvajanja načrta; posledice uresničevanja oziroma neuresničevanja dogovorjenega.

## **2.5 Prednosti in slabosti (omejitve) učne individualizacije**

Ena od prednosti notranje učne diferenciacije in individualizacije v primerjavi z drugimi modeli učne diferenciacije in individualizacije je ta, da učenci ostajajo skupaj v heterogeni skupini, da je socialna povezanost med njimi lahko večja in da je s tem zmanjšana možnost socialne stigmatizacije. Menimo, da je za učitelja organizacijsko lažje izvesti notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo, četudi to pomeni veliko več dela doma in pripravo na pouk, ki je ob modificiranih učnih metodah in kombiniranju različnih učnih metod in oblik lahko bolj zanimiv in v večji meri upošteva osebnostne lastnosti in zmožnosti učencev. Učencem omogoča večjo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, posebno pri individualnem delu. Notranja učna diferenciacija in individualizacija predstavljata pri delu v heterogenih skupinah optimalno upoštevanje posameznika in spodbudo za kognitivni in celotni osebni razvoj posameznika.

Iz navedenih prednosti izhajajo tudi omejitve in slabosti. Pediček (1988, 197) očita individualizaciji preveliko povezanost z delitvijo dela. Individualizacija v pouku selekcionira učence in jih prilagaja njihovim zmožnostim. To naj bi pomagalo pri drobljenju dela in s tem diferenciralo družbo (prav tam).

Učitelj mora odkrivati in dobro poznati, upoštevati ter razvijati utemeljene individualne razlike med učenci, kar v številčnih oddelkih ni preprosto, saj slednje zahteva veliko učiteljevo angažiranost in otežuje delo na ravni celotnega oddelka. V mnogih situacijah pri pouku je težko v največji meri upoštevati posameznika, njegove interese,

sposobnosti in zmožnosti – tako, da se lahko večkrat zgodi, da temu cilju lahko samo delno zadostimo. Če so razlike med učenci zelo velike, uporabljamo poleg notranje učne diferenciacije in individualizacije še druge načine dela (fleksibilno učno diferenciacijo in individualizacijo, individualizirano učno pomoč in podobno).

## 2.6 Priprava in izvedba učne individualizacije

Pri uvajanju učne individualizacije je potrebno veliko časa in pozornosti nameniti pripravam (Strmčnik, 1993, 86-104). Šolsko vodstvo in svetovalna služba se najprej poglobita v strokovno literaturo (*konceptualna priprava*), se seznanita z obstoječimi izkušnjami, vsemi sistemi diferenciacije in individualizacije, njihovimi prednostmi, pomanjkljivostmi, ugotavljata, kje sta diferenciacija in individualizacija najnujnejši (*organizacijska priprava*), kakšni so pogoji za uvajanje (kadrovski, prostorski, didaktični in finančni) ter te pogoje tudi zagotavljata (*tehnična priprava*). Sledi motiviranje in seznanjanje učiteljev (*informativno-motivacijska priprava*), saj so oni tisti, ki se bodo odločili, ali bodo sodelovali ali ne. Pri seznanjanju ne smemo pozabiti učencev in staršev, ki morajo dati soglasje (kadar gre za individualizirane programe za učence s posebnimi potrebami in nadarjene učence) k procesu. Učitelji se ukvarjajo z določanjem delitve dela, izdelavo kriterijev, analizo učnih vsebin in oblikovanjem učnih ciljev, pripravo didaktičnih pripomočkov in izdelavo priprav (*programska priprava*). Potrebno je sprotno spremljanje izvajanja, odpravljanje problemov ter usposabljanje učiteljev.

Pri uvajanju individualizacije v vzgojno-izobraževalno delo ni časovne omejitve. Najbolje je, da pričnemo čim prej, že v predšolskem obdobju, in jo v nadaljevanju vedno bolj krepimo. Individualiziramo lahko *program* (učencu prilagodimo vsebino glede na njegove razvojne potrebe), *organizacijo in izvedbo programa* (didaktične in metodične rešitve pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji programa in napredka učenca), *hitrost napredovanja, vzgojne in učne cilje* ter *okolje vzgoje in izobraževanja* (posebne oblike pomoči). Izvajanje učne individualizacije zahteva visoko strokovno usposobljenost učitelja in njegovo pripravljenost za upoštevanje teh zakonitosti. Učitelj mora natančno poznati učno vsebino, njen obseg in globino; biti sposoben analiziranja učne vsebine,

prilagajanja učnih ciljev posameznim učencem. Pri uporabi, kombiniranju in modificiranju učnih metod in oblik mora biti dovolj ustvarjalen in fleksibilen, kar zahteva veliko znanja o didaktičnih vidikih tega procesa ter s področja razvojne in pedagoške psihologije ter zakonitosti učenja; o katerih spregovorimo v naslednjem poglavju.



### 3 SAMOREGULACIJA V PROCESU UČENJA

Ljudje smo sposobni nadzorovati svoja notranja stanja, procese ter vedenje, znamo načrtovati, se upreti lastnim impulzom, prilagajati in spreminjati trenutno vedenje, da bi dosegli svoje relativno oddaljene cilje. Cilj šole 21. stoletja je opremiti učence s samoregulacijskimi spretnostmi, ki jim omogočajo stalno izpopolnjevanje znanja in uspešno delovanje v svetu neprestanih sprememb.

Če želimo, da učenec postane avtonomen in odgovoren za svoje učenje, mora biti v procesu učenja in poučevanja aktiven in odgovoren, saj lahko tako sam nadzoruje svoj napredek, spoznava svoje močne in šibke točke in načrtuje tudi svoje nadaljnje učenje. Učenec učitelju omogoča vpogled v način njegovega učenja in razumevanja, posredno s tem pa lahko učitelj prilagaja in spreminja način poučevanja.

#### 3.1 Opredelitev samoregulacijskega učenja: ključne kompetence učenje učenja

Evropski parlament in Svet evropske unije v Uradnem listu Evropske unije (2006, 13) navajata pojem *kompetence* kot »kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam« in med naštetimi kompetencami omenjata tudi kompetenco *učenje učenja* kot ključno (vsi jih potrebujemo za osebno izpolnitev in razvoj) kompetenco za vseživljenjsko učenje, kot »sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah« (prav tam, 16) ter vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah, poznajo in razumejoučne strategije, ki jim najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij, znajo poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo (prav tam).

Proces, ki omogoča razvoj vseh teh zmožnosti, je **samoregulacija učenja** (»self-regulated learning«). Kljub temu da se opredelitve samoregulacijskega učenja med avtorji (Boekaerts in Cascallar, 2006, 200; McCombs in Marzano, 1990, 52; Paris in Paris, 2001, 90; Perry, 1998, 1; Pintrich, 2005<sup>2</sup>, 451; Pintrich in DeGroot, 1990, 33; Schunk, 2005, 85; Schunk in Zimmerman, 1998, 226; Zeidner, Boekaerts in Pintrich, 2005, 750; Zimmerman, 1989, 329, 1990, 4) razlikujejo, pa jim je skupna izpostavitve, da gre za aktiven, sistematični proces, kjer si učenci postavijo svoje učne cilje in nato poskušajo spremljati, regulirati in kontrolirati svojo kognicijo, motivacijo in vedenje, pri tem jih vodijo in ovirajo njihovi cilji in značilnosti učnega okolja. Samoregulacijsko vedenje vključuje povratno zanko, ki zmanjšuje razliko med idealnim in zaželenim vedenjem.

### **3.2 Značilnosti samoregulacijskega učenja**

Najpomembnejša lastnost samoregulacijskega učenja je proaktiven pogled na učenje kot proces, usmerjen k posamezniku samemu, v katerem pretvori svoje umske sposobnosti v akademske spretnosti, ki so povezane z nalogami (Lončarić in Peklaj, 2008, 75). Učenci se samoregulirajo do tiste mere, ki je potrebna, da so metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivni udeleženci v lastnem učnem procesu, saj ti učenci sami ustvarjajo misli, občutke in dejanja, da bi dosegli svoje učne cilje (Zimmerman, 1989, 329, 1990, 4, 1998a, 73). Osnovni elementi proaktivnosti obsegajo zastavljanje lastnih ciljev, vztrajnost in prilagodljivost (Lončarić in Peklaj, 2008, 75). Samoregulacijsko učenje je še posebej primerno za izkušensko učenje, e-učenje, učenje z odkrivanjem, izredno pomembno pa je tudi pri tradicionalnih oblikah učenja, v vseh učnih aktivnostih v šolskem kontekstu (prav tam), ni pa sinonim za samostojno učenje, pri katerem učenec samostojno pelje svoj učni proces, saj pri tovrstnem učenju lahko uporablja določene samoregulacijske mehanizme (npr. načrtuje proces učenja, si postavlja cilje, izbira ustrezne učne strategije, evalvira učinkovitost lastnega dela ...) ali pa tudi ne (Pečjak in Košir, 2003, 51).

Schunk in Zimmerman (1998, 227) poudarjata, da ima samoregulacija dva

---

<sup>2</sup> Vse navedbe so iz ponatisa Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. in Zeidner, M. *Handbook of self-regulation* iz leta 2005; prva izdaja leta 2000.

izvora: **socialne vire** (učitelji, starši, vrstniki-sošolci, prijatelji) in **samodirektivne izkušnje** (učenci morajo sami vaditi in razvijati posamezne učne spretnosti, npr. pisanje domačih nalog in učenje doma). Zimmerman (1994, 7-8) navaja, da učenci svoje aktivnosti regulirajo na štirih področjih: na področju **lastnih motivov** (zakaj učenec sploh vstopa v proces samoregulacije pri učenju in kaj želi doseči), **metod** (kako učenec regulira svoje učenje), **učnega vedenja** (kaj lahko učenec regulira) in uporabe **virov iz okolja** (kje oz. s čim učenec regulira svoje vedenje). Učenci v učnem procesu le izjemoma regulirajo svoje dejavnosti na vseh štirih področjih hkrati, pogostejša je izmenična uporaba samoregulacije na posameznih področjih (prav tam).

Na področju preučevanja učne samoregulacije obstajajo številni **modeli** (Boekaerts, 1997, 163-167; Garcia in Pintrich, 1994, 128-144; Hofer, Yu in Pintrich, 1998, 57-85; Pintrich, 2005, 452-474), ki poskušajo razložiti, kateri procesi in na kakšen način sodelujejo pri samoregulaciji učenja. Med vsemi modeli je najbolj jasen model, ki ga je razvijal Pintrich s svojimi sodelavkami (Garcia in Pintrich, 1994, 128-144; Hofer, Yu in Pintrich, 1998, 57-85; Pintrich, 2005, 452-474) in združuje kognitivne, motivacijske in vedenjske procese v najširšem pomenu. Model (Pintrich, 2005, 454) je sestavljen iz **štirih faz**, to so: načrtovanje in aktiviranje (predhodno razmišljanje), spremljanje, kontrola in regulacija procesov ter odzivi (reakcije) in refleksije ter iz **štirih področij** reguliranja, ki zajemajo: kognicijo, motivacijo, vedenje in učno okolje (tabela 2). Štiri faze, ki jih predstavljajo vrstice v tabeli, so procesi, ki jih lahko razberemo tudi iz Zimmermanovega (1998b, 3) kroga samoregulacijskega učenja, ki je sestavljen iz treh faz: **predhodno razmišljanje** (pred učenjem; npr.: Ali lahko dosežem cilj? Ali želim doseči cilj? Zakaj si želim doseči cilj?; pomembne strategije načrtovanja), **kontrola izvedbe** ali voljna kontrola in **spremljanje** sta združeni v isto fazo (med učenjem; npr. Kaj moram storiti, da bom dosegel cilj?; pomembne strategije spremljanja) ter **samorefleksija** (po učenju; npr. Ali sem dosegel cilj?; pomembne strategije uravnavanja). Vse omenjene faze so med seboj povezane – predhodno razmišljanje vpliva na spremljanje in kontrolo, to dvoje na odzive (reakcije) in refleksije, refleksije in odzivi pa povratno na predhodno razmišljanje pri naslednji učni nalogi. Tako vse faze vplivajo na kvaliteto učenja, na zaznavo učinkovitosti ter na občutek kontrole pri učenju.

**Tabela 2:** Faze in področja samoregulacijskega učenja (prirejeno po Pintrichu, 2005, 454)

Faze	Področja regulacije			
	Kognicija	Motivacija in čustva	Vedenje	Kontekst
<b>1. Predhodno razmišljanje, načrtovanje in aktiviranje</b>	Postavljanje cilja Aktiviranje vsebinskega predznanja Aktiviranje metakognitivnega znanja	Ciljna usmerjenost Prepričanja o lastni učinkovitosti Zaznavanje težavnosti naloge Aktiviranje vrednotenja naloge Aktiviranje interesa	Načrtovanje časa in napora Načrtovanje samoopazovanja vedenja	Zaznavanje naloge Zaznavanje konteksta
<b>2. Spremljanje</b>	Metakognitivno zavedanje in spremljanje kognicije (FOKs, JOLs)	Zavedanje in spremljanje motivacije in čustev	Zavedanje in spremljanje porabe časa, potrebne pomoči Samoopazovanje vedenja	Spremljanje, spreminjanja naloge in kontekstualnih pogojev
<b>3. Kontrola</b>	Izbira in prilagajanje kognitivnih strategij za učenje, razmišljanje	Izbira in prilagajanje strategij za upravljanje motivacije in čustev	Naraščajoči/padajoči napor Vztrajanje, predaja Iskanje pomoči	Spreminjanje naloge Spreminjanje ali zapuščenje konteksta
<b>4. Odziv (reakcija) in refleksija</b>	Kognitivne ocene Pripisovanja	Čustveni odzivi Pripisovanja	Izbira vedenja	Ovrednotenje naloge Ovrednotenje konteksta

### 3.2.1 Prva faza: Načrtovanje in aktiviranje

## KOGNICIJA, VEDENJE IN KONTEKST

Obstajajo trije splošni tipi načrtovanja ali aktiviranja kognicije: ciljna naravnost, aktiviranje vsebinskega predznanja in aktiviranje metakognitivnega znanja. Ker je zaznavanje tako vedenja kot tudi konteksta v resnici vidik kognicije, smo ju pri razlagi postavili h kogniciji.

**Ciljna naravnost** vključuje postavitev specifičnih ciljev naloge, ki so lahko uporabljeni na splošno, za usmerjevanje kognicije in posebej, npr. za spremljanje (Pintrich, 2000a, 93; Schunk, 1994, 75; Zimmerman, 1989, 329; Zimmerman in Martinez-Pons, 1986, 615, 1988, 284). Cilj predstavlja izid ali dosežek, ki ga skuša doseči posameznik (Kaplan in Maehr, 2007, 142; Locke in Latham, 1990, 7; Urdan in Maehr, 1995, 215). Pomembno je, da so cilji tako opredeljeni, da nas zares aktivirajo, to so tako imenovani SMART (Ažman, 2008, 86) »pametno« opredeljeni cilji, ki jih zaradi lažje preglednosti prikazujemo v obliki tabele.

**Tabela 3:** Lastnosti SMART »pametno« opredeljenih ciljev

<b>S</b> - specifičen	Podrobno opredeljen	Kaj, kdaj, kako ... se bom učil
<b>M</b> - merljiv	Opredeljen glede na rezultat učenja	Prebral bom to in to snov, izpisal bom ključne besede, povzel bom ...
<b>A</b> - dosegljiv	Opredeljen tako, da upošteva učenčeve prednosti in slabosti	Ker mi matematika ne gre najbolje, bom ...
<b>R</b> - realen	Opredeljen glede na učenčeve zmožnosti	Postavil si bom raje manj ciljev kot preveč
<b>T</b> – časovno izvedljiv	Časovno opredeljen	Do naslednjega ocenjevalnega obdobja bom ...

Teorija postavljanja ciljev (»theory of goal setting«) praktično in jasno dokazuje, da je cilje smiselno, racionalno, izredno koristno in nujno postavljati (Locke in Latham,

1990). Leta 1992 pa je Ford (v Ford in Smith, 2009, 269) navedel, po kakšnem ključu si bodo učenci v določenem učnem kontekstu najverjetneje izbrali učni cilj (ustreznost, pomembnost in dosegljivost cilja). Obstajata dva pomembna vidika ciljev: *izbira* (nanaša se na dejanski cilj posameznika, ki ga poskuša doseči) in *obveznost* (predstavlja, kako močno so posamezniki povezani s ciljem, kako navdušeni so nad ciljem) cilja (Locke in Latham, 1990, 125).

Cilje časovno delimo v *kratkoročne* in *dolgoročne cilje* (prav tam, 58-61). Prvi pomagajo na poti do slednjih. Sprejemanje ciljev je lahko bolj zavezujoče (in cilji tudi ustrežnejši), če pri določanju in sprejemanju ciljev sodelujemo z družinami učencev (Bandura, 1997, 168; Pintrich in Schunk, 1996, 388-389).

Načrtovanje vključuje tudi *aktiviranje* ustreznega *predznanja*, ki lahko vključuje (Pintrich, 2005, 457-458; Schunk, 2005, 86) vsebinsko (*deklarativno*; vedeti kaj; npr.: informacije, podatki, dejstva, pojmi, trditve, sheme), *proceduralno* (vedeti, kako se izvajajo določene stvari), kot tudi *pogojno* ali znanje o okoliščinah (kdaj in kako uporabiti proceduralno znanje, da pridemo do vsebinskega znanja).

Aktiviranje *metakognitivnega znanja* vključuje aktiviranje znanja o *kognitivnih nalogah* (spoznanje, kakšne sposobnosti potrebujemo za izvajanje neke naloge), *izkušnjah* (izkušnje o trenutnem stanju, kognitivnem ali čustvenem, npr. občutek, da pri nalogi nečesa ne razumemo) in *kognitivnih strategijah* (strategije za dokončanje naloge in napredovanje k cilju ter strategije za uravnavanje), kar se zdi bistveno za učenje (Flavell, 1979, 906; Pintrich, 2005, 458).

Aktiviranje predznanja z vsebinskega področja in metakognitivnega znanja se lahko dogodi avtomatično ali pa načrtno in regulirano (Pintrich, 2005, 458; Vigotski, 1962, v Crain, 1985, 201) s pomočjo različnih spodbud in aktivnosti samoizpraševanja (Kaj vem o tem področju, vsebini itd.), kot tudi s konstrukcijo boljših predstavitev problema (Zimmerman in Martinez-Pons, 1986, 614-628).

Če primerjamo kognicijo in metakognicijo ugotovimo, da je *kognicija* vključena v delovanje, v besedne in nebesedne aktivnosti, ki kažejo na procesiranje informacij pri razmišljanju, reševanju problemov, učenju; *metakognicija* pa vključuje izbiranje, načrtovanje, kaj storiti, pregledovanje, kaj je bilo narejeno, ter uravnavanje (spreminjanje,

popravljanje, dopolnjevanje). (Pintrich, 2005, 459-460)

Učenci, ki imajo razvite samoregulacijske strategije, in tisti učenci, ki dosegajo visoke dosežke, so aktivni v časovnem upravljanju (Zimmerman in Martinez-Pons, 1986, 614-628), ki vključuje izdelavo urnikov za učenje in določanje časa za različne aktivnosti (Pintrich, 2005, 467). Kot sestavni del časovnega upravljanja se lahko učenci odločajo in oblikujejo namere, kako bodo porazdelili svoj napor in intenziteto dela (Zimmerman, 1998a, 76). Tudi *samoopazovalne metode* zahtevajo načrtovanje in namero, da jih realiziramo v učnih aktivnostih (Pintrich, 2005, 469-470). Kontekstualno načrtovanje in aktiviranje vključujeta posameznikove *zaznave glede naloge in konteksta* (zaznava razrednih norm in razredne klime). (prav tam, 470)

## MOTIVACIJA IN ČUSTVA

Načrtovanje in aktiviranje motivacije vsebujeta ciljno usmerjanje, ocene učinkovitosti, kot tudi aktiviranje različnih motivacijskih prepričanj o vrednosti, interesu in odgovornosti.

Pri učni motivaciji gre za spodbudne dejavnike in procese (Graham in Weiner, 1996, 63; Juriševič, 2006, 13; Marentič Požarnik, 2000, 184; Pečjak in Gradišar, 2002, 20). Učno motiviran je tisti učenec (Stipek, 1996, 85), »ki je dejavno vključen v učni proces (»actively engaged«)«, ki ohranja radovednost, se uči iz vsake okoliščine, sprašuje se zakaj, kako, kaj, kritično razmišlja, išče povezave, znanje uporablja sebi in drugim v prid, usmerja svoje življenje in dogodke okoli njega ter ima občutek lastne moči (McWhaw in Abrami, 2001, 313). McCombs (1991, 117) navaja, da je motivirana oseba vseživljenjski učenec in obratno, vseživljenjski učenec je tudi motivirana oseba. V šoli sta pomembni notranja in zunanja motivacija. *Notranja motivacija* (»intrinsic motivation«) je posebna nagnjenost k zahtevnejšim nalogam, ki so za učenca izziv, učenje, ki ga spodbuja radovednost oz. interes, doseganje učne kompetentnosti in obvladovanje učnih nalog, ki vsebuje tudi vrednoto pomembnosti učenja. *Zunanja* (»extrinsic«) pa je primer, kadar naredimo nekaj zato, da bi zaslužili oceno ali nagrado in igra pomembno vlogo pri mlajših učencih (Dweck, 1986; Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998; Greeno, Collins in

Resnick, 1996; Pintrich in Schunk, 1996; Ryan in Deci, 2000; Stipek, 2002).

**Cilje** (Ames, 1992; Dweck, 1986; Kaplan in Maehr, 2007; Pintrich, 2005; Pintrich in Schunk, 1996; Wentzel, 1999) lahko pojasnujemo z vidika **vsebin** (učni in socialni cilji, ki so medsebojno povezani) in z vidika **njihove usmerjenosti** (usmerjenost **v dosežke** »performance goals« – tekmovalna naravnost in usmerjenost **v učenje** »learning goals« – pozornost na učenje). Učenec, ki je usmerjen v odličnost, v učni proces, poskuša izboljšati svoje izvajanje oz. kompetentnost na določenem področju. Ta motivacija je povezana s pozitivnimi rezultati na področju dosežkov. Pri orientaciji, usmerjeni v dosežke, pa želi učenec dobiti predvsem dobre ocene, želi biti boljši od drugih, želi, da ga drugi pohvalijo. Snow, Corno in Jakson (1996, 264) usmerjenost v dosežke primerjajo z zunanjo, usmerjenost v učenje pa z notranjo motivacijo.

Bandura (1997, 11) in Schunk (1989, 1990-1991) sta dokazala, da posameznikove ocene **lastne učinkovitosti** (»self-efficacy«) za izvršitev naloge vplivajo na čustva, trud, vztrajnost, storilnost in učenje. V ospredju je pričakovanje posledic nekega ravnanja. Učenci z nizkim občutkom samoučinkovitosti glede neke naloge se nalogi pogosteje izognejo, ne pričakujejo uspeha, izbirajo lažje naloge, so manj vztrajni, prej obupajo; tisti z visokim občutkom samoučinkovitosti pa se nalog pogosteje lotijo, si postavljajo višje cilje, izbirajo zahtevnejše naloge, vložijo več truda v izpolnitev nalog in so pri premagovanju težav bolj vztrajni (Bandura, 1997; Graham in Weiner, 1996; Locke in Latham, 1990; Schunk, 1990; Zimmerman, Bandura in Martinez-Pons, 1992). Bandura (1997, 195) je določil **štiri vire pričakovanj** glede samoučinkovitosti: izkušnje z obvladovanjem (naše lastne neposredne izkušnje), fiziološko in čustveno vzburjenje, izkušnje opazovanja in socialno prepričevanje (npr. živahen pogovor ali specifične povratne informacije o uspešnosti). Uspeh botruje prepričanjem o večji učinkovitosti, medtem ko neuspeh učinkovitost zniža.

Posamezniki lahko določajo **stopnjo težavnosti naloge** (Pintrich, 2005, 462). Poleg ocen kompetentnosti imajo učenci tudi zaznave o koristi ali interesu, ki ga ima naloga ali določeno vsebinsko področje zanje (prav tam). **Prepričanja o vrednosti naloge** vključujejo zaznave o relevantnosti, koristnosti in pomembnosti naloge. Če so učenci prepričani, da je naloga koristna zanje, potem bodo pri realizaciji naloge verjetno bolj dejavni (Garcia in Pintrich, 1994, 134; Wigfield, 1997, 60-61).



Razen vrednostnih prepričanj imajo lahko učenci tudi zaznave o svojem osebnem interesu glede naloge ali glede vsebinskega področja naloge. *Interes* se opredeljuje kot »psihološko vzburjenje, ki vključuje usmerjeno pozornost, povečano kognitivno delovanje, vztrajanje in čustveno vpletenost« (Hidi, 1990, 565), ločimo pa situacijskega in individualnega (Schiefele, 2009, 201). Situacijski interes je čustveni odziv na dogodek oz. dražljaj iz okolja, ki poveča posameznikovo pozornost na ta dražljaj oz. vsebino in željo, da bi jo podrobneje spoznal. Dlje časa trajajoč in ohranjen situacijski interes lahko vpliva na razvoj individualnega interesa pri posamezniku, ki je relativno trajna usmerjenost posameznika k določenim predmetom, dogodkom, idejam (prav tam). Interes se poveča, če imajo učenci občutek, da so kompetentni, kar pomeni, da četudi učenci sprva niso zainteresirani za predmet ali aktivnost, lahko postanejo, če doživijo pri predmetu ali aktivnosti uspeh (Stipek, 1996, 96).

Učenec ima lahko tudi zaznave o *odgovornosti*, ki je Pintrich (2005) ne izpostavlja, nam pa se zdi zelo pomembna in izhaja iz sposobnosti odgovoriti na vprašanja kdo, kaj, kdaj, kje, kako in zakaj. Odgovoren je tisti, ki je sposoben pojasniti svoj poseg in posledično spremembo nekega dogajanja ali stanja (Ščuka, 2007, 356). Odgovornost se odraža v vseh odnosih, ki jih vzpostavljamo. Z vidika dela z otroki v razredu se mera odgovornosti najpogosteje in najizraziteje izraža v odnosih do samega sebe (otrok se uči odgovornosti za svoje telo, vedenje, sodelovanje pri igri, pogovoru, delu), pa tudi do sošolcev, razredne klime in okolja. Odgovorni učenci (Scharle in Szabó, 2000, 3) sprejemajo misel, da so njihova prizadevanja ključnega pomena za napredek pri učenju in se tako tudi vedejo (se trudijo, da bi se nekaj naučili).

### 3.2.2 Druga in tretja faza: Spremljanje in kontrola

## KOGNICIJA

Druga faza vključuje zavedanje in spremljanje različnih vidikov kognicije in je pomembna komponenta metakognicije (Flavell, 1979, 906; Pintrich, 2005, 458). Ena izmed ocen metakognicije ali aktivnosti spremljanja vključuje *oceno (presojo) učenja*

(»judgements of learning«; JOLs) in spremljanje razumevanja (Nelson in Narens, 1990, v Pintrich, 2005, 459); ta ocena se lahko odraža v številnih aktivnostih. Druga vrsta procesa metakognitivnega zavedanja je tako imenovan **občutek znanega** (»feeling of knowing« - FOKs, prav tam). Eden od osrednjih vidikov kontrole in regulacije kognicije (3. faza) je aktualna izbira in uporaba različnih **kognitivnih strategij** (strategije **ponavljanja**, strategije **elaboracije** (npr.: podčrtovanje, dopisovanje, povzetek ...) in **organizacije** (npr.: naredimo sheme, miselne vzorce ...) in le-te lahko pomagajo pri zapomnitvi in razlagi tekstnih informacij in so primeri strateškega znanja (Weinstein in Mayer, 1986, v Pintrich, 2005, 460).

## VEDENJE IN KONTEKST

Učenci lahko spremljajo (2. faza) svoje upravljanje s časom in poskušajo prilagoditi napor zahtevnosti naloge (Pintrich, 2005, 467). Obstaja mnogo **strategij** (prav tam, 468) za kontroliranje in reguliranje (3. faza) trenutnega vedenja. Če je naloga težja, kot so prvotno mislili, lahko, odvisno od ciljev, **povečajo svoj napor**, ali pa ga, če se jim zdi pretežka, tudi **zmanjšajo**. Drugi vidik kontrole vedenja vključuje splošno **vztrajnost**. Učenci si lahko, odvisno od svojih ciljev in aktivnosti spremljanja, prigovarjajo (se spodbujajo), da naj vztrajajo (vzdrži, šlo bo) ali se **predajo**, če se jim naloga zdi pretežka. Naslednja vedenjska strategija, ki je zelo koristna za učenje, je **iskanje pomoči**. Zdi se, da uspešni učenci in učenci, ki imajo razvite samoregulacijske strategije, vedo kdaj, zakaj in pri kom lahko iščejo pomoč (prav tam).

Učenci lahko **spremljajo (2. faza) naloge in kontekstualne značilnosti** (npr.: zavedanje in spremljanje razrednih pravil, načinov ocenjevanja, zahtev naloge) (prav tam, 470). Kontekstualni spremljevalni procesi so povezani tudi z naporom za kontroliranje in reguliranje (3. faza) nalog in konteksta (prav tam, 471). V primerjavi s kontrolo in regulacijo kognicije, motivacije in vedenja je kontrola nalog in konteksta lahko težje izvedljiva, ker ni vedno pod neposredno kontrolo posameznega učenca. V tradicionalnem razrednem kontekstu večino vidikov nalog in konteksta kontrolirajo učitelji in zato se lahko zgodi, da za učenčovo kontekstualno kontrolo in regulacijo ostane malo priložnosti.

V razredih, kjer so v središču učenci, je učencem omogočeno izvajanje mnogo večje kontrole in usmerjanja akademskih nalog, razredne klime in strukture (prav tam). Modeli kontrole običajno vključujejo pojem **kontrole okolja**, ki je naravnan na poskuse kontrole ali strukturiranja okolja na način, ki poenostavi cilje in dovršitev naloge (npr.: odstraniti televizijo, poskrbeti za urejen in poseben prostor za učenje). (Corno, 1992, 72)

## MOTIVACIJA IN ČUSTVA

Raziskave o lastni učinkovitosti so osredotočene na to, kako naj se posameznik zaveda (2. faza) stopnje lastne učinkovitosti in lastne negotovosti, in kako naj nato, zaradi večje realnosti in prilagodljivosti, spreminja oceno svoje učinkovitosti (Bandura, 1997, 195).

Pri spodbujanju učne samoregulacije lahko učenci uporabijo tudi različne **strategije** (3. faza) za povečevanje **zunanje** (npr. ko bom končal z učenjem, bom gledal televizijo) in **notranje motivacije** (npr. povezal bom snov z izkušnjami; Wolters, 2003, 199); **samopotrjevanje** in povečevanje občutka **lastne kompetentnosti** (npr. vem, da zmorem, take naloge sem že uspešno reševal; Bandura, 1997, 132); strategijo **samooviranja** (usmerjena v zaščito samega sebe pred tem, da bi se osramotili pred drugimi; Pintrich, 2005, 464); **samogovor** (prav tam, 465; npr. učenec, ki ga zgrabi panika pri preizkusu znanja, ko naleti na težko vprašanje, si reče: ne bom razmišljal o ocenah in o tem, kaj se lahko zgodi, če pišem negativno, grem na naslednje vprašanje); **obrambni pesimizem** (prav tam; zamisljijo si negativna čustva, kaj vse se lahko zgodi, če dobijo slabo oceno in se s temi občutki lotijo učenja).

Če pogledamo **povezavo** med motivacijskimi in kognitivnimi strategijami, ugotovimo, da imajo **motivacijska** prepričanja lahko velik neposreden vpliv na motivacijske strategije in motivacijske dosežke, obenem pa tudi posreden vpliv na kognitivne dosežke, **kognitivna** znanja in prepričanja pa nimajo tako neposrednega vpliva na kognitivne strategije. Poznavanje kognitivnih strategij je potreben, ne pa zadosten pogoj za njihovo uporabo, saj morajo biti učenci motivirani za to, da jih uporabijo. Motivacijske strategije so torej mediatorske spremenljivke, ki lahko pojasnijo poznavanje kognitivnih strategij in njihovo uporabo ter vpliv na učne dosežke (prav tam).

### 3.2.3 Četrta faza: *Odziv (reakcija) in refleksija*

## KOGNICIJA, MOTIVACIJA IN ČUSTVA, VEDENJE IN KONTEKST

Vključuje *učenčeve ocene* in *vrednotenje lastne uspešnosti* v zvezi z nalogo, pripisovanja za ne/uspešnost, izbiranje vedenja ter ovrednotenje naloge in konteksta (Pintrich, 2005, 460-461). Prilagodljiva pripisovanja (teorija pripisovanja ali atribucije; »an attributional theory«; Weiner, 1985, 548-570) npr. pomenijo, da pripišemo neuspeh nizkemu naporu ali pomanjkljivi uporabi strategij, ne pa splošnemu pomanjkanju sposobnosti ter so povezana tako z globljim kognitivnim procesiranjem in boljšim učenjem in dosežki kot z množico prilagodljivih motivacijskih prepričanj in védenj, kot so npr. pozitiven vpliv, pozitivna učinkovitost in pričakovana ocena, vztrajnost in napor. Ko končajo nalogo, se lahko učenci čustveno odzovejo na rezultat (npr. sreča ob uspehu, žalost ob neuspehu), kar pomeni, da rezultatom pripišejo vzroke in kvaliteto doživljanja (prav tam). Razlage vzrokov za učne rezultate lahko po treh dimenzijah razvrstimo v: notranje in zunanje (odvisni so od učenca – niso odvisni od učenca), stabilne in nestabilne (ne moremo jih spreminjati – lahko jih spreminjamo) ter v tiste, ki jih lahko kontroliramo, in tiste, ki jih ne moremo kontrolirati (smo odgovorni zanje – nismo odgovorni zanje).

Z vidika odziva je pomembna *izbira vedenja* (učenci spremenijo svoje bodoče upravljanje s časom in naporom glede njihovega učenja, Pintrich, 2005, 469); *naloge in razredni kontekst* pa lahko učenci ovrednotijo (prav tam, 472). Ta ocenjevanja so lahko narejena na osnovi splošnega zadovoljstva in udobja, pa tudi na podlagi bolj kognitivnih kriterijev glede učenja in dosežkov. V razredih, usmerjenih v učence, je določen čas namenjen tudi odzivom učiteljev in učencev na tisto, kar se je, oziroma česa se ni delalo v razredu.

### 3.3 Spodbujanje in razvijanje samoregulacijskega učenja

Učenci začetniki pridobijo samoregulacijske spretnosti/zmožnosti in strategije najbolj učinkovito s pomočjo modeliranja, neposrednega poučevanja in spodbujanja k uporabi (Schunk in Zimmerman, 1997, 198-199), kar poteka preko naslednjih *stopenj*: uvajanje v spretnost s pomočjo *opazovanja* (učenec opazuje in sklepa o glavnih značilnostih neke učne strategije ob prisotnosti modela; odgovornost učitelja), nivo *posnemanja* (učenec posnema uporabo učne strategije; odgovornost učitelja in učenca), nivo *samokontrole* (učenec je uporabo neke učne spretnosti sicer ponotranjil, vendar je ta še vedno odvisna od predstavljenih standardov učinkovitosti modela in samookrepitev; odgovornost učenca in učitelja) ter nivo *samoregulacije* (učenec lahko sam začne uporabljati učno strategijo, jo prilagodi glede na trenutne pogoje dela in ohranja motiviranost na osnovi predhodnih prepričanj o lastni učinkovitosti; odgovornost učenca).

Za samoregulacijo pri učenju je značilno, da se ne razvije avtomatično z zorenjem, ravno tako je ni mogoče pridobiti brez lastne aktivnosti (Paris in Newman, 1990, 100). Avtorja navajata, da je razvoj učne regulacije rezultat interakcije med procesom dozorevanja učenca in procesom njegovega formalnega izobraževanja. Z raziskavami (Perry, 1998, 715-729; Puklek Levpušček, 2001, 49-61) so ugotovili, da imajo že mlajši učenci na razredni stopnji samoregulacijske spretnosti pri učenju, zato je dobro, da razvijamo učenje učenja tudi že na razredni stopnji. Paris in Paris (2001) povzemata, da učenci pridobijo samoregulacijske strategije s starostjo, izkušnjami, priložnostjo in željo. Samoregulacijsko učenje je tako produkt procesa izobraževanja, v katerem imajo poleg učencev pomembno vlogo seveda tudi učitelji.

Vloga učitelja pri tem, ko pomaga učencem, da se naučijo uravnati lastno vedenje, je v spodbujanju njihovih kognitivnih, motivacijskih in vedenjskih procesov samoregulacije. Pojavi se vprašanje: »Ali so učitelji dovolj opremljeni za ustvarjanje pogojev, ki bodo pospeševali razvoj učinkovitih samoregulacijskih spretnosti in veščin?«? Boekaerts (1997, 161-162) ugotavlja, da učitelji večinoma še vedno vodijo in usmerjajo učni proces, kar pa ne dovoljuje, da bi učenci uporabili ali razvili lastne kognitivne in motivacijske samoregulacijske spretnosti. Od učencev se pričakuje, da bodo reproducirali

in uporabili informacije, ki jih je predstavil učitelj, od učiteljev pa se pričakuje, da so strokovnjaki in njihova naloga je poučevati nove spretnosti, učence pa se večinoma obravnava kot začetnike, ki morajo opazovati, nato pa posnemati in izvajati opaženo spretnost. Žal takšen način učenja ne pripelje do prenosa spretnosti med različnimi situacijami. Da bi učenci razvili samoregulacijo učenja, morajo učitelji oblikovati učno okolje, v katerem bodo imeli učenci možnost in bodo vzpodbujeni k oblikovanju lastnih učnih poskusov. Učenci morajo biti aktivni udeleženci v učnem procesu, katerega organizatorji so učitelji in v katerem učenci svoje znanje oblikujejo na osnovi posredne in neposredne učne izkušnje. Učitelj lahko z neposrednim treningom strategij učenja (Paris in Newman, 1990; Schunk in Zimmerman, 1994; Zeidner, Boekaerts in Pintrich, 2005<sup>3</sup>) sproti, v tistem trenutku, ko je to povezano z določeno snovjo, razloži in pokaže uspešne kognitivne in metakognitivne strategije in strategije reševanja problemov. Omenjeni avtorji poudarjajo, da na učenčevo aktivnost v šoli vplivajo različne učenčeve implicitne teorije in njegova prepričanja v zvezi z lastnimi sposobnostmi, naravo učne naloge, uporabnostjo kognitivnih strategij in s socialnim položajem v razredu. S starostjo se ta prepričanja spreminjajo in postajajo vedno bolj ustrezna in realistična, kar pa omogoča razvoj učne samoregulacije in tako se s starostjo spreminja zaznavanje lastnih sposobnosti. Mlajši učenci menijo, da ima učenec visoke učne sposobnosti, če veliko dela, če dokonča nalogo in dobi nagrado. Prepričani so, da trud zagotavlja uspeh. Pri dvanajstih letih pa že vedo, da se ljudje med seboj razlikujejo po inteligentnostih in da uspeh ni odvisen samo od vloženega truda.

Nekatere raziskave kažejo, da učenci, ki imajo razvite samoregulacijske strategije, v večji meri *fleksibilno* uporabljajo *učne strategije* in dosežejo boljše učne rezultate kot učenci, ki nimajo razvitih samoregulacijskih strategij (Pintrich in DeGroot, 1990; Puklek Levpušček, 2001; Tomec, Pečjak in Peklaj, 2006; Zimmerman in Martinez-Pons, 1986, 1988, 1990). Druge raziskave niso našle povezanosti med (meta)kognitivnimi komponentami in učnimi dosežki ali pa so ugotovile negativno povezanost (Pečjak in Košir, 2003; Pressley in Ghatala, 1990). Razloge za to je mogoče iskati v tem, da nekateri

---

<sup>3</sup> Vse navedbe so iz ponatisa Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. in Zeidner, M. *Handbook of self-regulation* iz leta 2005; prva izdaja leta 2000.

učno uspešni učenci ne poročajo o uporabi samoregulacijskih učnih strategij, ker so te postale avtomatske in se jih zato niti ne zavedajo (Ablard in Lipschultz, 1998, 99).

Učitelj lahko samoregulacijo učenja pri učencih izboljša tudi z razvojem njihovih **metakognitivnih sposobnosti** in to sta prikazala s svojim modelom v 5. razredu White in Frederiksen (2005), saj se metakognitivne sposobnosti začno razvijati med 5. in 7. letom in se skozi celotno šolo izboljšujejo (Flavell, 1979, 910; Garner, 1992, 58).

Učni načrti nobenega od osnovnošolskih predmetov ne predvidevajo sistematičnega poučevanja o **učenju učenja**, zato učenci to znanje dobijo ali ne, odvisno pač od njihovih učiteljev. Mnogi učitelji trdijo, da zaradi prenatrpanega učnega načrta ni časa za učenje učnih strategij pri posameznih predmetih. Učence je nujno potrebno usposobiti do te mere, da bi v času šolanja in tudi potem znali in zmogli uspešno uravnati lastno učenje. Učitelj mora poznati učence, njihove potrebe, posebnosti, predznanja, »močna« in »šibka« področja (Brown, Earlam in Race, 1997, 90).

Učitelj lahko ustvari **notranjo motivacijo** s spodbujanjem radovednosti učencev in dajanjem občutka, da postajajo ob učenju kompetentnejši. Če se učitelj zanaša, da bodo učenci ves čas notranje motivirani, bo razočaran. Obstajajo situacije, v katerih so spodbude in zunanja podpora nujne. Z razvijanjem notranje motivacije je potrebno začeti že zelo zgodaj, saj starševska ter učiteljeva visoka pričakovanja (oblikovana na podlagi poznavanja posameznega učenca) in spodbujanja močno pozitivno vplivajo na notranjo motivacijo (Burns, 1979; Gottfried, 1990; Roberts, 1995). Učitelj mora spodbujati in oblikovati notranjo motivacijo, hkrati pa zagotoviti, da zunanja motivacija prav tako podpira učenje (Ryan in Deci, 2000, 65). Učitelj lahko v večji meri kot na individualni interes vpliva na situacijski interes, ki se lahko kasneje razvije v individualnega (Hidi in Renninger, 2006, 111). Eccles, Wigfield in Schiefele (1998, 1031) ter Schiefele (2009, 201) navajajo, da poteka razvoj individualnih interesov v smeri čedalje večje individualizacije in diferenciacije.

Vsi **cilji** morajo biti za vse, zlasti za mlajše učence, privlačni, vredni truda in napora, saj usmerjajo njihovo pozornost, jim dajejo okvir, kompas, smer in moč, da premagajo ovire na poti do njih, mobilizirajo trud, povečajo vztrajnost in jih učijo novih strategij učenja, če stare niso bile uspešne, motivirajo jih s tem, da se zavedajo

razlike med tem, kje trenutno so, in tem, kje želijo biti. Upanje in pričakovanje nečesa prijetnega naredi učenje lažje in bolj prijetno. Načrtovanje jasnih ciljev je strategija, ki se jo mora učenec naučiti. Če učenec želi uspeti, si mora predstavljati, kaj želi doseči, saj jasna predstava osmisli otrokov trud ter bo s tem odločen in neomajen. Učencem je potrebno pomagati pri postavljanju realnih ciljev (v skladu z njihovimi sposobnostmi, interesi in okoliščinami), pri spremljanju, kako jih uresničujejo, vrednotenju, ko so cilji doseženi, in pri analizi vzrokov, če niso, saj so že sedemletni učenci sposobni slediti postavljenemu cilju (Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998, 1032; Paris in Newman, 1990, 97). Pogosto ni treba, da učenec vse cilje doseže tako, kot jih je načrtoval, niti ne stoo odstotno. Pomembno je, da o njih razmišlja, poišče vzroke za morebitne neuspehe in zmore premagati razočaranja. Kadar učenec sprejme cilje, ki si jih je sam zastavil, potem sprejemanje ciljev spodbudi motivacijo. O pomembnosti postavljanja ciljev za učence govori tudi Paterson (2000, 30) in navaja, da je treba naučiti učence, da si oblikujejo načrt, kako bodo dosegli cilje, ki so si jih zastavili. Ko učenci vidijo, kako postavljajo in dosegajo cilje, se njihova samopodoba izrazito izboljša. Davies et al. (1992, 16) in Gaa (1979, v Schunk, 1990, 80) sta ugotovila, da so s pomočjo konferenc, na katerih so si učenci postavljali cilje, prevzemali večjo odgovornost za svoje uspehe kot učenci, ki si niso postavljali ciljev. Doseženi kratkoročni cilji pomagajo učencu predvsem pridobiti občutek samoučinkovitosti, dolgoročni pa predvsem usmerjajo njegov napor. Cilji, ki so specifični, zmerno težki in zelo verjetno dosegljivi v bližnji prihodnosti (npr. danes se moram naučiti na pamet pesmico), ponavadi spodbujajo motivacijo in vztrajnost (Locke in Latham, 1990, 25, 29; Stipek, 2002, 101). V starosti devet in deset let je že primeren čas tudi za začetek poučevanja motivacijskih strategij (Schunk in Zimmerman, 1994, 311).

Raziskave kažejo (Burns, 1979; Juriševič, 1999a), da je za razvoj posameznikove *samopodobe* ključnega pomena obdobje otroštva, obenem pa opozarjajo tudi na pomembnost vloge vzgojno-izobraževalnih institucij v procesu njenega primarnega oblikovanja. V obdobju med šestim in dvanajstim letom starosti učenci razvijejo s pomočjo staršev in učiteljev to, čemur Erikson (1994, 91) pravi »občutek delavnosti« (zadovoljevanje potrebe po »biti koristen« preko igre, šolskih dejavnosti itd.). Med



dejavnike spodbujanja razvoja zdrave učenčeve samopodobe štejemo (Juriševič, 1999b, 34-47): šolsko okolje, poučevanje, pričakovanja, povratne informacije, različne igre/dejavnosti, različne programe in različne oblike individualnega svetovanja učencem. Povratne informacije, ki jih učenec vsakodnevno v šoli (med učnim procesom in po njem) besedno ali nebesedno pridobiva o sebi kot učencu, so za oblikovanje njegove učne samopodobe – njenih posameznih sestavin – ključnega pomena. Predstavljajo namreč jasne kriterije za učenčevo samovrednotenje/samoocenjevanje (Burns, 1979; Slavin, 1991). Viri povratne informacije so različni (Razdevšek Pučko, 1999, 39-40): povratna informacija je lahko že v rešitvi problema, možno je, da jo poiščemo sami (učenčeva refleksija) ali pa jo pridobimo od posameznikov, ki rešitve poznajo. Seveda so najbolj učinkovite motivacijske povratne informacije, ki poudarjajo napredek učenca (Bandura, 1997; Locke in Latham, 1990; Pintrich in Schunk, 1996; Stipek, 1984).

Burns (1979), Erikson (1994) in Roberts (1995) poudarjajo vlogo »pomembnih drugih« ('significant others') – odraslih (staršev in učiteljev) ter vrstnikov (sošolcev in drugih). Razdevšek Pučko (1995, 26) čustveni razsežnosti učiteljeve vloge doda še razsežnost moči, ki izvira iz poznavanja rešitev. Pomembno je spoznanje, da »je nekaj dobro zato, ker je tako prav, ker to izhaja iz rešitve problema, ker ustreza kriterijem in ne, ker je tako všeč učitelju«. Vlogo družine (staršev) v oblikovanju samopodobe šolskega otroka poudarjata Burns (1979, 161) in Epstein (1989, 272-273), saj menita, da učenec vstopi v šolo z že relativno stabilno oblikovano samopodobo, zato izkušnje, ki si jih pridobi v šoli, le v omejenem oz. bolj specifičnem obsegu prispevajo k oblikovanju njegove samopodobe, izpostavljata pa tudi pomen sodelovanja med starši in učitelji. Dejavnike, ki vplivajo na otrokovo motiviranost za šolsko delo (pripravljenost za šolsko delo ter vztrajanje v njem), Epstein (prav tam, 261-270) predstavlja s pomočjo modela TARGET (»task«/naloga; »authority«/ avtonomija; »reward«/priznanje; »grouping«/grupiranje; »evaluation«/vrednotenje in »time«/čas): poleg ustvarjanja čustveno zdravega družinskega okolja so starši tisti, ki otroku zagotavljajo raznolike priložnosti za učenje, mu dajejo možnosti za odločanje pri izbiri teh dejavnosti, otroka nagrajujejo za uspehe, vplivajo na oblikovanje otrokovih socialnih interakcij, ustvarjajo kriterije za vrednotenje in pričakovanja glede uspešnosti v šoli in vplivajo na oblikovanje otrokovega občutka

za čas (nadzor), ki ga posveča tem raznolikim dejavnostim.

Občutek *samoučinkovitosti* se razvija na podlagi učenčevih preteklih izkušenj, z boljšim učnim uspehom, z višjo stopnjo prizadevanja in vztrajnosti pri težkih nalogah, z učinkovitejšim izbiranjem ustrežnejših učnih strategij, z opazovanjem drugih, na podlagi spodbud iz okolja (učitelji, starši) in psiholoških vzvodov. Učencem lahko pomagamo razviti občutek samoučinkovitosti tako, da ozavestijo, čemu pripisujejo svoj uspeh ali neuspeh pri dokončanju nalog, to pa je povezano z učenčevim samospoštovanjem, pričakovanji glede prihodnosti in občutkom odgovornosti.

*Odgovornost* se postopoma razvija in oblikuje in za moralno razvito osebnost je značilno, da je sposobna tako miselnega kot čustvenega podoživljanja stanja, v katerem je druga oseba, in temu ustreznega vedenja (Zupančič in Justin, 1991, 93). Učitelji morajo razviti občutek za odgovornost in tudi spodbujati učence, da aktivno sodelujejo pri odločanju o njihovem učenju (Scharle in Szabó, 2000, 4). Corno (1992, 69-81) predlaga načine, kako učitelji pomagajo mlajšim učencem, da začnejo prevzemati odgovornost – da jih aktivno spodbujajo za obvladovanje posledic za svoje učenje in delovanje v šoli. Da bi učenci aktivno sodelovali v učnem procesu, se morajo najprej zavedati in sprejeti dejstvo, da je učni uspeh pri učenju odvisen tako od učencev kot od učiteljev, kar pomeni, da si delijo odgovornost za učne dosežke. Odgovoren odnos učenca močno vpliva na uspeh pri učenju (Scharle in Szabó, 2000, 4).

K oblikovanju odgovornosti v razredu prispevajo prav vsi dejavniki vzgoje: učitelj preko svoje osebnosti usmerja sporazumevanje in vzdušje v razredni skupnosti, učne vsebine so lahko primer in zgled odgovornosti (pristno in nevsiljivo), priložnostne situacije so najbolj spontana priložnost za uzaveščanje moralnih dilem in ravnanj, učne metode in oblike omogočajo otrokom, da se urijo v dejavnem in konstruktivnem medosebnem sodelovanju, ustrezni socialni odnosi in razredna klima pa predstavljajo temelj za osebnostno rast posameznika (Scharle in Szabó, 2000, 9; Strmčnik, 2001, 134-256). Sims (2004, 82-83) navaja, da je poznala učenca, ki je bil zelo bister, vendar v teoretičnem znanju ni veliko napredoval. Njegova učiteljica je poskusila z vsemi metodami, ki se jih je domislila, da bi mu pomagala pri učenju, a ni imela veliko uspeha. Šele ko mu je naložila obveznost, da je sam odgovoren za svoj napredek, je v njegovem delu začela opazovati napredek.

Z učiteljičino pomočjo se je naučil zastavljati si lastne cilje v prvem razredu, nato si je začrtal lastni napredek. S tem ko je postal dejavni udeleženeec v lastnem učenju, je njegovo delo začelo napredovati. Učenci, ki prevzamejo odgovornost za vrednotenje lastnega napredka, čutijo odgovornost za lastno usodo in postanejo usposobljeni za sprejemanje odločitev (Roberts, 1995, 52), in učenci, ki ne prevzemajo odgovornosti za svoje učenje in vedenje, bodo verjetno težko sprejemali odgovornosti kasneje v svojem življenju (Burke, 2008, 151). Osler in Flack (2008, 47) poudarjata, da je učenčeva sposobnost uporabljati refleksijo pomemben element pri prevzemanju odgovornosti nad učenčevim učenjem, saj refleksija pomaga pri razumevanju in napredovanju učenčevega učenja.

Razvita kompetenca učenje učenja pomeni razvito zmožnost samoregulacijskega učenja; učenec, ki je kompetenten (sposoben) se učiti strateško; notranje željan in vztrajen pri učenju; uspeh pripisuje naporu in trudu; zmožen si je zastavljati lastne cilje, jih spremljati in evalvirati; sprejema izzive in če naleti na neuspeh, se je pripravljen spremeniti, saj svoje napake vidi kot vodila za prihodnost; pozna svoje sposobnosti in jih izkorišča; ve, kako so njegove spretnosti in dosežki pomembni za nadaljnjo rast ter se spodbuja s pozitivnimi izjavami in spodbudami - lahko postane samousmerjevalec svojega učinkovitega procesa učenja. V šoli so predvsem učitelji tisti, ki naj bi učenca pripeljali do te stopnje, doma pa so to starši, ki naj bi ga na tej poti z učiteljevo pomočjo spodbujali, spremljali in mu pomagali. Zavedati se moramo, da vsi učenci ne bodo obvladali samoregulacijskih strategij, lahko pa več učencev obvlada te strategije, če jim na tej poti pomagamo.

Učinkovite metode za razvoj samoregulacijskih spretnosti pri učenju, ki vključujejo metakognitivne (strateško načrtovanje, spremljanje ter evalvacijo), kognitivne, motivacijske in čustvene strategije, so različni programi samoregulacijskega učenja, med katerimi bi radi izpostavili metodo osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, ki jo lahko imenujemo tudi kot metakognitivno orodje za izboljšanje učenčevega učenja, tako na kognitivnem, motivacijskem in čustvenem področju, v katero so aktivno vključeni učenci, starši in učitelji. Nekoliko podrobneje metodo predstavljamo v naslednjem poglavju.



## 4 ŠVEDSKI PRIMER DOBRE PRAKSE

V zadnjem desetletju je veliko evropskih držav izvajalo reforme šolskih sistemov z namenom, da bi izboljšali kvaliteto izobraževanja ter s tem dvignili izobrazbeno raven svojih državljanov.

Temeljito reformo je izvedla tudi Švedska. Z nekaterimi šolami (Trälleborg in Gröndal) v Värnamu II. osnovna šola Celje intenzivno sodeluje že devet let.

### 4.1 Švedski in slovenski šolski sistem

Slovenija se je pri spremembah lastnega sistema poučevanja zgledovala po različnih evropskih državah in delo vsake kritično vrednotila, ga priredila in ustrezno vključila v strukturo izobraževanja. Med proučevanimi državami je bila tudi Švedska, ki velja za eno najrazvitejših držav na svetu. Na podlagi *zakonsko določenih predpisov pri nas* (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1997; Izhodišča kurikularne preнове, 1996; Zakon o osnovni šoli, 1996; Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2007) in na *Švedskem* (Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre – Lpo 94, 2002; Education Act, 1985; National school development – for enhanced knowledge and better results, 2006) ter *spoznanj iz obiskov* na Švedskem smo naredili primerjavo med slovenskim in švedskim šolskim sistemom.

V Sloveniji in na Švedskem se izvaja devetletna osnovna šola. Učenci se vpišejo v osnovno šolo v Sloveniji s šestimi leti, na Švedskem pa s sedmimi, vendar ponekod že uvajajo zgodnejši vpis v šolo s šestimi leti. Organizacija šolanja in nadzor nad njo sta v Sloveniji v rokah države. Na Švedskem je prešel velik del nalog na občine, ki imajo nadzor nad delom šol ter zaposlovanjem učiteljev. V Sloveniji je ocenjevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju opisno, v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa številčno. V predlogu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2011, 5) se predlaga številčno ocenjevanje od 3. razreda dalje. Nacionalno preverjanje znanja se izvaja ob koncu drugega in tretjega obdobja. V predlogu Zakona

o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2011, 6) se predlaga nacionalno preverjanje znanja ob koncu 3., 7. in 9. razreda za učence prostovoljno, ob koncu 6. in 8. razreda pa obvezno. Dosežki nacionalnega preverjanja znanja so dodatna informacija o znanju učencev. Podatki in analize o dosežkih nacionalnega preverjanja znanja se ne smejo uporabiti za razvrščanje šol (razen v primeru omejitve vpisa). Na Švedskem se od leta 1995 učence ocenjuje le v zadnjih dveh razredih, in sicer s tristopenjsko ocenjevalno lestvico (opravil – G, opravil z odliko – VG in opravil s posebno odliko – MVG). Pričakujejo, da bodo v šolskem letu 2012/2013 začeli z novim načinom ocenjevanja, in sicer se bo ocenjevanje začelo od 6. razreda dalje s šeststopenjsko lestvico (A, B, C, D, E in F). Švedska izvaja zunanje preverjanje znanja v 3., 5. in 9. razredu (podlaga za vpis na srednje šole). Šolski kurikulumi oziroma učni načrti za posamezne predmete vsebujejo podobne sestavine kot naši učni načrti, vendar z manj strogo določenimi smernicami za učitelja in v skrajšani obliki. Na Švedskem bo s 01. 07. 2011 stopil v veljavo nov učni načrt, pri nas pa se ravnokar obravnavata nova predloga Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji in Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Šole na Švedskem in pri nas lahko izvajajo fleksibilni predmetnik, ki ga avtonomno oblikujejo tako, da opravijo izbor predmetov, ki jih bodo poučevali in avtonomno razporejajo letno in tedensko količino ur za posamezni predmet v predmetniku. Integracija učencev s posebnimi potrebami je podobna v obeh državah, prav tako diferenciacija, medtem ko ima individualizacija na Švedskem posebno mesto. Tudi uvedba izbirnih predmetov v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je podobna in narejena na enak način v obeh državah. V predlogu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli pri nas (2011, 5) se predlaga, da imajo učenci izbirne predmete že od 1. razreda dalje in se določajo na ravni zakona namesto s predmetnikom. Uvedba poučevanja prvega tujega jezika v 4. razredu je enaka v obeh državah. V predlogu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2011, 6) se predlaga obvezno poučevanje prvega tujega jezika v drugem razredu in neobvezno poučevanje tega jezika že v prvem razredu osnovne šole. Švedska že ima obvezni drugi tuj jezik, Slovenija pa prav tako sledi temu trendu, saj ga nekatere šole poskusno že izvajajo, predvidoma v šolskem letu 2013/2014 (predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2011, 5) pa bo

postal obvezen predmet za vse učence, ki so vpisani v 7. razred, v skladu s predmetnikom. Šolsko leto je v obeh državah podobno, obe državi imata dve obdobji (jesensko in pomladansko), le pouk na Švedskem traja nekoliko dlje, saj imajo učenci in učitelji daljši odmor za kosilo, nato pa nadaljujejo s poukom. V predlogu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2011, 5) se predlaga nov koncept osnovnošolskega izobraževanja, s katerim se za vse učence od 1. do 3. razreda izvaja program v trajanju 6 ur dnevno, (pouk obveznih predmetov, dnevi dejavnosti, ure oddelčne skupnosti in druge vzgojno-izobraževalne dejavnosti) do najmanj do 14. ure. Šolska ura na Švedskem traja predvidoma 60 minut, pri nas pa 45 minut. V obeh državah so organizirani dopolnilni in dodatni pouk, interesne dejavnosti, brezplačen šolski prevoz. Na Švedskem stroške za knjige, učne pripomočke, šolske obroke, zdravstveno oskrbo in šolski prevoz krije država.

#### **4.2 Šoli Trälleborg in Gröndal v Värnamu na Švedskem**

Obe šoli, šolo Trälleborg (za 6-letne otroke in učence od 1. do 5. razreda) in šolo Gröndal (od 6. do 9. razreda), smo na Švedskem obiskali in podajamo kratko analizo.

Pouk navadno pričenjajo ob 8. uri in ga zaključijo med 14.30 in 15.30 uro, vmes pa imajo posamezni oddelki približno 45 minut časa za kosilo. Drugače je le ob torkih, ko pouk zaključijo ob 14. uri, nato pa pričnejo učitelji s timskimi sestanki. Vsak šolski dan se na obeh šolah prične s kratko, tako imenovano 20-minutno razredno uro. Na šoli Trälleborg poteka v obliki sproščenega pogovora ob jutranjem sprehodu, na šoli Gröndal pa v učilnicah, kjer učenci in učitelji ugotavljajo morebitna odstopanja skupin učencev ali posameznikov od načrtovanega dela.

Na obeh šolah imajo pouk v posameznem šolskem dnevu razdeljen na dva dela, dopoldanski in popoldanski, vmes pa imajo učenci in učitelji čas za kosilo. V dopoldanskem delu učitelji največkrat poučujejo materni jezik, tuj jezik in matematiko, vsebine ostalih predmetov pa poučujejo medpredmetno, pri tako imenovanem tematskem pouku, kjer posamezne vsebine sočasno obravnavajo z več predmetnih področij. Pri tem pouku navadno vključijo tudi učence s posebnimi potrebami, ki jih običajno sočasno, v manjših skupinah in učilnicah, poučujejo specialni pedagogi, psihologi, pedagogi ali

socialni delavci.

Vsebino predmetnika nižjih razredov predstavlja tudi poseben predmet za spodbujanje emocionalnega in socialnega razvoja, v višjih razredih pa tovrstne vsebine obravnavajo v okviru projektnega dela, ki je koordinirano s strani zunanjega strokovnjaka. V okviru navedenega predmeta oziroma projekta se učenci na konkretnih primerih učijo ustreznega verbalnega in neverbalnega komuniciranja, reševanja morebitnih konfliktov med vrstniki iste ali različne narodnosti ter kulturne identitete in se seznanjajo še s številnimi drugimi vsebinami, ki jim pomagajo pri odraščanju v svet vrstnikov in odraslih.

Prostorska razporeditev in ureditev obeh šol – Trälleborga in Gröndala, je bila za nas nekoliko nenavadna. Navkljub enotnim standardom sta bili na dveh šolah jasno vidni dve različni rešitvi. V prvi, Trälleborgu, ki je namenjena mlajšim učencem – med njimi nekateri prvič vstopajo v svet vrstnikov, smo videli zanimivo in funkcionalno prostorsko razporeditev in opremo. Vsaka starostna skupina učencev ima učilnico oziroma prostor, kjer poteka vzgojno-izobraževalno delo, urejen in opremljen na način, ki spominja na družinsko okolje in klimo. Po dve in dve skupini učencev (zaporednih razredov in starosti) imata levo in desno od njihove učilnice, torej na sredini, tudi en skupen prostor z mini kuhinjo, omarami, v katerih hranijo učila in učne pripomočke, mizo in sedežno garnituro. Ta prostor navadno uporabljajo posamezni učenci ali skupine učencev z obeh oddelkov v času kosila, pa tudi v času pouka, pri različnih oblikah sodelovalnega učenja, bodisi znotraj istih ali različnih starostnih skupin. Učni pripomočki in učila v navedenih kabinetih so pestri in odražajo veliko mero priložnosti za učenje ob igri. Šola ima sodobno opremljeno zbornico s čajno kuhinjo in več manjših kabinetov za timska srečanja in individualno pomoč posameznim učencem ali skupini učencev. Osrednje mesto je namenjeno šolski kuhinji, kjer za učence in učitelje pripravijo dnevno en brezplačen topel obrok.

Da je dobro poznavanje učencev in individualiziran pristop nekaj, kar na šoli posebej cenijo in mu namenjajo posebno pozornost, je bilo razvidno tudi na šoli Gröndal, ki je namenjena učencem višjih razredov – od 6. do 9. razreda. Da bi učitelji učne in druge zmožnosti učencev kar najbolje poznali, so vse učence – skupaj okoli 400, razdelili na štiri



skupine, vsako so namestili v en del šole. V ta namen so notranjost šole pregradili na štiri dele. Vsak del ima na voljo lasten vhod, sodobno opremljeno zbornico z mini kuhinjo, kabinet za učila in individualno pomoč ter toliko učilnic, kot je oddelkov. Učence so na tej stopnji razporedili v oddelke po starosti in razredih, na nižji stopnji osnovne šole pa jih pogosto razporedijo glede na izkazano znanje in izkušnje. Za vsako skupino učencev je neposredno zadolžen en tim strokovnih delavcev (modri, rumeni, rdeči in zeleni tim), ki je oblikovan tako, da vsebuje vse profile učiteljev, ki jih narekuje kurikulum od 6. do 9. razreda, poleg tega pa je v vsak tim vključen še en specialni pedagog, psiholog, pedagog ali socialni delavec, ki nudi individualno pomoč posameznim učencem ali skupini učencev s posebnimi potrebami. Timi si med seboj delijo le prostore za športno vzgojo, tehnični pouk, glasbeno vzgojo, gospodinjstvo in šivalnico, kjer se učenci učijo krojenja in šivanja s pravimi šivalnimi stroji. Poleg zbornic v posameznih timih obstaja na šoli tudi skupna zbornica s primerno veliko kuhinjo. Oprema v vseh zbornicah in v različnih nišah na hodnikih (slednje so namenjene posedanju učencev), je v odličnem stanju in zelo udobna – naslonjači, sedežne garniture, kar daje vtis domačnosti. Za informiranje in obveščanje o tedenskem in dnevnem programu dela, morebitnih spremembah v urniku, ekskurzijah, šolskem jedilniku poskrbijo preko elektronskih monitorjev, ki jih imajo nameščene v vsakem nadstropju oziroma etaži šole.

Kadrovska zasedba šol se zdi identična šolam v Sloveniji. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju učijo razredni učitelji, v drugem predmetni s to razliko, da njihova strokovna usposobljenost ni zgolj dvopredmetna. Učitelj, ki ima diplomu iz enega družboslovnega predmeta, formalno izpolnjuje pogoje za poučevanje vseh družboslovnih predmetov, učitelj, ki ima diplomu iz enega naravoslovnega predmeta, pa za poučevanje naravoslovnih predmetov. Uspešnost učencev redno spremljajo njihovi razredniki, ki so zadolženi za največ 12 učencev. Vse zastoje, ovire, probleme rešujejo sproti, v timih, v katere vključujejo vse tiste, ki lahko vplivajo na uspešnost posameznih učencev. Pomembno vlogo pri tem imajo starši učencev oziroma njihovi skrbniki.

Skladno s fleksibilnostjo in posledično avtonomnostjo je tudi šolska dokumentacija na Švedskem v pristojnosti lokalnih šolskih oblasti in posameznih šol. Za razliko od slovenskih šol na švedskih šolah ne uporabljajo enotnih dnevnikov za vodenje

evidence o vzgojno-izobraževalnem delu v posameznem oddelku in ne uporabljajo na nacionalni ravni enotne redovalnice za vrednotenje dosežkov učencev. Glede na to, da učenci na Švedskem dobijo prvo oceno šele ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja v osmem razredu, tudi ni potreb po tovrstni dokumentaciji, vodijo pa vrsto podatkov o posameznem učencu ali skupinah učencev, predmetnikih in urnikih, vsebini in metodičnem poteku vzgojno-izobraževalnega dela, kar hranijo v posebnih mapah v zbornicah šole.

### **4.3 Definicija, namen in razvoj individualnega razvojnega načrtovanja učenčevega dela**

*Individualno razvojno načrtovanje učenčevega dela*<sup>4</sup> ni nov koncept, saj so se z njim začeli ukvarjati pred 25 leti v izobraževanju za odrasle, s tako imenovano »učno pogodbo«. Za idejnega očeta učne pogodbe štejemo pedagoga Malcolma Knowlesa, avtorja koncepta, da bi bilo treba odrasle učence kot samostojne posameznike spodbujati, naj prevzamejo več odgovornosti za svoje učenje in uporabijo že pridobljene spretnosti in izkušnje kot podlago za novo snov (Brečko, 2003, 18). Učna pogodba se je sprva pojavljala v izobraževalnih organizacijah, ki so izobraževale odrasle, kasneje se je razširila v srednje šole, predvsem v ZDA in Veliki Britaniji, danes pa jo najpogosteje uporabljajo pri poklicnem usposabljanju in izobraževanju ter načrtovanju in razvoju kadrov v podjetjih in organizacijah (prav tam).

Učitelj vedno bolj postaja svetovalec za učenje; v ospredju je učenje, ne poučevanje, šolanje pa vedno pogosteje partnerstvo in oblikovanje didaktičnih pogodb med učitelji, učenci in starši (Marentič Požarnik, 1995, 168; Razdevšek Pučko, 2004, 55). Gre torej za nekakšen dogovorjeni sporazum, ki vključuje učne cilje, strategije, vire, merila in dokaze, ali je učeči se te cilje dosegel (Brečko, 2003, 24-25). Učna pogodba omogoča, da se pri oblikovanju učne dejavnosti osredotočimo na posameznika. Zaradi te svoje značilnosti je še posebej primerna za oblikovanje daljših individualnih razvojnih izobraževalnih načrtov (prav tam, 21). Pri tem učeči se prevzame odgovornost za to, da izvede izobraževalne aktivnosti, za katere se je dogovoril, svetovalec pa za to, da ga

---

<sup>4</sup> Na II. osnovni šoli Celje uporabljamo izraz osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela.

ustrezno podpre in poskrbi, da izpolni zahteve v programu. Gre torej za klasični proces pogajanja, iskanja soglasja in sklenitev sporazuma s podpisi (prav tam, 21-22).

Na Švedskem so individualno razvojno načrtovanje učenčevega dela vpeljali v osnovno šolo. Leta 2001 je Ministrstvo za šolstvo na Švedskem (National school development – for enhanced knowledge and better results, 2006; Skolverket (The Swedish National Agency for Education), 2005, 2007, 2008, 2009a) začelo poudarjati, da je treba okrepiti nadzor in spremljanje individualnega pristopa pri vsakem učencu, izboljšati znanje učencev, dati možnost šolam aktivnejšega sodelovanja s starši in z učenci. Leta 2002 (Skolverket, 2005, 2007, 2008, 2009a) je dvajset osnovnih šol stopilo v poskusni projekt Individualnega razvojnega načrtovanja učenčevega dela, katerega namen je, da pojasni učenčev razvoj glede na zastavljene cilje, kaj je dobro za učenca in kje mora porabiti več energije za doseg njegovih maksimalnih potencialov. Individualno razvojno načrtovanje daje učencu večji nadzor in odgovornost za njegovo učenje in z njegovo pomočjo so učenčeve potrebe, interesi, sposobnosti tudi hitreje ugotovljene. Učencem je potrebno dati kvalitetnejše znanje o njihovem učenju in razvijati (meta)kognitivne sposobnosti (na primer načrtovanje, spremljanje, interpretiranje, analiziranje, prepoznavanje in reševanje problemov, reflektiranje, evalviranje, kritično razmišljanje, primerjanje ...). Leta 2005 je Skolverket izdal knjižico s splošnimi nasveti, s katerimi si lahko učitelji pomagajo pri individualnem razvojnem načrtovanju učenčevega dela. Po večletnem spremljanju in evalviranju so zaradi pozitivnega učinka poskusnega projekta uvedli leta 2006 *individualni razvojni načrt* (IUP<sup>5</sup>; švedsko – Individuell utvecklingsplan, angleško – Individual Development Plan) za vse učence v osnovnih šolah (prav tam). Po ponovnem evalviranju individualnega razvojnega načrtovanja učenčevega dela so se leta 2008 (Skolverket, 2009a) odločili uvesti pisanje poročil (primerljivo z našimi opisnimi ocenami v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju) za vsakega učenca (na predmetni stopnji za vsak predmet), saj le-tako starši dobijo čim bolj celostno sliko o otrokovem razvoju. Skolverket je leta 2008 ponovno izdal knjižico s splošnimi nasveti, s katerimi si lahko učitelji pomagajo pri individualnem razvojnem načrtovanju učenčevega dela. Od jeseni 2011 pa bosta stopila v veljavo nov učni načrt in nov način ocenjevanja (prav tam).

---

<sup>5</sup> Na II. osnovni šoli Celje uporabljamo sopomenko OVUNU.

#### 4.4 Značilnosti in proces nastajanja individualnega razvojnega načrtovanja učenčevega dela

V nadaljevanju bomo analizirali temeljne značilnosti in proces nastajanja individualnega razvojnega načrtovanja učenčevega dela na Švedskem (Hägström in Gustavsson, 2007; Moreau in Wretman, 2006a, 2006b; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2005, 2007, 2008, 2009a; Zetterström, 2003).

Individualni razvojni načrt učenčevega dela (v nadaljevanju IUP) mora biti **usmerjen v prihodnost** (učenčev izziv za njegov nadaljnji razvoj) in služi kot **podpora pri učenčevem učenju**, saj je **aktivno orodje** za spremljanje in spodbujanje vseživljenjskega učenčevega razvoja. Psiholog Strandberg (2009, v Skolverket, 2009b, 1) meni, da je IUP metoda, ki pomaga učencem, da naredijo **korak naprej** pri učenju. Pomembnost usmerjenosti lahko nazorno prikažemo s pogovorom med Alico v čudežni deželi in mačko (Carroll, 1983, 52):

Alica: »Bi mi lahko povedala, kod moram iti?«

Mačka: »To je odvisno od tega, kam hočeš iti.«

Alica: »Ni važno.«

Mačka: »Potem ni pomembno, po kateri poti greš.«

IUP učenčevega dela je kot **kompas**, vedeti moraš, kje si in kam greš ali kot je rekel Zaplotnik (2009, 25): »Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel; kdor pa najde pot, bo cilj vedno nosil v sebi.«

IUP učenčevega dela **predstavlja** preprosto in jasno (meta)kognitivno sredstvo in vpogled, kako lahko učenec, starši in učitelji s skupnimi močmi pomagajo učencu doseči dosegljive rezultate; **pokaže** učencu, da imajo vsil možnosti za uspeh, da se razvijajo in rastejo, s pomočjo njega učenec uvidi svoje delo kot pomembno (smiselno), razumljivo in obvladljivo; **omogoča** učencu, da najde svojo lastno edinstveno individualnost.

V praksi se proces individualnega razvojnega načrtovanja učenčevega dela začne na začetku šolskega leta s predstavitvijo učencem in staršem vzgojno-izobraževalnih ciljev pri vsakem predmetu. Na razrednih urah potekajo pogovori, katera so učenčeva močna področja, interesi, sposobnosti, talenti, znanja in socialne veščine;

kje ima učenec težave oziroma v čem si želi biti boljši; o počutju v šoli (kako se počutiš zjutraj, ko odhajaš v šolo, kako se počutiš med sošolci in delavci šole, te glede šole kaj skrbi ...) ter vse to učenec zapiše v svoj IUP. Dobro je, da se prva stran učenčeve mape (kamor spada tudi IUP) naredi vsako leto na novo (za mlajše učence je priporočljiva njihova fotografija). Preizkusi znanja in eseji se zbirajo v listovniku (portfoliju), ki ga učenec nese domov nekaj tednov pred govorilno uro v troje, ki predstavlja novo obliko učenja in poučevanja, v katerem imajo vsi prisotni pomembno vlogo. Dobro je, da se v proces učenja in poučevanja vključi čim več ljudi, ki so primarno zainteresirani za uspeh učenca: učitelji, starši in učenec sam (v procesu so enakovredni partnerji) in zato Davies et al. (1992, 8) pravijo takim govorilnim uram v troje tristranske konference ali tango za tri osebe kot pravi psiholog Strandberg (2009, v Skolverket, 2009b, 1). Učenec demonstrira, kaj je spoznal oziroma kaj ve, kaj je prispevalo k njegovim dosežkom ter si postavi nove vzgojno-učne cilje, ki jih želi doseči. Starši spoznajo način učenja svojega otroka, imajo možnost, da kaj vprašajo ali izrazijo svoje ideje ter pomagajo izdelati načrt, ki bo učencu pomagal pri učenju doma. Učitelj pomaga učencu in staršem pri pogovoru, da lažje razjasnijo, izdelajo in odgovorijo na določena vprašanja. Starši lahko s pomočjo listovnika (portfolija) vidijo, kako njihovi otroci napredujejo in ga podpišejo; če želijo, lahko vanj vpišejo tudi svoje mnenje.

V vsakem ocenjevalnem obdobju učitelj napiše poročilo za vsakega učenca, ki vključuje informacije, kaj je učenec do takrat že dosegel, kaj in kako lahko svoje pomanjkljivosti izboljša. Pomembno je, da učitelj spremlja učenca ves čas in si sproti skrbno beleži, kar mu bo olajšalo delo pri pisanju poročil.

Nekaj tednov pred govorilno uro v troje učenec skupaj s starši izbere enega ali največ tri cilje, ki jih hoče izboljšati. Učitelj (ponavadi razrednik) pošlje učencem in staršem na dom vabilo na govorilno uro, ki vsebuje informacije o vsebini govorilne ure in kako se lahko starši in učenci pripravijo na govorilno uro v troje. Na tej se najprej pogovorijo vsi trije akterji (učitelj, učenec in starši) o dosedanjem delu, nato pa se izpolni učenčev IUP do konca (močna področja in področja razvoja so učenci že zapisali na razredni uri, na govorilni uri lahko še kaj dodajo) in se zapišejo: **dolgoročni** (priporočljivo največ trije, na razredni stopnji od enega do dva, lahko so vzgojni in/ali izobraževalni) in **kratkoročni**

***cilji, metode, pripomočki, specialno didaktična priporočila, časovni obseg***, kaj bo naredil ***učitelj***, kaj ***učenec*** in kaj ***starši*** ter se na koncu tudi vsi trije ***podpišejo***. Dolžina govornih ur v troje je med 30-60 minut in potekajo najmanj dvakrat v šolskem letu. Pri pripravi take govornih ure v troje mora biti učitelj še posebej pozoren na naslednje: med govorno uro si mora zapisovati in ob koncu narediti povzetek, po govorni uri si mora vzeti nekaj minut časa, da uredi zapiske, nato zapisati poročilo v svojo beležko (Davies et al., 1992, 8).

#### PRIMER IUP UČENCA IZ 2. RAZREDA

Močna področja, spretnosti, interesi, moja znanja in socialne veščine (zapis učiteljice)  
*Rad pomaga, obožuje skupinsko delo. Ne obupa prehitro. Pri matematiki je natančen. Zanimata ga družboslovje in naravoslovje. Je zelo radoveden.*

##### Področja rasti

*Težave ima pri branju.*

##### Dolgoročni cilj:

- *razvijati zmožnost branja v švedskem jeziku.*

##### Kratkoročni cilj:

- *razvijati zmožnost branja preprostih besedil v švedskem jeziku.*

##### Kako to uresničiti?

*Učenec: vsak dan bo bral 10 minut.*

*Starši: vsako večer mu bodo prebrali pravljico.*

*Učitelj: pripravil bo različne vaje za razvijanje bralnih spretnosti.*

#### PRIMER IUP UČENKE IZ 5. RAZREDA

Močna področja, spretnosti, interesi, moja znanja in socialne veščine (zapis učenke)

*Počutim se dobro. Vse je v redu. Sem navdušena in srečna. Delam dobro brez stresa. Sem notranje motivirana. Novih stvari se hitro in enostavno naučim. Imam veliko prijateljev in poskušam biti dobra prijateljica. Sem dobra pri skupinskem delu (vljudna in prijazna). Sem odprta in lahko hitro vzpostavim stik z drugimi ljudmi. Vem, kaj je prav in kaj narobe in sledim pravilom. Vsakemu si drznem reči vse, kar mi pade na pamet.*

*Sem dobra pri pisanju zgodb. Znam pisati na računalnik. Berem dobro. Govorim jasno. Pišem dokaj dobro.*

*Sem dobra pri reševanju problemov. Znam logično razmišljati in sem dobra pri geometriji. Rada imam cvetje in živali. Delam dobro pri zoologiji, botaniki in religiji. Zgodovina je zabavna. Želim se učiti, rada sem aktivna in sodelujem pri pouku.*

*Dobra sem pri govorjenju in branju angleščine. Moje domače delo je dobro. Imam dobro izgovorjavo.*

*Dobra sem pri športu in se zanimam praktično za večino športov, saj je šport zelo koristen.*

*Dobra sem pri umetnosti, ker je zabavno. Dobro pojem.*

*Moji interesi so nogomet, hokej na ledu, petje in umetnost.*

Boljši/a želim biti:

- *da ne rečem vsakemu vsega v obraz (na primer da je neumen);*
- *boljše pisati in brati pri angleščini in švedščini.*

Dolgoročni cilj:

- *delovati v skladu z normami in se izogibati ponižujočemu ravnanju in pomagati drugim ljudem.*

Kratkoročni cilj:

- *povedati stvari drugim na lepši način.*

Kako to uresničiti?

- *poskušati se držati pravila, da najprej premislim, preden kaj rečem.*

Odgovorni:

- *učenka Ida.*

Dolgoročni cilj:

- *razvijati zmožnost pisanja v švedskem jeziku.*

Kratkoročni cilj:

- *razvijati zmožnost pisanja nepravilnih glagolov.*

Kako to uresničiti?

- *branje knjig, vaditi na računalniku s posebnim programom.*

Odgovorni:

- *učenka Ida, starši in učiteljica.*

Dolgoročni cilj:

- *razvijati zmožnost pisanja, branja in govorjenja v angleškem jeziku.*

Kratkoročni cilj:

- *razvijati zmožnost pisanja, branja in govorjenja preprostih stavkov.*

Kako to uresničiti?

- *poslušati angleške pesmi, brati angleška besedila, delati z računalnikom.*

Odgovorni:

- *učenka Ida in učiteljica.*

IUP učenca skopirajo v treh verzijah (ena kopija za starše in učence za domov, ena za učenčevo mapo in ena za učitelja).

Po skupni govorilni uri v troje sledi izvajanje, učenci in učitelji uporabljajo pri svojem delu smernice, ki so zapisane v IUP. Nenehno se spremlja, zapisuje opažanja, kadar je potrebno, se dodajo novi cilji. Učitelji starše obveščajo o poteku dela.

Po predvidenem času za doseg cilja sledi naslednja govorilna ura v troje, kjer udeleženi preverijo, če so cilji doseženi. V primeru, da ocenijo, da učenec cilj obvlada, je načrtovani cilj osvojen. Evalvacija napredka posameznika učitelju, staršem in učencu jasno pokaže ustreznost načrtovanja in izvajanja in predstavlja osnovni pogoj za nadaljnji razvoj vzgojno-izobraževalnega dela (prav tam). Preučijo tudi vzroke za morebitno neuspešnost v doseganju posameznih ciljev. Evalvacija mora biti sprotna in končna in je torej izhodišče za nadaljnjo načrtovanje in oblikovanje IUP za učenca za naslednje obdobje. Primer evalvacije s simboli: sedanje stanje učenčevega dela (pozitivno (+), sprejemljivo (- +) in negativno (-) in razvoj učenčevega dela od zadnje govorilne ure v troje (doseganje ciljev (W), na poti ( $\rightarrow$ W) in ni na dobri poti ( $\approx$  W)). Če učenci ne dosežajo zastavljenih ciljev in potrebujejo posebno pomoč, lahko imajo poleg IUP tudi poseben **program** (primerljiv z našim individualiziranim programom za učence s posebnimi potrebami). Tega programa so potrebni predvsem tisti učenci, ki ne dosežajo nacionalnih ciljev za 3., 5. in 9. razred.

IUP učenčevega dela lahko spremljajo tudi **dnevnik**, ki ga vodi učenec in služi za dnevne in tedenske načrte, različni **evalvacijski vprašalniki** za starše in učence.



Začeli so tudi s poskusnim uvajanjem *pedagoškega spletnega programa IUPP* (IUP Portfolio), namenjenega individualnemu razvojnemu načrtu (IUP), listovniku (portfoliju) (različni dokumenti, slike, multimedijski material ...) in ostalim orodjem (koledar, klepetalnica ...) ter predstavlja most med komunikacijo med šolo in domom, saj lahko učitelji, učenci in starši časovno neomejeno vpisujejo svoja mnenja, stališča in pripombe.

#### **4.5 Prednosti in pomanjkljivosti individualnega razvojnega načrtovanja učenčevega dela**

Individualno razvojno načrtovanje učenčevega dela ima tako prednosti kot tudi pomanjkljivosti in na tem mestu izpostavljamonekatere, o katerih poročajo opravljene kvalitativne raziskave (Häggström in Gustavsson, 2007; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2009a; Zetterström, 2003).

Rezultati kažejo (prav tam), da je pozitiven učinek uvedbe IUP učenčevega dela zelo jasn, saj ima IUP velik vpliv na učenčev razvoj. Učenci so *odgovornejši* pri svojem delu; razvijajo *kognitivne* in *metakognitivne* strategije; IUP jim predstavlja *spodbudo, usmerjenost naprej, pomoč pri učenju*; povečajo se učenčeva *samopodoba, samozavest, samozaupanje, notranja motivacija, interes*; učenci in starši so *aktivneje* vključeni v vzgojno-izobraževalni proces; skupne govorilne ure v troje so *učinkovitejše* kot govorilne ure samo z učiteljem in starši in potekajo v pozitivnem vzdušju; učitelji medsebojno boljše *timsko sodelujejo* in *spreminjajo* svoje vsakdanje delo ter nenehno *spremljajo* in *evalvirajo* napredek učenca.

Nastopile pa so tudi nekatere težave in ovire, ki jih bo potrebno v prihodnosti s skupnimi močmi reševati in jih poskušati premagati. Raziskave kažejo (prav tam), da je pri neuspešnih učencih potrebno imeti *več kot dvakrat govorilno uro v troje; nadarjeni učenci* in njihovi starši so mnenja, da IUP za nadarjene učence *ne predstavlja dovolj velikega izziva* in da je potrebno za te učence boljše načrtovati cilje; na *predmetni stopnji* učitelji *težko držijo IUP »živ«* zaradi preštevilčnosti učencev; veliko učencev na

***predmetni stopnji*** po štirinajstih dneh pozabi na obljube, ki so jih zapisali v IUP; veliko časa in energije vzame ***pisanje poročil*** za vsakega učenca; težko je najti čas za načrtovanje in spremljanje; nekaterim učiteljem se zdi, da je vse skupaj le  dodatno delo za učitelja.

Individualno razvojno načrtovanje učenčevega dela je dolgoročen proces, ki ima pozitivno prihodnost, vendar se bo verjetno razvijal še kar precej časa. Wretman (2006b, 14) opozarja, da individualno razvojno načrtovanje učenčevega dela lahko privede do dveh povsem drugačnih vplivov na učitelje v švedski šoli. Če je IUP dobro oblikovan, ima pozitiven pedagoški potencial (PPP, švedsko – Positiv Pedagogisk Potential) in je močno orodje za učenčevo učenje, kot obogatitev učenčevega učenja in znanja (Moreau, 2006, 37). Če pa delo z IUP ne uspe, se lahko zgodi, da se sprevrže v odvečno administrativno delo, za katerega porabiš veliko časa in energije, učinki pa niso vidni ali pa so zanemarljivi (Wretman, 2006b, 14). Zelo pomembno je, da učitelj individualno razvojno načrtovanje učenčevega dela opravlja z navdušenjem, da verjame v to delo, da se ves čas izobražuje na tem področju, samo tak učitelj – učitelj raziskovalec, lahko pripravlja, spremlja in evalvira individualni razvojni načrt učenčevega dela, da postane kot profesionalen pianist, ki igra z dušo (Wretman, 2006a, 21).

## 5 UČITELJ RAZISKOVALEC

Z novim pogledom na vlogo učitelja kot subjekta v raziskovanju vzgojno-izobraževalnega dela je prišlo v ospredje tudi akcijsko raziskovanje. Gre za kvalitativno metodo raziskovanja, pri kateri imajo učitelji raziskovalci kot razmišljajoči praktiki pomembno vlogo. Če izhajamo iz dejstva, da lahko le praktiki, ki so motivirani za uvajanje sprememb v učnem procesu, zagotovijo uspešnost le-teh, jih moramo spodbujati in dodatno izobraževati za akcijsko raziskovanje. Sodobna družba namreč želi učitelja, ki je ustvarjalen, sposoben kritične refleksije svoje dejavnosti in pripravljen uvajati določene spremembe, ki vodijo k rešitvam problemov ali pa k izboljšanju lastne prakse.

Akcijsko raziskovanje učitelju omogoča učinkovito spreminjanje učnega procesa, če se pri tem drži določenih pravil: od upoštevanja korakov akcijskega raziskovanja, do konteksta sodelovalnega učenja, do sposobnosti meta-učenja (učenje o učenju) in samoaktualizacije, kar nenazadnje vodi tudi k njegovi profesionalni rasti in oblikovanju praktične teorije.

### 5.1 Definicija in razvoj akcijskega raziskovanja

Zamisel o akcijskem raziskovanju izvira iz leta 1946, ko ga je pri svojem delu kot socialni psiholog razvil Kurt Lewin. Izraz prihaja iz angleščine »action research« (action – akcija, research – raziskava). Iz različnih opredelitev (Adam, 1989, 33; Bassey, 1998, 93; Carr in Kemmis, 1995, 118; Kemmis in McTaggart, 1990, 10) lahko povzamemo, da je **akcijsko raziskovanje** v šoli namerno poseganje učiteljev in poklicnih raziskovalcev v vzgojno-izobraževalno prakso z namenom, da bi jo sistematično in natančno raziskali, izboljšali, ter da bi vzgojno-izobraževalno delo bolje razumeli. Lewin je izhajal iz dveh idej: ideje o skupinskem odločanju in ideje o volji do izboljšav (Kemmis in McTaggart, 1990, 9). Odgovornost za odločitve o ukrepih, ki naj privedejo do izboljšav, ter oceno rezultatov posameznih strategij, preizkušenih v praksi, prevzemajo tisti, ki so predmet načrtovanih sprememb (prav tam, 10). Leta 1973 sta to metodo raziskovanja uporabila v Fordovem

učnem projektu tudi Elliot in Adelman (prav tam), ki sta prva videla vlogo učiteljev kot raziskovalcev (»teachers as researchers«). Z leti je akcijsko raziskovanje pridobivalo na veljavi, kajti učitelji so bolj in bolj prevzemali odgovornost za izboljšave učnih programov (prav tam).

## 5.2 Akcijski proces učenja

Pri sistematičnem uvajanju sprememb, je učitelj hkrati tudi učenec, torej zanj veljajo načela aktivnega in reflektivnega učenja, ugotavlja Razdevšek Pučko (2000, 174). Če se zavedamo, da je učenje kompleksno, da gre pri tem za dinamičen odnos med učencem, ki je lahko tudi učitelj, okoljem in učnim procesom, potem je jasno, da morajo biti vsi dejavniki med seboj v tesni povezanosti, saj neposredno in posredno delujejo drug na drugega. Vendar je potrebno za **akcijski proces učenja** vključiti še nekatere druge vidike: omogočanje **aktivnosti**, ki vodijo k spremembam; zaposliti ljudi znotraj kroga akcijskega učenja (refleksija in evalvacija, omogoča aplikacijo novega učenja na nove situacije, na nove probleme); vpeljati **meta-učenje**; vključiti **kognitivne, afektivne in psiho-socialne dimenzije učenja** ter raziskati **notranjo povezanost** med učencem, okoljem in učnim procesom (Watkins et al., 1996, v Askew & Carnell, 1998, 68).

Značilnosti akcijskega procesa učenja (povzemamo po Askew & Carnell, 1998, 68-69): **preoblikuje** posameznike in skupino; **spreminja** pomen izkušenj; **vključuje** razumevanje, usvajanje znanja, ustvarja povezave; **vsebuje** kontrolo, akcijo, refleksijo, usmerjeno učenje, povratne informacije; **podpira** diskusijo; **dela** učenje jasnejše; je **proces**, kjer se učenje nikoli ne konča.

Vsem raznolikim **modelom** akcijskega procesa učenja (Kolbov krog izkustvenega učenja, Kirkov krog akcijskega učenja, v Askew & Carnell, 1998, 72-73) so skupni nekateri temeljni **procesi**: **konkretna izkušnja** (z uporabo določenega didaktičnega pristopa, metode – NAREDI); **refleksija izkušnje** (analiza, razmislek o dejavnostih, ki so vplivali na izkušnjo in na posameznikovo ravnanje v njej – PREGLEJ); **abstraktna konceptualizacija** (primerjava in iskanje zvez med reflektirano izkušnjo in preteklimi lastnimi in tujimi izkušnjami, teoretičnim znanjem – UČI SE) in **novo načrtovanje akcije**

(nove strategije ter njihovo preizkušanje v praksi – UPORABI).

Akcijsko učenje spodbuja prevzemanje **odgovornosti** za aktivnost in z njo povezane spremembe in rezultate le-teh (Razdevšek Pučko, 2000, 173). Znanje, pridobljeno z akcijskim procesom učenja, je posledica aktivne konstrukcije, posameznik ga ponotranji, je vidno in ga je kot takega mogoče uporabiti v novih situacijah (prav tam).

### 5.3 Značilnosti akcijskega raziskovanja

V nadaljevanju bomo analizirali temeljne značilnosti akcijskega raziskovanja (Bassey, 1998, 93-108; Denzin in Lincoln, 2003, 1-45; Kemmis in McTaggart, 1990, 7-40; Marentič Požarnik, 2001, 64-81; Mesec, 1998, 36-40, 50-57; Reason in Bradbury, 2006, 1-14; Sagadin, 1991, 342-355; Vogrinc, 2008, 45-54).

Cilj akcijske raziskave je preučiti **konkretno situacijo** oz. izboljšati konkretne razmere v tej situaciji, zato akcijska raziskava navadno poteka na **manjših vzorcih** (na primer en razred, ena šola), ki so izbrani priložnostno ali namensko torej neslučajnostno, izvajajo pa jih tisti, ki so v **situacije vključeni** (učitelji, pogosto ob pomoči šolske svetovalne službe in mentorja). Gre za način medsebojnega povezovanja ljudi in spodbujanja timskega dela, saj taka akcijsko-raziskovalna skupina posameznikom omogoča, da na probleme pogledajo iz drugega zornega kota, kot so jih videli prej, da ozavestijo in postanejo kritični do lastnih teorij, ki vodijo njihovo ravnanje, da dobijo nove zamisli, ki jih bodo preizkusili in ovrednotili. Tako se bo s pomočjo akcijskega raziskovanja pri posameznem učitelju povečal zavestni nadzor nad lastnim ravnanjem in mu bo takšno raziskovanje pomagalo graditi teorijo lastne prakse, povečala se bo njegova samostojnost. Seveda pa morajo biti potek akcijske raziskave in doseženi **rezultati** objavljeni **javno**, saj akcijsko raziskovanje šele po kritični presoji širše strokovne javnosti pridobi težo znanstvenosti. Z dobrim opisom akcijske raziskave bralci spoznajo, kako so udeleženci preučevali določeno konkretno situacijo in lahko ugotovitve akcijske raziskave uporabijo v svoji praksi, seveda ob upoštevanju značilnosti svoje situacije, podatkov, ki jih zberejo na takšen način ne morejo posploševati na celotno množico,

saj gre za prenosljivost *ugotovitev po analogiji*. *Interpretativna paradigma* poudarja proučevanje subjektivnih doživetij posameznika in ugotavljanje pomena, ki ga posameznik pripisuje posameznim dogodkom.

V praksi se proces akcijske raziskave začne s splošnim spoznanjem, da je določena izboljšava ali sprememba potrebna. Akcijsko raziskovanje se vedno loteva praktičnih vprašanj, za katera obstajajo realne možnosti za izboljšave (nekaj želim spremeniti, odpraviti želim težavo, preveriti želim učinkovitost novosti) in se izogiba problemom, na katere ni mogoče vplivati. Po *izhodiščni zamisli* je treba preučiti *obstoječe stanje* in na osnovi tega oblikovati splošen načrt za akcijo, ki ga med celotno raziskavo izpopolnjujemo (*prožen raziskovalni načrt*). V njem celotno akcijsko raziskavo razgradimo na posamezne uresničljive *akcijske korake*, pri tem pa je vsak korak usmerjen v akcijo in ima postavljene konkretne cilje. Pri vsakem koraku moramo vnaprej predvideti način, kako bomo spremljali in beležili učinke, v posameznih fazah raziskave. Akcijska raziskava je lahko sestavljena iz enega samega koraka, ki traja dalj časa, lahko pa jo sestavlja več krajših. Število in trajanje korakov sta vedno odvisna od konkretnega raziskovalnega problema, ki si ga zastavimo. Ko začnemo korake izvajati, začno dotekati podatki, ob pomoči katerih lahko opišemo in ocenimo nastalo situacijo, ukrepe in učinke. Okvirni načrt na osnovi novih podatkov pregledamo, popravimo in dopolnimo in tako raziskovanje imenujemo *sekvenčno raziskovanje*, ki nam omogoča, da se pri vsakem naslednjem koraku vrnemo in preverimo vse prejšnje ugotovitve, če jih novo odkritje morda ne pokaže v drugačni luči, kot smo sprva menili. Evalvacija je tako formativna (sprotna) kot sumativna (končna). *Formativna* omogoča s svojimi ugotovitvami sprotno presojo dejavnosti in pravočasne posege za njeno izboljševanje kakovosti, *sumativna evalvacija* pa pomaga pri končni presoji izvedenega koraka ter pri odločitvah, kako raziskovalni proces nadaljevati. Pri samoevalvaciji navaja O'Hanlon (1991, v Polak, 2010, 18-19) štiri ravni refleksije kot odraz poglobljenosti, in sicer: raven poročanja (opisovanje), raven interpretiranja (razlaganje), raven refleksije (samovrednotenje) in raven integracije osebnega in strokovnega (preplet učiteljevih osebnih izkušenj in strokovnih ugotovitev s strokovnimi utemeljitvami iz strokovne literature). Z različnimi *tehnikami* (na primer: *kvalitativnimi*: vprašalnik z odprtimi vprašanji, dnevnik,

nestandardiziran intervju, skupinski pogovori ... ali **kvantitativnimi**: preizkusi znanja, psihološki testi, vprašalniki z zaprtimi vprašanji, strukturirano opazovanje ...) **zberemo** vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, spoznamo poglede proučevanih oseb in podobno, zbrane podatke **besedno obdelamo** in ugotovitve povežemo v koncept oziroma **utemeljeno teorijo** (izpeljana iz podatkov), ki mora razložiti proučevani pojav in se bere kot pripoved. Odločitev, ali bo akcijska raziskava potekala kot kvalitativna ali kot kvantitativna raziskava, je večinoma odvisna od vsebinskih in metodoloških značilnosti konkretnega raziskovalnega problema, osnovno vprašanje pri izbiri tehnike pa je, ali nam bo z njo uspelo čim boljše spremljati in evalvirati posamezne akcijske korake. V okviru akcijskih raziskav je smiselno uporabiti **triangulacijo**, kar pomeni kombinacijo **različnih tehnik** (na primer opazovanje, intervju, skupinski pogovori ...), **virov podatkov** (učenci, starši, svetovalna služba ...), **raziskovalnih pristopov** (kombinacija kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja), **raziskovalcev, teorij in znanstvenih disciplin** (na primer pedagogi, psihologi, sociologi ...).

Seveda pa ima akcijsko raziskovanje tako prednosti kot tudi pomanjkljivosti in na tem mestu izpostavljam le nekatere.

Med **prednostmi** uvrščamo: vključitev praktikov v raziskovalni proces; raziskovanje zaradi lastnih potreb po spreminjanju obstoječe šolske prakse; spodbujanje razmišljanja, avtonomnosti in profesionalnega razvoja učitelja; možnost hitre spremembe, prilagajanja, timskega sodelovanja in s tem učinkovitejšega reševanja problemov ter stalna kritična refleksija in vrednotenje učinkov. Med **pomanjkljivostmi** pa uvrščamo: problem motiviranja sodelavcev (oblikovanje uspešnega tima); šibka zasnova ideje in koncepta raziskovanja; prehitre posplošitve in zanemarjanje nekaterih pogojev in ciljev raziskovanja; nefleksibilnost v posameznih stopnjah ter prevelika ali premajhna usmerjenost v postopke in tehnike raziskovanj.

## 5.4 Vloga učitelja raziskovalca

Motivacija učiteljev za uvajanje sprememb je predpogoj za uspešnost le-teh, saj bo učitelj, ki je motiviran za spreminjanje lastne prakse, v delo vložil veliko energije, za učinke sprememb se bo čutil odgovornega in rezultati ne bodo že vnaprej obsojeni na neuspeh. Učitelj, ki ni notranje motiviran, lahko (in v praksi se s tem soočamo) vnašanje sprememb čuti kot nepotrebno dodatno delo, ki prekine njegovo zgolj rutinsko delovanje in je v sodelovanju nenehno v opoziciji, ali se v diskusijo sploh ne vključuje. Spremembe, ki naj bi jih uvajal, pogosto niso korektno izvršene. Če učitelji doživljajo spremembe kot vsiljene, pogosto razvijejo posebne strategije, s katerimi se sicer navzven prilagodijo, v resnici pa njihova stališča ostanejo nespremenjena, do uvajanja sprememb ne čutijo odgovornosti, ob neuspehu pa imajo že vnaprej zagotovljeno razlago (Razdevšek Pučko, 2000, 177). Skalar (1990, 134) izpostavlja problem pobudnika raziskave, ki ima v akcijskem raziskovanju pomembnejšo vlogo kot v klasični raziskovalni obravnavi. Vsebuje močnejši motivacijsko-akcijski naboj, ki odločno vpliva na vhodne procese in na poznejšo akcijsko dinamiko. Kot nosilec vhodne ideje in začetnega cilja lahko bolj ali manj motivira za sodelovanje raziskovalce, praktike ali pa oboje. Prav od motivacije za izvajanje določenih akcij je odvisen tudi uspeh akcijske raziskave (prav tam).

Vloga raziskovalca – *učitelja razmišljujočega praktika* - ki uvaja spremembe, je zagotoviti »resnične spremembe« tako na področju individualnih, skupinskih in institucionalnih sprememb v praksi (Askew & Carnell, 1998, 127; Marentič Požarnik, 1993b, 350). Samo učitelj praktik lahko raziskuje in vrednoti svojo prakso, interpretacija ostalih sodelujočih pa ga na nek način oblikuje in mu pomaga pri procesu spreminjanja (Askew & Carnell, 1998, 164). Razdevšek Pučko (2000, 175) našteva naslednje *naloge* učitelja pri uvajanju sprememb: *profesionalna odgovornost*; skrb za *ugled šole*; spodbujanje *motivacije*; zagotavljanje priložnosti za *samodokazovanje* ter zadovoljevanje potreb po *samoaktualizaciji*. Na osnovi raziskave Marentič Požarnik (1984, 8) ugotavlja, da je v pedagoških raziskavah vloga učitelja pogosto zreducirana na zbiralca informacij, na izpolnjevalca vprašalnikov, kot si jih je v skladu s teoretičnimi izhodišči in hipotezami zamislil raziskovalec, le včasih je učitelj tudi izvajalec



inovativnih učnih postopkov ali eksperimentalnih postopkov.

Vsekakor se strinjamo, da mora imeti učitelj praktik pri raziskovanju lastne prakse in uvajanju sprememb vanjo pomembno vlogo, vendar ni bistveno, da je to njegova glavna vloga, kajti demokratičen in enakopraven odnos med učiteljem in raziskovalcem lahko v smislu učinkovitosti prinese kar nekaj prednosti: strokovno podporo raziskovalca, manj težav pri prenosu teorije v širšo prakso, spodbujanje timskega dela raziskovalcev in praktikov na nekem projektu ter porazdelitev soodgovornosti za učinke med teoretika in praktika.

V okviru vseživljenjskega izobraževanja je poudarjena potreba po neprekinjenem profesionalnem razvoju učitelja; poudarjeni sta kontinuiteta in povezanost različnih obdobj poklicnega izobraževanja in prakse. **Profesionalni razvoj učitelja** razumemo kot proces, vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem učitelji razvijajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja (Valenčič Zuljan et al., 2007, 27). Proces vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo. Pomeni učiteljevo napredovanje v duhu kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja ter ravnanja (prav tam). S povečanjem **avtonomije učitelja** se povečujejo njegova strokovna odgovornost, iniciativnost in zainteresiranost za pedagoško prakso in njene rezultate. Bistvene sestavine novega pojmovanja profesionalizma učitelja (Niemi in Kohonen, 1995, v Kalin, 2004, 599) so: poklicna zavzetost za spodbujanje rasti in učenja učencev, zaupanje v vrednost svojega dela, prepričanje, da je poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovana na odprti komunikaciji in refleksiji; profesionalna avtonomnost, zasnovana na ponotranjenih vrednotah, na usposobljenosti in odgovornosti; dinamično pojmovanje učenja pri učencih in pri sebi.

Čas velikih družbenih sprememb (predvsem hitrost teh sprememb) terja **usposobljene, odprte** in **fleksibilne** učitelje, pripravljene in sposobne pravilno se odzvati na raznovrstne spremembe pri učencih, starših in šoli. Profesionalni učitelj se sam aktivno in premišljeno uči; je zavzet za stalen intelektualni in osebnostni razvoj; deluje in se uči v sodelovanju z drugimi učitelji v šoli in zunaj nje (prav tam).

## 5.5 Timsko delo

Polak (2007, 10) opredeljuje timsko delo kot »tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice«. Timskega dela se je potrebno učiti in ga razvijati. Razvijanje spretnosti timskega dela mora postati integralen del učiteljeve strokovne kompetentnosti, saj je timsko delo »realnost, potreba in nuja sodobne šole« (Polak, 2005, 45). V nadaljevanju bomo analizirali temeljne značilnosti timskega dela (Novak, 2005; Polak, 1999, 2007, 2008).

Oblikovanje tima temelji na pozitivni soodvisnosti in z namenom postavljanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezen učitelj zase ne bi mogel dosežati. Pri tinskem delu je najprimerneje, da člani tima sami predvidijo svojo prevladujočo vlogo v timu. Posamezen član tima je lahko hkrati v več različnih vlogah. Pri prevzemanju vlog in nalog naj učitelji upoštevajo svoja močna in šibka področja. Močna področja učitelja nakazujejo možnosti za prevzemanje aktivnejše vloge, šibka področja pa za izražanje močnih področij drugih članov. Sinergija pri tinskem delu pomeni, »da drug drugega spodbujajo v taki smeri, da vsakdo pokaže več, kot bi zmožel sam« (Polak, 2008, 10).

Timsko delo lahko poteka v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje (vpliva na nadaljnje delo), poučevanje in evalvacija (pomembno izhodišče za nadaljnje timsko delo). Slednja ima pri tinskem delu pedagoških delavcev dvojni pomen: timska evalvacija pedagoškega dela z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev in evalvacija dogajanja v timu. Skupni cilji so pri tinskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju in učenju.

Timsko delo je koristno, kadar se za uspešno reševanje kompleksnih problemov zahteva sodelovanje več strokovnjakov različnih profilov in interdisciplinarni pristop. Posamezniki, ki vstopajo v tim, se med seboj razlikujejo, imajo različna pedagoško-psihološka znanja, različno stopnjo strokovne usposobljenosti, različne sposobnosti in osebnostne lastnosti ter motivacijo za delo v timu in nenazadnje tudi različne delovne navade in želje po osebni in profesionalni rasti. Predpostavka za uspešno timsko

delo, v katerem bodo izkoriščeni vsi potenciali in sposobnosti vsakega strokovnjaka je, da skupina preraste iz skupine posameznih strokovnjakov v tim, v skupino enakopravnih strokovnjakov. Pri tem je zelo pomembna komunikacija, saj omogoča medsebojno interakcijo znotraj tima in povezanost tima z njegovim okoljem. Večina komunikacije znotraj tima poteka na timskih srečanjih (dogovorjeni sestanki). Raziskovalno dokazane prednosti timskega dela za učitelje so lažje delo, lažje načrtovanje, hitrejša izvedba ter porazdelitev del in nalog med člani tima, večja varnost, tako psihična kot fizična (prav tam, 9).

Ključni dejavnik, ki najbolj prispeva k uveljavljanju neke pedagoške inovacije in se najpogosteje omenja kot problem v različnih šolskih sistemih, je kako najti primeren čas za timsko delo. Šele, ko postane timsko delo samoumeven in integriran del poklicne vloge učitelja, lahko govorimo o timskem pristopu kot o skupnem imenovalcu pedagoškega dela v šoli.

## 5.6 Podpora šole in socialna klima šole

Za uspešno izvedbo akcijske raziskave je zelo pomembna **klima** na šoli; da so vodstvo šole in učitelji naklonjeni učiteljem raziskovalcem, da jih **spodbujajo** in **podpirajo** pri raziskovalnem delu. Fullan (2004, v Sentočnik, 2006, 47) navaja, da je **vloga ravnatelja** pri vpeljevanju sprememb v današnjem času zelo pomembna; je pomembnejša kakor kadar koli doslej. Ravnatelj kot osebnost in profesionallec naj bi bil proaktivni sistemski mislec, kar pomeni, da mora imeti celosten pregled nad dogajanjem, ki mu pomaga ohranjati smer v kompleksnih situacijah ter mu omogoča, da zazna priložnosti za vpeljevanje sprememb in jih tudi ustvarja. Imeti mora sposobnosti in obvladovati strategije za ustvarjanje pripadnosti kolektiva skupnim ciljem, znati mora navdušiti in vzbujati predanost (prav tam).

Poleg **ravnatelja** in **mentorja** so učiteljem raziskovalcem pri raziskovalnem delu lahko v veliko pomoč tudi **kritični prijatelji**, ki jih izberejo učitelji raziskovalci sami po svoji presoji in občutku med sodelavci. Namen kritičnega prijateljevanja je podpora drugega v procesu učenja oz. lastnega spreminjanja. Zmožnost občutja empatije je

bistvenega pomena za kritičnega prijatelja. V procesu je treba izgraditi odnos zaupanja, saj bo le tako kritični prijatelj sposoben dajati pošteno in odkrito povratno informacijo (prav tam, 42).

Pomembno vlogo imajo tudi *šolski razvojni timi*, v katere se običajno vključijo tisti člani kolektiva, ki so najbolj pripravljeni na vpeljevanje sprememb, tisti, ki jim rečemo inovatorji in vpeljevalci sprememb. Najpomembnejši član šolskega razvojnega tima je ravnatelj, ki razvojni tim tudi oblikuje. Pomembno je, da so izbrani člani s kolektivom povezani, da vzbujaajo spoštovanje in zaupanje oz. da jih kolegi sprejemajo in cenijo, saj bodo le tako lahko pristajali na njihovo vlogo vodje (Rupnik Vec et al., 2008, 41).

Če vodstvo šole podpira in spodbuja raziskovalno delo na šoli, če učiteljem raziskovalcem ponudi pomoč pri raziskovanju, se učitelji praktiki lotevajo raziskovanja pogosteje. Strinjamo se s Sentočnikovo (2004, 583), ki meni, da bi bilo nerealno pričakovati, da bodo učitelji kar sami po sebi postali razmišljujoči praktiki. Da bi učitelji reflektirali in raziskovali svojo prakso ter da bi bili pripravljeni svoje delo prepustiti kritikam in diskusijam svojih kolegov ali celo širši strokovni javnosti (s poročanjem in objavami izsledkov svojih raziskav), je najprej potrebno učitelje usposobiti za raziskovanje in reflektiranje lastne prakse že med dodiplomskim študijem in tudi kasneje, v sistemu nenehnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja za učitelje.

## II. EMPIRIČNI DEL

Z novim pogledom na vlogo učitelja kot subjekta v raziskovanju vzgojno-izobraževalnega dela se je pokazala potreba po akcijskem raziskovanju. Sodobna družba potrebuje učitelja, ki naj bi bil ustvarjalen, sposoben kritične refleksije svoje dejavnosti in pripravljen uvajati določene spremembe, ki vodijo k rešitvam problemov ali pa k izboljšanju lastne prakse.

### 6 PROBLEM IN CILJI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Ob kurikularni prenovi v Sloveniji se je pojavilo precej sprememb (pravkar se razpravlja o novih spremembah), ki so sledile sodobnim trendom vzgojno-izobraževalnega procesa drugod po svetu. Vzporedno s tem se je znotraj načel osnovne šole pojavila tudi potreba po udejanjanju načel učne individualizacije, ki zahteva, da v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevamo utemeljene razlike pri vseh učencih. Eden izmed načinov, ki pomaga v tem procesu, je osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela.

V preteklih letih smo na področju učne individualizacije pogosto naleteli na določena vprašanja oziroma težave, iz katerih smo iskali izhode. Tako se je iz nezadovoljstva porodila ideja, da se rešitve teh problemov lotimo bolj sistematično. Ob podpori vodstva in po pogovorih z ostalimi učitelji smo sklenili, da se s težavami spoprime skupaj.

Naš predlog osebnega vzgojno-učnega načrta učenca (OVUNU) je nastal na osnovi osnovnih teoretičnih izhodišč in podlag, ki so ga pripravili in ga od leta 2006 izvajajo na Švedskem (individualni razvojni načrt – IUP). Prednosti, ki jih prinaša osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela, smo začeli preizkušati in prenašati v našo šolsko prakso tako, da je dobil osebni vzgojno-učni načrt vsak učenec.

S sistematičnim uvajanjem osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela v 3. in 4. razredu, v šolskem letu 2008/2009, smo želeli razvijati učenčevo odgovornost za aktivno lastno vlogo v učnem procesu, to je za načrtovanje ciljev, metod, oblik za nadaljnji osebni razvoj na posameznih področjih oziroma predmetih; razviti strategije metaučenja in jih s tem usposobiti tudi za vseživljenjsko učenje. Učence smo želeli

spodbuditi k sodelovanju pri načrtovanju, spremljanju in evalviranju ciljev, oblik, metod ter čim bolj razviti njihovo samokritičnost in soodgovornost ter s tem tudi notranjo motivacijo, kar je pomembno za razvoj in utrjevanje učenčevega občutka lastne vrednosti. Temeljni namen usposabljanja učencev v projektu osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela je bil usposobiti jih do te mere, da bi v času šolanja in tudi potem znali in zmogli uspešno uravnati lastno učenje. Učencu torej želimo omogočiti, da sebe kot učenca bolje spozna, se nauči izbirati načine učenja (učne strategije), ki so zanj najučinkovitejši in razvije zmožnosti načrtovanja, uravnavanja in nadzorovanja svojega učenja. Učenci se ob tem učijo oblikovati lastne cilje in strategije za njihovo uresničevanje, organizirati lastno delo za večjo učinkovitost, spremljati svojo uspešnost in prevzeti odgovornost in sprejemati posledice svojih dejanj. Učitelje smo želeli usposobiti za načrtovanje, spremljanje in evalviranje osebnih vzgojno-učnih načrtov učencev, jih spodbuditi k učinkovitemu timskemu delu in kritični refleksiji ter kvalitetnejši komunikaciji z učenci in s starši. Z vključitvijo staršev smo želeli povečati njihovo stopnjo udeležnosti pri načrtovanju, spremljanju in evalviranju osebnih vzgojno-učnih načrtov učencev.

Po metodi akcijskega raziskovanja smo sistematično spremljali proces uvajanja.

## **6.1 Hipoteza in raziskovalna vprašanja**

### **Splošna hipoteza**

Pričakujemo, da se bo z uvajanjem osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela povečala učenčeva odgovornost za aktivno vlogo v učnem procesu, s tem povezana notranja motivacija, občutek lastne vrednosti in samokritičnost. Predpostavljamo, da bo opazen napredek tudi na področju sodelovanja – interakcije na nivoju učitelj-učenec-starši in pri sodelovanju znotraj šolskega razvojnega tima učiteljev, oblikovanega za cilje projekta.

## **Temeljna raziskovalna vprašanja**

Zastavili smo si naslednja temeljna raziskovalna vprašanja:

- Katere vidike obstoječe prakse pri učni individualizaciji želimo spreminjati?
- Kakšen je potek uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela?
- Na kakšne načine razvijati aktivno lastno vlogo učencev v učnem procesu?
- Kako učence preko osebnega vzgojno-učnega načrta motivirati za učenje?
- Na kakšen način učencem pomagati, da se bodo čutili soodgovorne za svoje dosežke in da bodo do njih dovolj samokritični?
- Kako okrepiti sodelovanje med vsemi akterji učnega procesa: učitelji-učenci-starši?
- Kako pomagati učiteljem pri takšni organizaciji govorilnih ur v troje, ki bo uvajanje osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela omogočala in ga podpirala?
- V kolikšni meri proces uvajanja sprememb spoduja učitelje k tinskemu delu?
- Katere prednosti uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, bi veljalo izkoristiti v nadaljnji praksi?





## 7 METODOLOGIJA

### 7.1 Udeleženci v akcijskem raziskovanju

V raziskavi, ki je potekala v šolskem letu 2008/2009, smo uporabili namenski vzorec, v katerega so bili vključeni učenci, njihovi starši in nekatere učiteljice, svetovalne delavke ter vodstvo II. osnovne šole Celje.

V **vzorec strokovnih delavcev** so bili vključeni učitelji, vodstveni in svetovalni delavci, skupaj 8 strokovnih delavcev.<sup>6</sup> Sama sem bila v vlogi raziskovalke in učiteljice podaljšanega bivanja tretjega razreda. Vprašalnike smo izpolnile štiri učiteljice, ki poučujemo v 3. in 4. razredu; dve učiteljici tretjega razreda (učiteljici oddelka in podaljšanega bivanja) in dve učiteljici 4. razredov. Vse učiteljice smo se za projekt uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela odločile prostovoljno, bodisi zaradi želje po novem znanju, reševanju težav, s katerimi se srečujemo pri vsakdanjem delu, ali ga sprejele zgolj kot izziv vpeljati v lastno prakso nekaj novega. Pri skupinskih pogovorih je sodelovalo vseh 8 strokovnih delavcev, in sicer: ravnatelj, štiri že omenjene učiteljice razrednega pouka in tri svetovalne delavke, ki delajo na naši šoli. Učiteljica tretjega razreda, ki poučuje oddelk, in učiteljica enega četrtega razreda imata daljšo dobo učiteljskih izkušenj (25 in 27 let delovnih izkušenj), medtem ko imata učiteljici drugega četrtega razreda in učiteljica podaljšanega bivanja tretjega razreda krajšo dobo učiteljskih izkušenj (9 in 11 let delovnih izkušenj).

V raziskavo so bili vključeni tudi **učenci**, in sicer 15 učencev iz tretjega razreda (ena paralelka) ter 52 učencev (26 učencev/razred) iz obeh četrtilih razredov,<sup>7</sup> skupaj 67

---

<sup>6</sup> V naš celotni interni projekt so bile vključene še 4 učiteljice iz predmetne stopnje, vendar se naš raziskovalni problem nanaša le na razredno stopnjo, torej 3. in 4. razred.

<sup>7</sup> V naš celotni interni projekt so bili vključeni še učenci enega sedmega razreda, dveh osmih razredov ter en deveti razred (skupaj 77 učencev predmetne stopnje, vprašalnike o končni evalvaciji projekta pa je izpolnilo 62 učencev predmetne stopnje) ter njihovi starši, vendar se naš raziskovalni problem nanaša le na razredno stopnjo, torej 3. in 4. razred.

učencev. Na vprašalnik je odgovorilo 15 (100 %) učencev tretjega razreda in 48 (92 %) učencev četrtega razreda, skupaj 63 (94 %) učencev. Večina učencev tretjega razreda je bila vključena v oddelek podaljšanega bivanja, v katerem sem poučevala.

Vključeni so bili tudi **starši** učencev tretjega in obeh četrth razredov. Vprašalnike je izpolnilo 13 (87 %) staršev tretješolcev in 44 (85 %) staršev četrtošolcev, skupaj 57 (85 %) staršev. Izobrazbena struktura staršev ni bila vključena kot spremenljivka, zato je nismo preverjali. Učenci prihajajo iz mestnega okolja (deloma iz večstanovanjskih hiš oziroma blokov in deloma iz individualnih hiš). Pet učencev starši vozijo iz drugega šolskega okoliša. Pri polstrukturiranem intervjuju so sodelovali štirje namensko izbrani starši učencev tretjega razreda (dva starša učno uspešnejših učencev in dva starša učno manj uspešnih učencev) in štirje namensko izbrani starši učencev četrtega razreda (dva starša učno uspešnejših učencev in dva starša učno manj uspešnih učencev), torej skupno 8 staršev, od tega vsi ženskega spola.

## **7.2 Metoda dela, postopek zbiranja podatkov in opis instrumentov**

V akcijski raziskavi smo uporabili deskriptivno (opisno) in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Zbiranje podatkov je potekalo na II. osnovni šoli v Celju skozi vse šolsko leto 2008/2009, in sicer s pomočjo anketiranja, odkritega opazovanja s popolno udeležbo, nestandardiziranih intervjujev, skupinskih pogovorov in analize dokumentov.

V januarju 2009 smo po prvem akcijskem koraku v okviru projekta pripravili anketni vprašalnik za učitelje, s katerim smo ugotavljali, kako je potekalo zapisovanje močnih in šibkih področij učencev na razrednih urah, kako so se učitelji pripravljali na prvo govorilno uro v troje in kako je potekala, kako so izvajali spremljanje učencev pri uresničevanju zastavljenih ciljev ter v kolikšni meri so se učitelji uspeli držati svojih zapisanih dejavnosti v osebnih vzgojno-učnih načrtih učencev. Zadnji dve vprašanji sta se nanašali na predloge za delo naprej in na morebitna kakšna dodatna znanja ob izvajanju projekta. Anketni vprašalnik je sestavljalo sedem vprašanj odprtega tipa.

Anketne vprašalnike smo učiteljem razdelili, izpolnjene so vrnilo nekaj dni pred skupnim delovnim sestankom. Podrobnejši prikaz izpolnjenega anketnega vprašalnika za učitelje je razviden iz priloge 1.

V aprilu 2009 smo po drugem akcijskem koraku v okviru projekta pripravili anketni vprašalnik za učitelje, s katerim smo ugotavljali, kako je potekala druga govorilna ura v troje in kakšni so predlogi za delo naprej. Anketni vprašalnik sta sestavljali dve vprašanji odprtega tipa. Anketne vprašalnike smo učiteljem razdelili, izpolnjene so vrnilo nekaj dni pred skupnim delovnim sestankom. Podrobnejši prikaz izpolnjenega anketnega vprašalnika za učitelje je razviden iz priloge 2.

V maju 2009 smo na šoli izpeljali polstrukturirane intervjuje s starši, saj smo hoteli zbrati informacije o raziskovalnem problemu tudi z neposredno verbalno interakcijo s starši. S tem namenom smo predhodno oblikovali cilje in smernice za potek intervjuja (priloga 3). Udeležence raziskave sem obvestila z načrtovanim potekom intervjuja: kdaj, kje, koliko časa bo intervju potekal in kako bo pogovor zapisan (magnetofonski trak) ter pridobila njihova soglasja. Po začetni predstavitvi sem opisala raziskavo in vlogo intervjuja v njej, predstavila cilje intervjuja, poudarila pomembnost njihovega sodelovanja za uspešno izpeljavo raziskave, razložila način izbora intervjuvanih oseb, jim zagotovila zaupnost informacij in njihovo anonimnost v poročilu o raziskavi. Polstrukturirane intervjuje sem izvedla štirikrat, povprečno so trajali okrog ene ure. Ozračje je bilo sproščeno, saj smo že na začetku intervjujev vzpostavili prijeten odnos, ki se med potekom raziskave ni spremenil, kvečjemu je stik med intervjuvanjem postajal vedno pristnejši.

V juniju 2009 smo po tretjem akcijskem koraku v okviru projekta pripravili anketni vprašalnik za učitelje, s katerim smo ugotavljali, kako je potekala tretja govorilna ura v troje in o predlogih za delo naprej. Anketni vprašalnik sta sestavljali dve vprašanji odprtega tipa. Anketne vprašalnike smo učiteljem razdelili, izpolnjene so vrnilo nekaj dni pred skupnim delovnim sestankom. Podrobnejši prikaz izpolnjenega anketnega vprašalnika za učitelje je razviden iz priloge 4.

Še podrobnejše informacije o poteku prvega, drugega in tretjega akcijskega koraka smo pridobili na skupnih sestankih razvojnega tima, oblikovanega za cilje projekta, in

so razvidne iz zapisov teh sestankov, pri razgovorih z učenci (v oddelku podaljšanega bivanja). Po prvi, drugi in tretji govorilni uri smo od učiteljev pridobili tudi učenčeve in starševske pisne zapiske o pripravah na omenjene govorilne ure, saj so se slednji poleg ustne priprave na govorilne ure pripravljali tudi pisno in so svoje ugotovitve zapisovali na označeno mesto, ki je bilo del vabila na govorilne ure. Podrobnejši prikaz vabila za govorilne ure v troje je razviden iz priloge 5.

Prav tako v juniju 2009 smo za pridobivanje rezultatov razvili tri verzije anketnega vprašalnika za končno evalvacijo, in sicer enega za učitelje, enega za starše in enega za učence. Vprašalniki so bili glede načina reševanja, kot tudi vprašanj, povsem identični, z namenom primerjave rezultatov med učenci, starši in učitelji. Kombinacija odgovorov vseh udeležencev v raziskavi nam je omogočila celovitejši vpogled v proučevani problem. Pri sestavljanju vprašalnika smo bili pozorni na starost učencev, na zunanjo obliko vprašalnika, na organizacijo vprašanj, na prehode med vprašanji, na prostor za odgovore. Z njimi smo ugotavljali zadovoljstvo s spremenjenimi govorilnimi urami in z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela, prednosti in slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela in posledično aktivnejšo vlogo učencev pri vključevanju v šolsko delo ter predloge za delo naprej. Anketni vprašalnik je sestavljalo pet vprašanj različnega tipa (zaprta in odprta vprašanja). Prvo in četrto vprašanje je sestavljala kombinacija zaprtega in odprtega tipa (svoje odgovore so lahko dodatno pojasnili), drugo vprašanje je bilo zaprtega tipa, tretje in peto vprašanje pa odprtega tipa. Učenci so anketne vprašalnike izpolnjevali v šoli, s predhodnim soglasjem staršev, vodeno s strani raziskovalke, na razrednih urah. Čas izpolnjevanja ni bil omejen, povprečno je potekalo okrog 20 minut, saj učenci niso imeli velikih težav z razumevanjem, kar je razvidno iz njihovih odgovorov. Podrobnejši prikaz izpolnjenega anketnega vprašalnika za učence je razviden iz priloge 6. Staršem so bili izročeni anketni vprašalniki s strani razrednikov skupaj z vabilom za tretjo govorilno uro v troje, izpolnjene so vrnili do konca junija 2009. Anketne vprašalnike smo učiteljem razdelili, izpolnjene so vrnili nekaj dni pred skupnim delovnim sestankom. Tako starši kot učitelji so vprašanja razumeli, kar je razvidno iz analize.

Na koncu šolskega leta 2008/2009 smo zbrali tudi izdelke in neuradne dokumente, ki so nastajali med šolskim letom: izdelke učencev (naslovna stran učenčeve mape); zapise, s katerimi so se učitelji pripravljali na skupne govorilne ure v troje, zapise učenčevih močnih in šibkih področij; osebne vzgojno-učne načrte učencev; sprotne in končne evalvacijske liste staršev, učencev in učiteljev ter beležke učiteljev oziroma zapise opomb, zapise reflektivnega dnevnika raziskovalke. Za zbrane izdelke in dokumente učencev smo predhodno pridobili soglasje staršev (priloga 7).

Skozi vso šolsko leto smo s pomočjo opazovanj (odkrito opazovanje s popolno udeležbo, kjer sem imela vlogo raziskovalke), spremljali učence (sama predvsem v podaljšanem bivanju) in pri tem uporabljali beležke, opombe, preglednice (sama sem beležila v reflektivni dnevnik).

Pri vseh stopnjah raziskovalnega procesa smo upoštevali etičnost. Usmerjala so nas temeljna **etična vodila**: v nobeni stopnji raziskovalnega procesa nobenemu posamezniku, skupini ali instituciji ni bila povzročena nikakršna škoda, ni bila ogrožena zasebnost v raziskavo vključenih udeležencev in sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno. Udeležence v raziskavi smo informirali o raziskavi (namen, cilji raziskave, mesto objave njenih izsledkov, kraj in čas poteka raziskave). Od vseh udeležencev v raziskavi smo pridobili tako imenovano informirano (poučeno) soglasje (Tancig, 2009, 34 in 35). Identiteto v raziskavo vključenih udeležencev smo skrbno varovali in s tem zagotovili anonimnost, kar je razvidno tudi v prilogah, kjer smo prekrili imena in priimke učencev, podpise učencev, staršev in učiteljev ter oddelke. V raziskavo vključenim udeležencem smo dali možnost, da izrazijo pripombe, kritike in svoje pomisleke o poteku raziskave in končnih ugotovitvah ter verificirajo zbrano gradivo. Z rezultati raziskave in z objavo rezultatov raziskovanja so se strinjali vsi udeleženci.

### 7.3 Obdelava podatkov

Podatke, ki smo jih dobili s pomočjo pretežno kvalitativnih tehnik: analize nastalih izdelkov in dokumentov (osebni in organizacijski neuradni dokumenti, na primer zapisniki delovnih sestankov, izdelki učencev, osebni vzgojno-učni načrti

učencev ...), odkritih opazovanj s popolno udeležbo, polstrukturiranih intervjujev staršev, vprašalnikov učencev, staršev in učiteljev, smo kvalitativno obdelali.

Obsežno gradivo, ki je nastalo ob akcijskem raziskovanju med šolskim letom, smo kronološko uredili in določene dele prepisali in ubesedili (zaradi pogostih mašil smo pri magnetofonskih zapisih polstrukturiranih intervjujev uporabili parafrazirano obliko), nato smo opravili kvalitativno analizo po Mesecu (1998). Urejenim podatkom smo najprej določili enote kodiranja, nato odprto kodirali, oblikovali kategorije in pri tem primerjali odgovore različnih udeležencev v raziskavi (učiteljev, učencev in staršev) na ista vprašanja, kategorije definirali, jih primerjali in tudi povezali med seboj. Analizo podatkov smo končali tako, da smo oblikovali utemeljeno teorijo, ki je zapisana kot poročilo (kronika) vseh korakov v akcijskem raziskovanju. Podatki so prikazani besedno, številčno (absolutna –  $f$  in relativna frekvenca –  $f\%$ ), tabelarično (kvantitativni in kvalitativni podatki) in grafično (stolpični in vodoravni grafi).

Pri analizi smo bili pozorni na notranjo veljavnost, saj je pomembno, da izsledki raziskave čim bolj natančno razložijo proučevani pojav, da so vzročni odnosi ugotovljeni, pojasnjeni in utemeljeni in da imajo vse ugotovitve oporo v zbranih podatkih. S svojo subjektivno presojo nismo spreminjali zbranih informacij. Natančno smo upoštevali postavljene postopke kvalitativne analize in poskrbeli tudi za ustrezno konstruktno veljavnost raziskave (Vogrinc, 2008, 155 in 156). Posploševanje poteka po analogiji, iz proučevanih primerov na podobne primere. Pri proučevanju našega raziskovalnega problema smo uporabili triangulacijo virov podatkov (učenci, starši, strokovni delavci) in tehnik (anketa, intervju, analiza dokumentov). Pri sestavljanju vseh vprašalnikov smo bili pozorni na merske značilnosti (veljavnost, zanesljivost, objektivnost, občutljivost, uporabnost in ekonomičnost), ki jih sicer nismo preverjali. Pri analizi dokumentov smo bili pozorni na avtentičnost dokumenta, ozadje nastanka dokumenta, sporočilnost in razumljivost.

## 8 IZHODIŠČA AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Izpostavili smo naslednja izhodišča akcijskega raziskovanja, ki so nas vodila v času projekta in so si sledila po naslednjem vrstnem redu: nezadovoljstvo, pogovori med člani razvojnega tima, pregled literature in postavitve problema ter oblikovanje osnovnega načrta in časovni raspored akcijskega raziskovanja.

### 8.1 Nezadovoljstvo

Pri našem dosedanjem šolskem delu nas moti, da imajo individualizirani program (IP) le učenci s posebnimi potrebami, le nekaj učencev z učnimi težavami individualni projekt pomoči (IPP) in le peščica učencev vzgojni načrt. Menimo, da je krajše ali daljše osebne vzgojno-učne načrte potrebno načrtovati za vse učence zaradi različnih vzrokov. Z enim samim enotno predpisanim učnim načrtom za vse učence določenega razreda in enakimi pristopi, pogoji, metodami ter pripomočki ne moremo ustrezno vzgajati in izobraževati vse dokaj heterogene populacije šolskih učencev. Glede na različne posebne vzgojno-izobraževalne potrebe lahko prilagodimo nekatere ali pa vse sestavine vzgojno-izobraževalnega procesa vsem učencem in lahko učno individualizacijo uresničujemo v popolnosti. Osebni vzgojno-učni načrt vsebuje vse bistvene sestavine individualizacije, ki jih potrebujejo učenec, učitelji in starši. Z osebnim vzgojno-učnim načrtom uresničujemo osnovno načelo, da mora biti pedagoški proces prilagojen vsakemu učencu, njegovim sposobnostim, interesom, težavam in motnjam. V osebnem vzgojno-učnem načrtu lahko učenčevim potrebam prilagodimo: cilje, vsebine, organizacijo (metode, tehnike, učne in vzgojne pripomočke, tempo, razvijanje strategij metaučenja ...), usmerjanje, vodenje in kontrolo. S tem delovanjem za vse učence lahko zmanjšamo šolski neuspeh in nastajanje različnih učnih in vzgojnih težav, izboljšamo metodiko vzgoje in izobraževanja za vse učence, kar zahteva aktivnejšo vlogo učenca, učitelja in staršev. Za pripravo in izvajanje osebnega vzgojno-učnega načrta učenčevega dela je pomembno, da so pri problemu vsi udeleženi tudi udeleženi v rešitvi, da so soodgovorni za uresničevanje sprejetih odgovorov ter za sprotno spremljanje in vrednotenje procesa in rezultatov, saj

ugotavljamo, da se učenci ne čutijo dovolj soodgovorne za lastne dosežke. Z osebnim vzgojno-učnim načrtom lahko razvijamo samokritičnost pri učencih, povečujemo notranjo motivacijo, utrjujemo učenčev občutek lastne vrednosti, jih usposobimo, da bodo znali in zmogli uspešno uravnavati lastno učenje. Z rednimi govorilnimi urami v troje lahko izboljšamo interakcijo na relaciji učenec-učitelj-starš, saj dosedanje izkušnje kažejo, da govorilne ure potekajo le na relaciji učitelj-starš. Menimo, da je potrebno učiteljem pokazati vrednost načrtovanja, spremljanja in vrednotenja osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela za vse učence, jih s pomočjo projekta spodbuditi k učinkovitemu tiskemu delu in kvalitetnejši komunikaciji z učenci in s starši, saj tega v naših šolah primanjkuje.

## **8.2 Pogovori med člani razvojnega tima**

Na delovnih sestankih, pedagoških konferencah, razrednih aktivih smo se učitelji, vodstvo šole in svetovalne delavke večkrat pogovarjali o problemih in težavah, ki jih čutimo pri učni individualizaciji. V času zimskih počitnic v šolskem letu 2007/2008 smo se štiri učiteljice in ravnatelj odpravili na delovno srečanje na Švedsko z namenom, da bi pridobili čim več informacij o načinu izvajanja učne individualizacije, kot primera dobre prakse. Ves teden smo prisostvovali učnim uram tako na razredni kot predmetni stopnji, se poučili, kako izvajajo individualizacijo, kakšne so prednosti njihovega načina izvajanja, na kakšne težave so naleteli ter kako jih rešujejo. Vrnili smo se polni pozitivnih vtisov, na pedagoški konferenci smo učiteljem predstavili švedski šolski sistem in že začeli razmišljati, kako bi lahko njihov način individualizacije prilagodili in vnesli v naš šolski prostor. Na zadnji pedagoški konferenci v šolskem letu 2007/2008 smo strokovnim delavcem in učiteljem predstavili, kako bi se lahko naša ideja uresničila.



### 8.3 Pregled literature in postavitve problema

Med strokovnim izpopolnjevanjem smo se seznanili z novim pogledom na vlogo učitelja kot subjekta v raziskovanju vzgojno-izobraževalnega dela in s tem tudi z akcijskim raziskovanjem. V največji možni meri smo poskušali **slediti** novim trendom; **skrbeti** za stalen intelektualni in osebnostni razvoj; se **udeleževati** in aktivno **voditi** različne seminarje; **vnašati** novosti v vzgojno-izobraževalno delo; se aktivno  **vključevati** v »mentorsko mrežo devetletkarjev« kot multiplikatorji ZRSŠ ter aktivno **sodelovati** na različnih posvetih. Med procesom, ki ga vodimo in usmerjamo, se nevede in nehote tudi sami spreminjamo. Spoprijemanje z novimi izzivi nam daje elan po odkrivanju neznanega in ker na naši šoli delujemo v spodbudnem okolju, kjer vladajo pozitivna klima, sprejetost med kolegi in stalna podpora vodstva, nam ni bilo težko predstaviti načrtovanih ciljev za uresničevanje projekta. Ker je seveda teoretična podlaga osnova, smo temeljito preštudirali knjige, članke in zapiske z obiska na Švedskem, pretežno v angleščini in švedščini (kar je predstavljalo dodaten problem) ter na podlagi prebranega osnovali okvirni načrt projekta. Ker nas je vodstvo z velikim navdušenjem podprlo, smo na zadnji avgustovski pedagoški konferenci v šolskem letu 2008/2009 vodstvu, učiteljem in svetovalnim delavkam predstavili temeljna teoretična izhodišča, vizijo, cilje in naloge projekta in jih povabili k sodelovanju.

## 8.4 Oblikovanje osnovnega načrta in časovni raspored akcijskega raziskovanja

**Tabela 4:** Časovni raspored akcijskega raziskovanja v šolskem letu 2008/2009

AKTIVNOST	AVG	SEP	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MAR	APR	MAJ	JUN
Seznanjanje učiteljev	+										+
Seznanjanje staršev		+									
Načrtovanje uvajanja OVUNU		+1				+2			+3		
Izvajanje skupnih govornih ur in izdelovanje OVUNU			1+	1+			2+	2+		3+	3+
Zbiranje, oblikovanje učenčeve mape in portfolija		+1	+1	+1	+1	+2	+2	+2	+3	+3	+3
Vrednotenje, evalvacija					+1			+2			+3
Sprejemanje novih odločitev					+1			+2			+3
Srečanje učiteljev		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Izdelava poročil						+			+		+

*Opomba: Številka ob plusu nakazuje, za kateri korak akcijske raziskave gre.*

### Kratek opis okvirnega načrta

Konec meseca avgusta smo skupaj z učiteljicami, ki so prostovoljno pristopile k projektu, vodstvom in svetovalnimi delavkami po predstavitvi na pedagoški konferenci izdelali okvirni načrt, ki je vseboval: časovno razporeditev (tabela 4), urnik seznanjanja staršev na prvih roditeljskih sestankih ter načrtovanje, spremljanje in vrednotenje osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela. Ob tem se je oblikoval razvojni tim, znotraj katerega smo si razdelili vloge in pripadajoče odgovornosti vpletenih v procesih vpeljevanja sprememb.

**Ravnatelj** je prevzel vlogo dejavnega člana razvojnega tima, mu nudil podporo in ustvaril okoliščine za uvajanje spremembe ter spodbujal kritično refleksijo članov razvojnega tima.

**Sama** sem prevzela vlogo vodje projekta: vodila delovne sestanke, spremljala dogajanje, sodelovala v procesu (kot učiteljica oddelka podaljšanega bivanja za 3. razred), spodbujala kritično refleksijo učiteljev, vstopala v nenehen dialog z učitelji in spodbujala dialog med njimi, organizirala delavnice, zaznavala probleme in se odzivala nanje, spodbujala samoevalvacijo učiteljev. Skupaj z učitelji sem načrtovala (določala prioritete, opredeljevala cilje), uvajala (načrtovala, organizirala in izvajala dejavnosti za doseg cilja), vrednotila (načrtovala in izvajala evalvacijo) ter skrbela za kontinuiteto procesa uvajanja spremembe.

**Učitelji** smo prevzeli vlogo sodelavcev v procesu oziroma pri dejavnostih. V razvojnem timu smo skupaj načrtovali, z učenci in njihovimi starši smo izvajali dejavnosti za doseg cilja, na delovnih sestankih smo poskušali kritično vrednotiti, izražati dvome in probleme. Prizadevali smo si za profesionalni razvoj in poskušali raziskovati lastno prakso, uporabljati novo znanje ter se učiti na lastnih izkušnjah.

**Svetovalne delavke** so prav tako prevzele vlogo sodelavcev, saj so z nami načrtovale, z učenci in njihovimi starši so izvajale dejavnosti za doseg cilja (načrtovanje, spremljanje in evalviranje individualiziranih programov, osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela, ki so nadomestili individualne projekte pomoči ter vzgojne načrte), na delovnih sestankih izražale dvome in probleme. Ves čas so nudile podporo vsem vključenim v procesu načrtovanja, uvajanja in evalvacije spremembe ter pomagale s svojimi nasveti s področja psihologije in pedagogike.

Zasnovali smo potek roditeljskih sestankov za starše na temo uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela in potek predstavitve projekta. Učenci so izdelali svojo mapo, zapisali močna in šibka področja. Učiteljice, učenci in starši smo se temeljito pripravljali na govorilne ure v troje, kjer smo načrtovali in evalvirali osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela, v vmesnem času med govorilnimi urami pa smo izvajali in spremljali svoje delo.



## 9 NAČRTOVANJE, IZVEDBA IN ANALIZA AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

### 9.1 Prvi akcijski korak

Pred vsakim akcijskim korakom smo izdelali načrt v obliki tabel (za prvi akcijski korak tabeli 5 in 6), po katerih smo izvajali in ob koncu tudi analizirali posamezne faze akcijskega raziskovanja.

#### 9.1.1 Načrtovanje prvega akcijskega koraka

**Tabela 5:** Časovni in organizacijski okvir za izvajanje prvega akcijskega koraka

FAZA	DATUM	SPREMLJANJE	TRAJANJE
FINALIZACIJA SPLOŠNEGA NAČRTA	25. 08.-29. 08. 2008		5 dni
PRVI AKCIJSKI KORAK	01. 09.-11. 12. 2008	- učenčeva mapa - govorilne ure v troje - reflektivni dnevnik raziskovalke	14 tednov
EVALVACIJA	14. 12.-18. 12. 2008	- analiza učinkov - izdelava poročila	5 dni
REVIZIJA NAČRTA	21. 12.-23. 12. 2008	- zapis ugotovitev - opombe	3 dni
OBLIKOVANJE IZHODIŠČ ZA DRUGI AKCIJSKI KORAK	06. 01. 2009	- iskanje rešitev za definirane težave	1 dan

**Tabela 6:** Gradivo za posamezne faze prvega akcijskega koraka

<b>FAZA</b>	<b>GRADIVO</b>
FINALIZACIJA SPLOŠNEGA NAČRTA	- prosojnice, gradivo za predstavitev učiteljem in staršem - urnik, načrt
PRVI AKCIJSKI KORAK	- kratek povzetek o načrtovanju ciljev - obrazci za zapise učenčevih močnih in šibkih področij, učiteljeve in starševske priprave (skupaj z otrokom) na govorilno uro v troje, osebnih vzgojno-učnih načrtov, opombe - vabila za prvo govorilno uro v troje - zapisi učenčevih močnih in šibkih področij - zapisi učiteljeve priprave na govorilno uro v troje - osebni vzgojno-učni načrti - opombe, beležke - reflektivni dnevnik - opomniki - pogovori - priprava na anketiranje učiteljev - analiza dokumentov
EVALVACIJA	- vprašalniki za učitelje po prvem akcijskem koraku - učenčeve mape (učiteljeva in starševska (skupaj z otrokom) priprava na govorilno uro v troje, zapis učenčevih močnih in šibkih področij, opombe, osebni vzgojno-učni načrt) - beležke, opombe, reflektivni dnevnik
REVIZIJA NAČRTA	- načrtovanje - debata
OBLIKOVANJE IZHODIŠČ ZA DRUGI AKCIJSKI KORAK	- zapisniki - poročilo

Preden smo se lotili akcije raziskovanja, smo po predhodno izdelanem okvirju izdelali podrobni načrt raziskovanja. Oblikovali smo razvojni tim, si razdelili vloge, naloge in pripadajoče odgovornosti. Na osnovi teoretičnih spoznanj smo se podrobneje pogovorili o pomembnosti načrtovanja ciljev, se skupno pripravili na govorilno uro v troje, tako da smo izdelali obrazce za zapise in vabila ter načrtovali posamezne dejavnosti za pripravo

učencev na uvajanje projekta. Skupaj z vodstvom smo uvajanje osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela predstavili staršem, učencem pa na razrednih urah, ki so pri pouku izdelali svoje mape, na razrednih urah pa razmislili in zapisali svoja močna in šibka področja. Učiteljice, učenci in starši (s pomočjo vabil) smo se temeljito pripravili na govorilne ure v troje, kjer smo izdelali osebne vzgojno-učne načrte učencev. Sledilo je izvajanje, spremljanje, vrednotenje in evalviranje uresničevanja zastavljenih ciljev. Opravili smo temeljito analizo anketnih vprašalnikov za učitelje in dokumentov. Na osnovi ugotovljenih rezultatov smo lažje usmerjali zastavljene cilje projekta, reflektirali učinke ter razpravljali o nastalih težavah, postavljali nove cilje, načrtovali naslednji akcijski korak ter zabeležili glavne ugotovitve v skupno poročilo, ki nam je služilo kot izhodišče za načrtovanje drugega akcijskega koraka.

#### *9.1.2 Akcija, analiza in refleksija prvega akcijskega koraka*

Podajamo podroben opis akcij, analizo (rezultati in interpretacija) ter refleksijo prvega akcijskega koraka. Temeljne rezultate, ki smo jih pridobili z vprašalniki, opazovanjem, s pogovori na skupnih sestankih in z analizo dokumentov prikazujemo z izjavami učiteljic, staršev (skupaj z otrokom) ter s tabelami (vsebujejo kvantitativne in kvalitativne podatke) po kategorijah raziskovanja znotraj posameznih akcij prvega akcijskega koraka. Urejenim podatkom smo najprej določili enote kodiranja, nato odprto kodirali, oblikovali in definirali kategorije, jih primerjali in tudi povezali med seboj.

### PREDSTAVITEV PROJEKTA UČITELJEM IN STROKOVNIM DELAVCEM

Konec avgusta 2008 smo za učitelje in strokovne delavce (pedagoginja, dve socialni pedagoginji, pomočnica ravnatelja, ravnatelj) pripravili enourno predavanje o sistematičnem uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela in razvijanju učenčeve odgovornosti za aktivno lastno vlogo v učnem procesu, samokritičnosti, notranje motivacije in učenčevega občutka lastne vrednosti. Okvirne teme predstavitve smo strnili v naslednje točke: izraz osebno vzgojno-učno načrtovanje

učenčevega dela, pomen, prednosti in najpogostejši problemi ob tem procesu, učiteljeva, učenčeva in starševska priprava na govorilne ure v troje, vloge posameznih skupin (učitelj, učenec in starši), priprava učenčeve mape, portfolijo kot sestavni del osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela oziroma učenčeve mape, načrtovanje, spremljanje in evalviranje osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela, predstavitev švedskega primera dobre prakse ter govorilnih ur v troje. Več o predstavitvi projekta učiteljem je razvidno iz priloge (glej prilogo 8). Na podlagi predstavitve so učiteljice imele možnost, da se same odločijo za uvajanje osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela. Pri tem smo izpostavili, da bo šlo za resno in sistematično delo, ki mu bomo posvetili veliko časa. Na razredni stopnji smo se odločili, da k projektu pristopimo dve učiteljici tretjega razreda (učiteljica oddelka in učiteljica podaljšanega bivanja) in dve učiteljici četrtilnih razredov, na predmetni stopnji pa ena učiteljica sedmega razreda, dve učiteljici osmih razredov in ena učiteljica devetega razreda, vendar so v obširno raziskavo zajeti le izsledki razredne stopnje. Spoznanja s predmetne stopnje smo strnili in zapisali najpomembnejše ugotovitve v poglavju 10.

Na predstavitvi smo najprej spregovorili o učni individualizaciji in poudarili, da se na tem področju lahko veliko izboljša. Predstavili smo jim osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela, kaj vsebuje, katere so prednosti in najpogostejši problemi uvajanja tega procesa. Učiteljicam in strokovnim delavcem je bilo precej lažje spremljati predstavitev, saj so poznali postopek načrtovanja, spremljanja in evalviranja individualiziranih programov za učence s posebnimi potrebami, individualnih projektov pomoči za učence z učnimi težavami in vzgojne načrte. Zelo podrobno smo opisali, kako poteka celoten proces uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, vloge vseh akterjev v procesu (učitelj, učenec in starši), kaj vse vsebuje učenčeva mapa, ki je sestavni del portfolija (nekatero učiteljice ga že več let uporabljajo predvsem na razredni stopnji, tudi v 3. in 4. razredu), o novi obliki govorilnih ur v troje. Kot primer dobre prakse smo navedli primer iz Švedske in ga nazorno predstavili. Srečanje smo zaključili z mislijo: »Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel; kdor pa najde pot, bo cilj vedno nosil v sebi.« (Zaplotnik, 2009, 25).



Po odzivih učiteljev smo občutili navdušenje za projekt, vendar hkrati tudi strah, da bo s tem procesom ogromno dela. Počutili smo se precej nelagodno, vendar smo z optimizmom zrli naprej, saj smo vedeli, da na naši šoli prevladujejo odprti in fleksibilni učitelji, željni novega znanja in novih izkušenj, in da nam ne bo težko najti enako mislečih učiteljev znotraj našega kolektiva. K temu je pripomogla tudi konstruktivna podpora s strani ravnatelja, ki je z uvodno mislijo in nekaj besedami dal vedeti, da bo to velik korak za našo šolo in da bo le tako individualizacija zaživela v polni luči. K timskeму delu smo pristopili zato, ker raziskave kažejo (Polak, 2007, 112-114), da timsko delo prinaša učiteljem veliko prednosti, kot so obogatitev z novimi pristopi in idejami, zmanjšujeta se pritisk in stres ob uvajanju novosti, sodelovanje pri odločanju poveča posameznikovo samozavest, samopodobo, motiviranost za pedagoško delo.

#### OBLIKOVANJE RAZVOJNEGA TIMA IN PRIPRAVA UČITELJEV NA PRVI AKCIJSKI KORAK

Po predstavitvi teoretičnih izhodišč in praktičnih napotkov učiteljem in strokovnim delavcem smo se sestali vsi udeleženci v raziskavi, ki smo prostovoljno pristopili k projektu. Kako pomembno je za učinkovitost projekta, da učitelji v prvih letih uvajanja novosti pristopijo k projektu prostovoljno, zelo natančno vedo na Švedskem, kjer Moreau (2006) navaja, da so bili učitelji, ki so pristopili k njihovem projektu osebnega načrtovanja učenčevega dela v prvih letih prostovoljno, veliko bolj motivirani, pripravljeni sodelovati in učinkoviti pri svojem delu, kot učitelji, ki so pristopili neprostovoljno oziroma se je za izvajanje projekta odločilo vodstvo. Raziskave kažejo (Polak, 2007, 24), da pozitivno naravnani člani tima, z navdušenim odnosom do svojega dela, prispevajo k večji delovni učinkovitosti tima.

Oblikovali smo razvojni tim za uvajanje osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, ki so ga sestavljale 4 učiteljice razrednega pouka, 4 učiteljice predmetnega pouka, ravnatelj in 3 svetovalne delavke. Kljub bojazni, da se ne bo veliko učiteljev odločilo za začetno uvajanje projekta, smo bili zelo zadovoljni z odzivom, saj je projekt pokrival tako razredno kot predmetno stopnjo. Razdelili smo si vloge, naloge

in se pogovorili o možnostih sodelovanja. Na večkratnih sestankih smo se na osnovi teoretičnih spoznanj podrobneje pogovorili o celotnem postopku uvajanja projekta, v pomoč smo si izdelali natančna navodila za potek dela prvega akcijskega koraka (priloga 9). Poudarili smo pomembnost procesa načrtovanja ciljev. V pomoč nam je bilo delovno gradivo (priloga 10). Z učiteljicami smo na kratki delavnici simulirali potek govorilne ure v troje in tako smo si vsi skupaj govorilno uro lažje predstavljali, saj je pomembno, da smo učitelji temeljito pripravljene na novost. Sestavili smo obrazce za zapis učenčevih močnih in šibkih področij; učiteljeve in starševske (skupaj z otrokom) priprave na prvo govorilno uro v troje; za zapis osebnih vzgojno-učnih načrtov; opomb, ter vabilo za prvo govorilno uro. Vnaprej smo si pripravili okvirna vprašanja za vprašalnike za učitelje po prvem akcijskem koraku, da smo bili vsi seznanjeni s področji raziskovanja.

Mislimo, da smo se na uvajanje osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela dobro pripravili. Motivacijsko smo udeležence vzpodbudili, da nam bi s skupnimi močmi, s timskim delom, uspelo realizirati načrtovane cilje projekta in da bi že oblikovano sodelovalno kulturo (Polak, 2007, 15) na naši šoli s tem še nadgradili.

## PREDSTAVITEV PROJEKTA STARŠEM IN UČENCEM

V sklopu prvih roditeljskih sestankov za **starše** smo se odločili, da na eno izmed točk dnevnega reda vključimo tudi kratko predstavitev o osebnem vzgojno-učnem načrtovanju učenčevega dela. Skupaj z vodstvom šole smo predstavili projekt staršem. Nekaj uvodnih misli je izrekel ravnatelj, nato smo temeljito predstavili naš interni projekt osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, na kakšen način bomo osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela uvajali, kakšne možnosti nam tak način dela daje, katere prednosti ima in kakšna bo v njem vloga staršev, učencev in učiteljev. Učiteljice razredničarke so jim predstavile splošne informacije o vsakem razredu posebej, s katerimi jih seznanjajo že nekaj let ob začetku šolskega leta, med drugimi tudi vzgojno-izobraževalne cilje za vsak posamezni predmet posebej. Podale so tudi listo prisotnosti in okvirne datume govorilnih ur v troje, tako da so se lahko starši sami odločili, kdaj bi se je udeležili.

Le aktivna vloga vseh akterjev v procesu izobraževanja zagotavlja učinkovitost učnega procesa. Ugotovitve, do katerih so prišli v Kanadi, kažejo na to, da starši spremembe v poročanju o uspehu lastnega otroka podpirajo, kadar so v proces vključeni tako, da lahko dodajo svoje predloge in pripombe ter da jim učitelji pri tem prisluhnemo (Davies et al., 1992).

Iz analize izpolnjenih soglasij je razvidno, da so se vsi starši tretjega razreda in obeh četrtih razredov strinjali z uvajanjem projekta in ga s tem podprli. Na delovnem sestanku so vse učiteljice pritrdile, da so starši nad projektom navdušeni in so zanj pokazali zanimanje. Tudi **učencem** so učiteljice razredničarke za vsak predmet posebej predstavile vzgojno-izobraževalne cilje, jih seznanile s projektom (namen in pomen) in pojasnile njihovo vlogo.

Tako učenci tretjega kot tudi četrtega razreda so po mnenju učiteljic z zanimanjem sprejeli nov projekt.

## NAČRTOVANJE OSEBNEGA VZGOJNO-UČNEGA NAČRTOVANJA UČENČEVEGA DELA

Načrtovanje osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela obsega: izdelavo učenčeve mape; pripravo učencev na zapis močnih in šibkih področij in na prvo govorilno uri v troje; zapis učenčevih močnih in šibkih področij; razdeljevanje vabil za prvo govorilno uro v troje; učiteljevo, učenčevo (v šoli) in starševsko (skupaj z otrokom doma) pripravo na prvo govorilno uro v troje in njen potek.

### **Izdelava učenčeve mape**

Učenci so v prvih dneh septembra 2008 izdelali ovitek svoje mape (osnovni podatki o šoli, šolsko leto, naslov MOJA MAPA, ime in priimek učenca, razred in ime in priimek razredničarke), jih likovno opremili (priloga 11) in jih shranili v omaro. Dogovorili so se tudi, kdo ima pravico vpogleda v določeno mapo, kako in katere izdelke bodo vlagali vanje (osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela je sestavni del portfolija), zakaj in čemu jim bodo služili.

Po mnenju učiteljic so učenci svoje mape z veseljem oblikovali in se najraje odločali za motive iz risank, filmov, pravljič in podobno.

Stipek (1996, 85) je ugotovila, da s tem, ko učence vključimo v pripravo lastne mape, razvijamo njegovo ustvarjalnost, ga motiviramo in ga pripravljamo na razvijanje odgovornosti za njegovo aktivno vlogo v učnem procesu.

### **Priprava učencev na zapis močnih in šibkih področij ter na prvo govorilno uro v troje**

V Kanadi (Davies et al., 1992) in na Švedskem (Skolverket, 2009a) so ugotovili, da so učenci učitelju dobri pomočniki pri komunikaciji z njihovimi starši, zato jih je potrebno le pripraviti na govorilne ure v troje.

V šoli smo učiteljice poskušale pripraviti učence na prvo govorilno uro v troje v tretjem razredu pri predmetu spoznavanje okolja (SPO) in podaljšanem bivanju ter v četrtem razredu s pomočjo medpredmetne povezave (razredna ura s predmetom družba). S pogovori, delavnicami smo približale učencem pomen načrtovanja ciljev in iskanja svojih močnih in šibkih področij.

Analiza anketnega vprašalnika za učitelje je pokazala, da so bile učiteljice pri motiviranju učencev zelo kreativne, da so na zabaven način pripravile učence na prvo govorilno uro. Učiteljice so ugotovljale, da so učenci brez težav sledili tako pripravljenim uram in da so bili učenci dobro pripravljeni na prvo govorilno uro v troje.

Predstavljamo nekaj primerov priprave v tretjem in četrtem razredu.

Primer vodenja in usmerjanja pogovorov pri predmetu spoznavanje okolja v tretjem razredu kot primer šolske učenčeve priprave na govorilno uro v troje (primer učiteljice):

*Za tri minute zaprite oči, poslušajte glasbo in razmislite, kateri uspešno doseženi cilji so vas pripeljali do uspeha. Izberite enega izmed ciljev, ki so vas osrečili. Na primer, če ste si zadali za cilj, da boste bolj ubogali mamico, kaj ste naredili, da ste mamico bolj ubogali in če je mamica to opazila in kako ste se takrat počutili? Zakaj ste se tako počutili? Razmislite, kam vas pelje vlak prihodnosti! Katere cilje želite doseči?*

*Sedaj boste na delovni list narisali svojo železniško progo kot časovni trak, na katerem najprej označite pomembne dogodke, ki ste jih v življenju že doživeli. Na primer: rojstvo, prvi rojstni dan, vožnja s kolesom, naslednji rojstni dnevi, vstop v šolo, tretji razred in podobno. Risbe predstavite sošolcu v paru.*

*Sedaj pa narišite nadaljevanje tega potovanja z vlakom tako, da označite dogodke, ki si jih želite doživeti v naslednjih petih letih. Na primer: četrti razred, prvi večji nastop v glasbeni šoli in podobno. Risbe ponovno predstavite sošolcu v paru.*

*Ali ste težko izbrali cilje? Ali o svojih ciljih pogosto razmišljate? Zakaj so cilji pomembni?*

Pri naslednji šolski uri je potekal pogovor o ciljih v tretjem razredu. Učenci so napisali cilje na kartončke, le-te preluknjali in obesili na vrvice (sukanec). Cilje po pomembnosti so razporedili na nosilno palico. Izdelke so učenci odnesli domov.

Pri naslednji šolski uri so se pogovarjali o dolgoročnih in kratkoročnih ciljih. Na kartonček so zapisali dolgoročni cilj, na druge pa kratkoročne, ki vodijo do njega in jih nato prav tako po palici časovni razporedili. Tudi te izdelke so odnesli domov.

Primer vodenja in usmerjanja pogovorov pri medpredmetni povezavi (razredna ura s predmetom družba) v četrtem razredu kot primer šolske učenčeve priprave na zapis močnih in šibkih področij ter na govorilno uro v troje (primer učiteljice).

*Uspešnost dela v tretjem razredu (opredelitev prednosti in slabosti):*

*S čim si še posebno zadovoljen? Kaj si zelo dobro opravil? V čem si dober? Kaj znaš? Zakaj je bila naloga tako dobro opravljena? kateri so vzroki za tvoje rezultate? Opredeli svoje pozitivne navade, lastnosti ...*

*S čim si imel največ težav? V čem nisi uspel? Zakaj meniš tako? Opredeli svoje negativne navade, lastnosti ... Kako si organiziraš delo (učenje, pisanje nalog ...)?*

*Cilji v letošnjem letu (želje, pričakovanja, pot do cilja):*

*Kaj želiš doseči v letošnjem šolskem letu? Kje se želiš še posebej izkazati? Zakaj je pomembno, da to dosežeš? Kako boš to dosegel? Kaj boš spremenil? Kako boš izboljšal oziroma nadgradil svoje delo (za nadarjene učence)? Kakšno podporo pričakuješ in od koga? Kakšno pomoč pričakuješ? Opredeli okoliščine, ki vplivajo na tvoj uspeh?*

### Zapis učenčevih močnih in šibkih področij

Raziskave kažejo (Magajna et al., 2008), da je zelo pomembno odkrivanje močnih področij, interesov in varovalnih dejavnikov.

Na razrednih urah in pri podaljšanem bivanju smo se učiteljice z učenci pogovorile o drugačnosti, da so učenci uvideli, da smo vsi drugačni, a kljub temu enakovredni. S pogovorom in igro so učenci spoznavali samega sebe, kaj radi počnejo, kaj bi želeli početi, če ne bi bilo določenih ovir, v čem so dobri, kaj bi radi znali bolje, pa jim mogoče še ne gre najbolje. Učenci so razmislili in zapisali na vnaprej pripravljen obrazec (priloga 12) močna in šibka področja (v čem so dobri, s čim se radi ukvarjajo in kaj jih zanima, njihove šolske in zunajšolske dejavnosti ter kaj želijo izboljšati). Pri vsakem področju so lahko zapisali več odgovorov. Izpolnjen list so učenci vstavili v svojo mapo.

**Tabela 7:** Učenčeva močna področja, področja zanimanja in šolske ter zunajšolske dejavnosti (zapisi učencev 3. in 4. razreda, skupaj 67 učencev)

<b>PODROČJA</b> (kategorije)	<b>ODGOVORI</b> (kode odgovorov)	<b>f</b>
<b>šport</b>	igre z žogo, kolesarjenje, rolkanje, košarka, plavanje, drsanje, ples, roket, potapljanje, balet, karate, golf, hoja v hribe, jahanje	35
<b>igra</b>	šah, računalniške igrice	20
<b>opravila</b>	priprava jedi, pospravljanje, likanje, pomivanje posode, pletenje, šivanje	17
<b>umetnost</b>	igranje na instrumente (klarinet, violina, klavir), risanje, ustvarjanje, petje	10
<b>učenje jezikov</b>	angleščina, nemščina	9
<b>šolski predmet</b>	računanje, branje (pustolovske knjige), pisanje zgodbic, nastopanje, zgodovina, veselje, narava	8

Iz tabele 7 je razvidno, da se učenci radi ukvarjajo s športom, z igrami, različnimi opravili, umetnostjo, učenjem jezikov. Razveseljiv je podatek, da nekateri učenci radi berejo, računajo, pišejo, kljub temu da so to področja, kjer se učenci počutijo šibke, kar je razvidno iz tabele 8. Učenci si želijo več znanja tudi na področjih športa in umetnosti (tabela 8).

**Tabela 8:** Učenčeva šibka področja (zapisu učencev 3. in 4. razreda, skupaj 67 učencev)

<b>PODROČJA (kategorije)</b>	<b>ODGOVORI (kode odgovorov)</b>	<b>f</b>
<b>branje</b>	tekoče, gladko branje brez zatikanja	44
<b>pisanje</b>	z malo oziroma brez pravopisnih napak	35
<b>računanje</b>	hitro in pravilno računanje	33
<b>šport</b>	golf, drsanje, rolanje, ples, bordanje	8
<b>umetnost</b>	igranje na instrumente, likovno ustvarjanje	2

Analiza anketnega vprašalnika za učitelje in dokumentov razkriva, da večina učencev pri zapisovanju ni imela težav, le nekaterim so učiteljice pomagale z individualnimi razgovori. Učenci dobro poznajo svoje prednosti in slabosti in učiteljice so jih dobro motivirale za določeno dejavnost. Razvidno je tudi, da so vsem učiteljicam izpolnjeni formularji pomagali pri spoznavanju interesov učencev, za katere doslej še niso vedele in so lažje usmerile učence k določenim interesnim dejavnostim.

### **Razdeljevanje vabil za prvo govorilno uro v troje**

O tem, da so starši danes zelo zaposleni in da moramo biti pazljivi pri tem, da jih s šolskim delom ne obremenimo preveč, omenjajo Davies et al. (1992), ki navajajo, da se je boljše držati načela, da je boljše manj kot preveč. Na Švedskem (Skolverket, 2009a) so ugotovili, da jim obsežna vabila z vprašanji in oblikovanim prostorom za pripravo staršev in učencev na govorilno uro v troje pomagajo pri procesu osebnega načrtovanja učenčevega dela.

Učiteljice razredničarke so učencem razdelile vabila za prvo govorilno uro v troje (priloga 5), ki so vsebovala najpomembnejše informacije o namenu in pomenu projekta, kdaj in kako bodo potekale spremenjene govorilne ure v troje, kaj bodo učenci že naredili v šoli ter kako se lahko nanje starši in učenci pripravijo (priložena so bila vprašanja in prazen prostor, kjer so lahko starši (skupaj z otrokom) zapisali svojo pripravo). K vabilu je bilo priloženo tudi soglasje, ki so ga starši izpolnili doma in ga prinesli v šolo, ko so obiskali govorilno uro v troje. Vse učiteljice so se za datume govorilnih ur v troje že predhodno

dogovorile s starši na prvem roditeljskem sestanku, tako da so bili okvirni datumi za govorilne ure že postavljeni.

### **Učiteljeva priprava na prvo govorilno uro v troje**

Na Švedskem se učitelji pripravijo na govorilno uro tako, da za vsakega učenca napišejo poročilo (primerljivo z našimi opisnimi ocenami v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju) in ga pošljejo kakšen teden pred govorilno uro na dom v vednost staršem in učencem (Skolverket, 2009a).

Učiteljice smo se na prvo govorilno uro v troje pripravljale po vnaprej pripravljenem obrazcu (priloga 13) in zapisale analizo stanja za vsakega učenca posebej, kjer smo navedle in opisale, kaj učenec zmore, njegova močna področja, morebitno nadgradnjo močnih področjih, morebitne primanjkljaje v znanju, spretnostih ter morebitna področja, kjer učenec potrebuje pomoč. Pri govorilnih urah za učence enega tretjega razreda sem pri večini učencev sodelovala tudi sama, zato sem se enako pripravljala, izvajala, spremljala in evalvirala kot učiteljice oddelkov. Pri zapisu smo si pomagale s predhodnim opazovanjem učencev, s svojimi zapiski, z učenčevimi izdelki v portfoliju, ucnim uspehom preteklih let (opisne ocene), opisom učenčevih močnih in šibkih področij in ugotavljalne, kje se v opažanjih razhajamo z učenci in kje ne, ter to tudi zapisale. Zapisale smo tudi datum zapisa in se podpisale ter vstavile list v učenčevo mapo. Izpolnjen obrazec nam je služil kot pomoč pri govorilni uri v troje.

Na osnovi analize dokumentov lahko sklepamo, da so se učiteljice dobro pripravile, saj so bili zapisi priprav zelo temeljiti. Dve učiteljici sta si vnaprej pripravili tudi vprašanja za učence in starše ter predloge. Vse učiteljice so bile mnenja, da se na dan lahko pripraviš le za dva učenca, drugače lahko hitro pride do šablonske uporabe, kar pa seveda ni naš namen. Učiteljica tretjega razreda je omenila, da zanjo priprava ni bila težka, saj učence pozna že dve leti. Nekoliko težje je bilo učiteljicama četrtil razredov, ker sta učence šele spoznavali. Učiteljice so ugotovile, da bi bilo v bodoče dobro, da je že v vnaprej pripravljenem obrazcu zapisano, kaj spada v analizo stanja, saj bo tako učiteljem lažje pri pisanju analize stanja.



Primer analize stanja za tretješolko (zapis učiteljice):

*Je samostojna pri delu. Bere gladko in doživeto. Se lepo ustno izraža. Rada pleše, poje, igra v raznih prizorih, igri vlog in nastopa. Sešteva in odšteva do 20 s prehodom, delno si še pomaga s prstki. Sešteva do 100.*

*Nekaj težav ji delajo neznani členi. Pri pisnih izdelkih je samostojna, ustvarjalna, vendar preveč počasna. Težje se pravočasno pripravi k delu, nekaj težav ima tudi s poslušanjem in upoštevanjem navodil.*

Primer analize stanja za četrtošolca (zapis učiteljice):

*Je resen, notranje motiviran, delaven, priden učenec (zrel). Njegovo vedenje je vzorno. Udeležuje se šolskih tekmovanj in dosega visoke dosežke. Zna razmišljati in svoja razmišljanja, izkušnje, ugotovitve tudi zapiše. Sprejme kritiko. Je sposoben učenec pri vseh šolskih predmetih.*

*Mogoče bi bilo dobro, da se udeleži sobotne šole za nadarjene (čeprav še ni identificiran kot nadarjen), pripravi kakšno govorno vajo na temo, ki si jo bo sam izbral, v oddelku podaljšanega bivanja bi lahko pomagal učno manj uspešnim učencem.*

### **Starševska (skupaj z otrokom) priprava na prvo govorilno uro v troje in njen potek**

Na naši šoli so bile do vpeljave projekta govorilne ure v troje redkost oziroma izjema. Če hočemo, da učenci resnično postanejo soustvarjalci pri vzgojno-učnem procesu, kot navaja Čačinovič Vogrinčič (2008), potem jih moramo pri govorilnih urah vključiti kot enakovredne partnerje. Zato smo o vpeljavi projekta osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela učiteljicam predlagali, da spremenimo tudi način govorilnih ur, s katerim so se strinjali vsi sodelujoči v projektu. Starše je potrebno informirati o uspehu in jih vključiti na vse mogoče načine. Skupno iskanje poti, kako pomagati otroku pri učenju, izgrajuje trdnejše odnose med starši, učitelji in učenci. Do podobnih ugotovitev so prišli tako v Kanadi (Davies et al., 1992) kot tudi na Švedskem (Häggström in Gustavsson, 2007). Rezultati kažejo (Magajna et al., 2008, 237-238), da je treba v slovenski osnovni šoli okrepiti sodelovanje šole in staršev, saj so starši izrazili željo po

tesnejšem sodelovanju in boljših odnosih z učitelji. Nadalje so ugotovili (prav tam), da bi šola morala biti usmerjena v ustvarjanje čim boljših pogojev za razvoj partnerskega odnosa s starši. Slednje nam je uspelo, saj so se vsi starši zares odzvali na povabilo skupaj s svojimi otroki. Da so se govorilne ure v troje izkazale za učinkovite, lahko na šoli potrdimo še danes, saj na tak način potekajo od 1. do 9. razreda.

Na govorilni uri v troje smo učiteljice na kratko še enkrat podale glavne značilnosti projekta (predvsem za starše, ki se prvega roditeljskega sestanka niso udeležili), nato smo dale besedo učencem, da so se predstavili s pomočjo že napisanega lista, na katerega so predhodno že zapisali svoja močna in šibka področja. Po potrebi so učenci dopolnili tako močna kot šibka področja, če se je izkazalo, da so na kaj pozabili. Učiteljice smo bile pozorne na to, da je učenec dobil občutek, da je dobrodošel in pomemben član sestanka. Tudi starši so podali svoj pogled.

Primeri vprašanj, s katerimi so se učenci in starši pripravljali na prvo govorilno uro, so razvidni na vabilu (glej prilogo 5).

Primer zapisa starševske priprave (skupaj z otrokom) na prvo govorilno uro v četrtem razredu (glej tudi prilogo 14):

*»Rada obiskuje pouk, med sošolci se dobro počuti. Boji se, da bo imela slabe ocene. Dobra je v teku, izmišljanju zgodb in pisanju pesmi, v petju, dramskih igrach, igranju na klavir, v računanju in branju. Zelo si želi izboljšati pisavo in manj radirati. Lahko bi urejala tudi kakšen naravoslovni kotiček, kot je to počela v tretjem razredu.«*

Analiza anketnega vprašalnika za učitelje in analize dokumentov kažejo, da se je večina staršev (skupaj z otrokom) na govorilno uro pripravila (večinoma ustno, nekateri tudi pisno), na njej so aktivno sodelovali skupaj s svojimi otroki, ki so bili tudi zgovorni, polni predlogov, ciljev, odprti. Po mnenju učiteljic so starši, ki se na govorilno uro niso pripravili, kljub temu dobro sodelovali. Nekateri učenci (predvsem učenci tretjega razreda) so bili bolj v vlogi poslušalcev in učiteljice so menile, da so se ti učenci bali staršev in učiteljice. Zanimivo bi bilo raziskati vzroke za učenčev strah.

Nato smo učiteljice predstavile še svojo analizo in zastavile vnaprej pripravljena vprašanja oziroma smo predstavile svoje predloge, ki so se v večini primerov ujemali s tistimi, ki so jih predlagali učenci in starši.

Timsko smo oblikovali osebni vzgojno-učni načrt učenca (OVUNU), ki je vseboval: cilje, ki si jih učenec s pomočjo staršev in učiteljic sam zastavil (dolgoročni in kratkoročni ter učni in/ali vzgojni); oblike, metode, dejavnosti in morebitne prilagoditve (pod rubriko Kaj in kako?); čas za realizacijo (razdeljeno na prvo in drugo ocenjevalno obdobje); razdelitev odgovornosti (pod rubriko Kdo?) in podpise vseh udeležencev (učitelja, učenca in staršev), kar je razvidno iz primera v prilogi 15.

Za učence s posebnimi potrebami, z večjimi učnimi in vzgojnimi težavami smo izdelali daljše, za vse ostale učence pa krajše osebne vzgojno-učne načrte. Pri oblikovanju daljših vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela je sodelovala tudi svetovalna služba, saj so bili le-ti namenjeni učencem s posebnimi potrebami, za katere je bilo potrebno poleg načrtov oblikovati še individualizirane programe (IP), ki so bili sestavni del osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela. Načrtovanje individualnih projektov pomoči (IPP) za učence z učnimi težavami in vzgojnih načrtov za učence z vzgojnimi težavami je bilo v sklopu osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela.

Osebne vzgojno-učne načrte so učiteljice staršem in učencem skopirale, da so jih lahko odnesli domov, original pa je ostal v učenčevi mapi. Kasneje so učiteljice ugotovile, da je dobro, da tudi one obdržijo kopijo.

Rezultati raziskav kažejo (Magajna et al., 2008, 236), da na osnovnih šolah le redki učitelji in svetovalni delavci, poleg individualiziranih programov za učence s posebnimi potrebami, oblikujejo in izvajajo individualne projekte pomoči. Naš koncept osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela je torej zelo učinkovit, saj vključuje vse učence, tudi učence z učnimi težavami.

**Tabela 9:** Zapis ciljev (sinteza zapisov učencev, staršev in učiteljic za skupaj 67 učencev) v osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela

<b>PODROČJA</b> (kategorije)	<b>CILJI</b> (učni/vzgojni) (kode)	<b>f</b>
<b>branje</b>	razvijati zmožnost branja in razumevanja besedilne stvarnosti	50
<b>pisanje</b>	razvijati pravopisno zmožnost in izboljšati grafomotoriko pisanja	48
<b>računanje</b>	razvijati matematične veščine	34
<b>naravoslovje</b>	poglobljati znanje iz naravoslovja in astronomije (sobotna šola za nadarjene)	4
<b>likovna vzgoja</b>	razvijati zmožnost za likovno izražanje	2
<b>obveznosti</b>	<i>vestno opravljati šolske obveznosti, beležiti domače naloge, obiskovati knjižnico</i>	20
<b>sodelovanje</b>	<i>pozorno poslušati učiteljico in sodelovati med poukom, pri postavljanju razstav, urejanju različnih izdelkov</i>	10
<b>vedenje</b>	<i>upoštevati šolska pravila in dogovore, se primerno obnašati do sošolcev, pospravljati igrače v razredu in doma</i>	9
<b>samostojnost</b>	<i>samostojno opravljati šolsko delo</i>	8
<b>samonadzor</b>	<i>pregledovati delo pred oddajo naloge, vsakodnevno samostojno pripravljati šolske potrebščine po urniku</i>	5
<b>šport</b>	<i>celostno razvijati gibalne sposobnosti in funkcionalne praktične veščine, razvijati vztrajnost in samozavest, privzgojiti odnos do športne opreme</i>	3
<b>učne strategije</b>	<i>učiti se po 5 P-jih, podčrtovati in izpisovati ključne besede, ponavljati s pomočjo vprašanj</i>	4
<b>načrtovanje in organiziranje</b>	<i>načrtovati in organizirati šolske in zunajšolske obveznosti (urniki, opomniki), razvijati dobre delovne navade</i>	4
<b>samopodoba</b>	<i>razvijati samopodobo</i>	1
<b>pomoč</b>	<i>pomagati učno šibkejšim učencem</i>	1
<b>trema</b>	<i>premagovati tremo</i>	1

*Opomba: s poševnim tiskom so označena vzgojna področja in cilji*

Analize dokumentov kažejo, da so se učiteljice, starši in učenci odločali za zapis povprečno treh ciljev (ponavadi dva učna in en vzgojni). Učiteljice so ugotavljale, da bi bilo v bodoče zelo dobro, da bi učenci in starši prinesli na govorilno uro napisan že vsaj en cilj. Iz tabele 9 je razvidno, da so načrtovani cilji vključevali vse učence, tako

učence s posebnimi potrebami (tudi nadarjene učence), z učnimi in vzgojnimi težavami, saj so zapisani cilji v smeri izboljšanja šibkih učnih in vzgojnih področij, nadgradnje oziroma poglobljanja močnih področij. Zaskrbljujoč je podatek iz analize dokumentov (zapis opombe učiteljice), da sta kar dva starša v četrtem razredu zahtevala zapis ciljev, ki si ju učenca nista želela zastaviti, saj sta vedela, da so trenutno neuresničljivi oziroma nerealni. Kljub prigovarjanju učiteljice so starši vztrajali in niso upoštevali učenčeve ne učiteljičine želje.

Analiza dokumentov je pokazala tudi, da so učiteljice, starši in učenci zelo natančno opredelili metode, oblike, dejavnosti in prilagoditve. Nalogam so pripisali odgovornosti in se pod cilje vsi udeleženi pri govorilni uri v troje tudi podpisali. V četrtem razredu sta obe učiteljici na začetku poskusili izvesti zapis osebnega vzgojno-učnega načrta tako, da je učenec sam zapisal cilje, metode, oblike, dejavnosti, s pomočjo učiteljic in staršev; vendar sta ugotovili, da je to časovno skoraj nemogoče izvedljivo (učenci so pisali preveč časa) in sta delo nadaljevali tako, da sta sami zapisovali.

Analiza anketnega vprašalnika za učitelje kaže, da so prve govorilne ure v troje potekale brez težav, v sproščenem vzdušju, večinoma od 30 do 60 minut (včasih tudi celo uro in pol). Razvidno je tudi, da se je že po prvi govorilni uri v troje izboljšala komunikacija med vsemi tremi udeleženci.

Učiteljice so bile mnenja, da bi bilo potrebno obiskati kakšen seminar na temo retorike, komunikacijskih spretnosti, saj se jim zdi, da jim manjka veščin vodenja, usmerjanja, preusmerjanja komunikacije in časa razgovora.

## IZVAJANJE IN SPREMLJANJE OSEBNEGA VZGOJNO-UČNEGA NAČRTOVANJA UČENČEVEGA DELA

Sledilo je uresničevanje zastavljenih ciljev s strani učitelja, učenca in staršev.

**Učitelji** smo izvajali zastavljene naloge (v okviru pouka, podaljšanega bivanja) in učence spremljali tako, da smo si s pomočjo opazovanj beležili učenčeva prizadevanja, na

razrednih urah in pri podaljšanem bivanju smo z učenci redno evalvirali opravljeno delo in s spodbudami motivirali učence za opravljanje nalog, ki so si jih zadali na govorilni uri. Na list pod rubriko opombe (priloga 16) smo učiteljice zapisovale morebitna dodatna razmišljanja, razhajanja med mnenji učencev, učiteljev in staršev in izpolnjen list vstavile v učenčevo mapo.

Iz analize anketnega vprašalnika za učitelje je razvidno, da sta imeli učiteljici obeh četrtih razredov pri spremljanju težave zaradi številčnosti razreda, saj je organizacijo spremljanja pri 26 učencih v razredu (vsak učenec ima zastavljene povprečno 3 cilje) težko izvesti. Učitelji so z učenci pri spremljavi zastavljenih ciljev premalo sodelovali. Učencev niso v zadostni meri vključili v proces spremljanja, saj bi lahko na razrednih urah večkrat z njimi skupaj evalvirali. Osrednji problem, ki ga je pokazala analiza, je nedoslednost pri zapisovanju sprotih opazanj; ki je bilo nesistematično in odvisno od iznajdljivosti in doslednosti posamezne učiteljice.

Iz analize anketnega vprašalnika za učitelje je razvidno, da so vse učiteljice poskušale čim bolj dosledno upoštevati dogovorjene dejavnosti, kar jim je v precejšnji meri tudi uspelo. Starše so s kratkimi zapisi v učenčeve beležke ali pa z oznakami, za katere so se dogovorili na prvi govorilni uri v troje sproti obveščale o poteku dela v šoli.

Tudi **starši** so izvajali načrtovane naloge in sproti obveščali učiteljice o uresničevanju zastavljenih ciljev doma, bodisi s kratkimi zapisi bodisi z oznakami v beležkah. **Učenci** so poskušali uresničevati zastavljene naloge doma in v šoli, si v ta namen izdelali opomnike, s katerimi so si pomagali pri izvajanju uresničevanja zastavljenih ciljev (glej prilogo 17). Iz analize anketnega vprašalnika za učitelje je razvidno, da so bili tako starši kot tudi učenci prve mesece po govorilnih urah zelo aktivni, nato pa se je pri nekaterih učencih motivacija zmanjšala, zato sta bila potrebna vsakotedensko spodbujanje in motiviranje tako doma kot v šoli.

Z udeleženci v razvojnem timu smo se mesečno sestajali, skupaj delali, si izmenjevali ideje, se med seboj povezovali, vsak akter znotraj tima je opravljal svojo vlogo. Razvojni tim je dobro zaživel, saj smo začutili, da je le-ta potreben za učinkovitejše delo v projektu. Iz analize je razvidno, da je bilo poleg mesečnih sestankov premalo časa za diskusijo o poteku uvajanja projekta, saj so si učitelji najpogosteje zanjo vzeli čas med glavnim odmorom, kar je vsekakor premalo za učinkovito sodelovanje. Da je čas za timsko delo učiteljev najpogosteje omenjen problem v različnih šolskih sistemih, ugotavlja tudi Polak (2007, 61).

Iz analize anketnega vprašalnika za učitelje je razvidno, da so obe učiteljici četrtilih razredov in učiteljica podaljšanega bivanja opozorile, da bi bilo dobro osvežiti znanje o bralnih učnih strategijah, ki jih premalo vključujemo v vzgojno-učni proces in bi v povezavi s projektom osebnega načrtovanja učenčevega dela lahko še bolj razvijali samoregulacijske spretnosti učenja. Raziskave kažejo, da učenci, ki v večji meri fleksibilno uporabljajo učne strategije, dosežejo boljše učne rezultate kot učenci, ki ne uporabljajo učnih strategij (Pintrich in DeGroot, 1990; Puklek Levpušček, 2001; Tomec, Pečjak in Peklaj, 2006; Zimmerman in Martinez-Pons, 1986, 1988, 1990).

### *9.1.3 Izhodišča za drugi akcijski korak*

Po vrednotenju in evalvaciji učinkov uvedbe osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela smo določili nova temeljna izhodišča za izvajanje drugega akcijskega koraka, in sicer naj učiteljice še bolj dosledno in večkratno sprotno spremljajo napredek učencev (popravljanje zvezkov, opazovanje med poukom, domače naloge) in si ugotovitve beležijo, saj jim bo to v pomoč pri drugi govorilni uri v troje. Z nekaterimi učenci se je potrebno večkrat individualno pogovoriti in jih dodatno motivirati za uresničevanje zastavljenih ciljev. Pregledati je potrebno literaturo o bralnih učnih strategijah, izkoristiti znanje, ki smo si ga nekatere učiteljice pridobile na različnih seminarjih in učiteljicam, staršem in učencem predstaviti nekaj enostavnih in kompleksnih bralnih učnih strategij ter tako učence pogosteje postopno navajati na različne učne strategije v šoli in doma.

Z vodstvom se je potrebno pogovoriti o načinu pogostejšega sodelovanja strokovnih delavcev in učiteljev. Načrtovati moramo še več simulacijskih delavnic na temo retorike. Temeljito se je potrebno pripraviti na drugo govorilno uro v troje (izdelati kriterije za sprotno evalvacijo za osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela, vabila za drugo govorilno uro v troje) in na dejavnosti v drugem akcijskem koraku. Težave, ki se pojavljajo ob uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, je potrebno zelo konkretno definirati.

## 9.2 Drugi akcijski korak

Tudi pred drugim akcijskim korakom smo izdelali načrt v obliki tabel (tabeli 10 in 11), po katerih smo izvajali in ob koncu tudi analizirali posamezne faze akcijskega raziskovanja.

### 9.2.1 Načrtovanje drugega akcijskega koraka

**Tabela 10:** Časovni in organizacijski okvir za izvajanje drugega akcijskega koraka

FAZA	DATUM	SPREMLJANJE	TRAJANJE
DRUGI AKCIJSKI KORAK	07. 01.-20. 03. 2009	- učenčeva mapa - govorilne ure v troje - reflektivni dnevnik raziskovalke	9 tednov in 3 dni
EVALVACIJA	23. 03.-27. 03. 2009	- analiza učinkov - izdelava poročila	5 dni
REVIZIJA NAČRTA	30. 03.-01. 04. 2009	- zapis ugotovitev - opombe	3 dni
OBLIKOVANJE IZHODIŠČ ZA TRETJI AKCIJSKI KORAK	02. 04. 2009	- iskanje rešitev za definirane težave	1 dan



**Tabela 11:** Gradivo za posamezne faze drugega akcijskega koraka

FAZA	GRADIVO
DRUGI AKCIJSKI KORAK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- urnik, načrt</li> <li>- vabila za drugo govorilno uro v troje</li> <li>- kratek povzetek o bralnih učnih strategijah, knjižica za učence <i>Kako naj se učim?</i></li> <li>- kriteriji za sprotno evalvacijo osebnega načrtovanja učenčevega dela</li> <li>- zapisi učiteljeve priprave na drugo govorilno uro v troje</li> <li>- osebni vzgojno-učni načrti, opombe, beležke, reflektivni dnevnik</li> <li>- pogovori</li> <li>- priprava na anketiranje učiteljev</li> <li>- analiza dokumentov</li> </ul>
EVALVACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vprašalniki za učitelje po drugem akcijskem koraku</li> <li>- učenčeve mape (učiteljeva, učenčeva in starševska priprava na govorilno uro v troje, opombe, osebni vzgojno-učni načrt)</li> <li>- opombe, beležke, reflektivni dnevnik</li> </ul>
REVIZIJA NAČRTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- načrtovanje</li> <li>- debata</li> </ul>
OBLIKOVANJE IZHODIŠČ ZA TRETJI AKCIJSKI KORAK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zapisniki</li> <li>- poročilo</li> </ul>

Na delovnem sestanku smo z učitelji osvežili znanje o bralnih učnih strategijah. Timsko smo izdelali vabila za drugo govorilno uro v troje in kriterije za sprotno evalvacijo osebnega vzgojno-učno načrtovanja učenčevega dela ter načrtovali posamezne dejavnosti za pripravo učencev na drugo govorilno uro v troje. Staršem smo v sklopu drugih roditeljskih sestankov na kratko predstavili bralne učne strategije in njihov pomen. Na razrednih urah smo učence seznanili, da bomo več časa namenili načrtnemu pridobivanju spretnosti učenja. Učiteljice, starši in učenci smo se na drugo govorilno uro temeljito pripravili in na njej izvedli sprotno evalvacijo z vnaprej pripravljenimi kriteriji. Sledili so izvajanje, spremljanje, vrednotenje in evalviranje uresničevanja zastavljenih ciljev. Opravili smo temeljito analizo anketnih vprašalnikov za učitelje in dokumentov. Na osnovi ugotovljenih rezultatov smo usmerjali zastavljene cilje projekta, reflektirali učinke

ter razpravljali o nastalih težavah, postavljali nove cilje, načrtovali naslednji akcijski korak ter zabeležili glavne ugotovitve v skupno poročilo, ki nam je služilo kot izhodišče za načrtovanje tretjega akcijskega koraka.

### 9.2.2 Akcija, analiza in refleksija drugega akcijskega koraka

Podajamo podroben opis akcij, analizo (rezultati in interpretacija) ter refleksijo drugega akcijskega koraka. Temeljne rezultate, ki smo jih pridobili z vprašalniki, opazovanjem, s pogovori na skupnih sestankih in z analizo dokumentov prikazujemo z izjavami učiteljic, staršev in učencev, ter s stolpičnim grafom. Urejenim podatkom smo najprej določili enote kodiranja, nato odprto kodirali, oblikovali in definirali kategorije, jih primerjali in tudi povezali med seboj.

## PREDSTAVITEV BRALNIH UČNIH STRATEGIJ, KNJIŽICE *KAKO NAJ SE UČIM?* TER PRIPRAVA UČITELJEV NA DRUGI AKCIJSKI KORAK

V začetku januarja 2009 se je sestel razvojni tim (učitelji in strokovni delavci) uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, na katerem smo predstavili najosnovnejše informacije o bralnih učnih strategijah pred in med branjem ter po branju, kompleksnejših bralnih učnih strategijah (strategija VŽN, 5 P-jev, Paukova strategija – glej prilogo 18). Predstavili smo delovno gradivo z naslovom *Kako naj se učim*, ki je bilo namenjeno učencem četrtega razreda in se lahko uporabi kot podlaga za delavnice na razrednih urah. V gradivo smo zapisali nekaj osnovnih napotkov za učenje (delovni prostor, delovna miza, 5 P-jev za učinkovito učenje, kako se najlažje učiš za različne predmete, o pripravi na pisno in ustno ocenjevanje, internetne strani za učenje s pomočjo računalnika – glej prilogo 19). Učiteljice so se gradiva o bralnih učnih strategijah razveselile.

Učence je nujno potrebno usposobiti do te mere, da bi znali in zmogli uspešno uravnati lastno učenje. Da bi učenci razvili samoregulacijsko učenje, morajo učitelji oblikovati takšno učno okolje, ki bo učence navajalo na uporabo različnih bralnih učnih strategij.

Vsekakor morajo učitelji učinkovite bralne učne strategije poznati in jih znati učinkovito uporabljati v vzgojno-učnem procesu. Vzpodbuden je bil podatek, da so učiteljice četrtilnih razredov že pretekla leta uporabljale strategijo 5 P-jev pri razvijanju bralnih učnih strategij.

Na večkratnih sestankih smo timsko sestavili vabilo za drugo govorilno uro (priloga 5), postavili kriterije za sprotno evalvacijo ter skupno načrtovali posamezne dejavnosti za pripravo učencev na drugo govorilno uro v troje. Dogovorili smo se, da se bosta pred vsakim ciljem, ki je zapisan v osebem vzgojno-učnem načrtu učenčevega dela, zapisali dve kratici: za samostojnost učenca pri doseganju ciljev (S) in doseženost cilja (D). Pri **samostojnosti** se bodo uporabile tri kratice: S (samostojen), DS (delno samostojen) in NS (nesamostojen); pri **doseganju cilja** pa: D (dosežen), DD (delno dosežen) in ND (nedosežen). Z učiteljicami smo na kratki delavnici simulirali potek druge govorilne ure v troje in se urili v komunikacijskih spretnosti. Po mnenju učiteljic jim je delavnica koristila predvsem pri veščinah retorike. V tem šolskem letu se zaradi zmanjšanih financ nismo mogli udeležiti nobenega seminarja na to temo. Z vodstvom šole smo se dogovorili, da se bodo uvedli redni timski sestanki, in sicer vsak ponedeljek od 7:00 do 7:45 ure, ki bodo namenjeni splošnim tekočim zadevam in sodelovanju med vsemi učitelji in udeleženci v projektu in so postali sestavni del obveznosti strokovnih delavcev. Šele ko postane timsko delo samoumeven in integriran del poklicne vloge učitelja, lahko govorimo o timskem pristopu kot o skupnem imenovalcu pedagoškega dela v šoli, poudarja Polak (2007, 62).

V pomoč za izvajanje drugih govorilnih ur v troje smo si izdelali natančna navodila za potek dela drugega akcijskega koraka (glej prilogo 20). Vnaprej smo si tudi pripravili okvirna vprašanja za anketiranje učiteljev po drugem akcijskem koraku, da smo bili vsi seznanjeni s področji raziskovanja.

Menimo, da smo učinkovito timsko delali, saj je vsak izmed udeleženihi v raziskavi opravil svoj del in sodeloval pri skupnem načrtovanju.

## PREDSTAVITEV BRALNIH UČNIH STRATEGIJ STARŠEM IN UČENCEM

V sklopu drugih roditeljskih sestankov za starše smo se odločili, da na eno izmed točk dnevnega reda vključimo tudi kratko predstavitev o bralnih učnih strategijah. Z uvajanjem učenje učenja in s projektom osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela lahko razvijemo samoregulacijske spretnosti (npr. učenec načrtuje proces učenja, si postavlja cilje, izbira ustrezne strategije, evalvira učinkovitost lastnega dela ...). V 3. razredu smo poudarili enostavne bralne učne strategije (pred in med branjem ter po branju), v 4. razredu pa bolj kompleksne bralne učne strategije (strategija VŽN, 5 P-jev, Paukova strategija). Pomagali smo si z gradivom, ki smo ga pripravili tudi za učitelje (priloga 18). Dogovorili smo se za okvirne datume za drugo govorilno uro v troje. Na sestankih je bila prisotna tudi učiteljica podaljšanega bivanja za 4. razred, ki se je, čeprav v projektu sprva ni sodelovala, le-temu priključila v segmentu izvajanja bralnih učnih strategij tudi v času podaljšanega bivanja. S tem bodo lahko v prihodnosti učenci naučene bralne učne strategije, ki se jih bodo naučili uporabljati pri pouku, uporabljali skupaj z učiteljico tudi v podaljšanem bivanju in kasneje doma skupaj s starši.

Iz analize je razvidno, da so starši poudarili, da je zelo pomembno, da se učenci v 3. in 4. razredu naučijo, kako se učiti.

Na razrednih urah in v podaljšanem bivanju smo učiteljice **učencem** predstavile pomen načrtnega pridobivanja spretnosti učenja.

Učiteljice so ugotovile, da se je učencem zdela ideja zanimiva, saj so doslej uporabljali le nekaj enostavnih bralnih učnih strategij (ponavljanje ob vprašanjih, urejanje ključnih besed z miselnimi vzorci, ponavljanje z branjem ...).

## PRIPRAVA IN IZVEDBA DRUGE GOVORILNE URE V TROJE

V sklop priprave in izvedbe druge govorilne ure v troje je sodilo: razdeljevanje vabil za drugo govorilno uro, učenčevo (v šoli in doma), učiteljevo in starševsko pripravo na govorilno uro ter njen potek.

### **Razdeljevanje vabil za drugo govorilno uro v troje**

Učiteljice so učencem razdelile vabila za drugo govorilno uro v troje (priloga 5), ki so vsebovala najpomembnejše informacije o dosedanjih opravljenih aktivnostih na področju uvajanja projekta, o namenu in pomenu druge govorilne ure v troje (kdaj in kako bo potekala, kako se lahko nanje starši in učenci pripravijo). K vabilu je bil priložen list, na katerega sta lahko učenec in starš zapisala sprotno evalvacijo osebnega načrtovanja učenčevega dela, ki so jo starši in učenci izpolnili doma in jo prinesli v šolo, ko so obiskali govorilno uro v troje. Vse učiteljice so se za datume govorilnih ur v troje že predhodno dogovorile s starši na drugem roditeljskem sestanku, tako da so bili okvirni datumi za govorilne ure že postavljeni.

### **Priprava učencev na drugo govorilno uro v troje**

V šoli smo učiteljice poskušale pripraviti učence v tretjem razredu pri predmetu spoznavanje okolja (SPO) in pri podaljšanem bivanju ter v četrtem razredu pri predmetu družba na drugo govorilno uro v troje. S pogovori in samoocenjevanjem (ustno) smo učence poskušale pripraviti na naslednjo govorilno uro. S sodelovanjem učencev pri sprotni evalvaciji dosežemo, da učenci začnejo razmišljati o sebi, da ugotovijo, kaj so že dosegli in kaj še morajo narediti za dosego zastavljenih ciljev.

Iz analize je razvidno, da je večina učencev realno ocenila dosedanje delo, ker pa je bilo samoocenjevanje pri pouku namenjeno zgolj pripravi na govorilno uro in je pogovor potekal frontalno, se o težavah pri uresničevanju zastavljenih ciljev nismo veliko pogovarjali.

Analiza vprašalnika za učitelje je pokazala, da so učiteljice menile, da so učenci na drugo govorilno uro dobro pripravljeni. Z odprto komunikacijo med učiteljicami in učenci se je povečalo medsebojno sodelovanje, motivacija za doseganje ciljev in razvijanje soodgovornosti, občutek lastne vrednosti in samokritičnost. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi v Kanadi (Davies et al., 1992) in na Švedskem (Wretman, 2006b).

### **Učiteljeva priprava na drugo govorilno uro v troje**

Učiteljice smo se tudi na drugo govorilno uro v troje pripravljale po vnaprej pripravljenem obrazcu (priloga 13) in zapisale analizo stanja za vsakega učenca posebej. Pri zapisu smo si pomagale s predhodnim opazovanjem, pogovori na razrednih urah in v podaljšanem bivanju, z zapiski, z učenčevimi izdelki v portfoliju. Zapisale smo tudi datum zapisa, se podpisale ter vstavile list v učenčevo mapo. Izpolnjen obrazec nam je bil v pomoč pri govorilni uri v troje.

Na osnovi analize dokumentov lahko sklepamo, da so se učiteljice dobro pripravile, saj so bili zapisi priprav ponovno zelo temeljiti.

Primer analize stanja za tretješolko (zapis učiteljice):

*Deklica izkazuje visoko zavzetost za vse, kar delamo v šoli. Je skrbna in pozorna na navodila. Rada ustvarja pri likovni vzgoji. V športno igro se hitro vživi. Je nežna, rahločutna deklica.*

*Včasih je še malce počasna, a se stanje vidno izboljšuje. Ima manjše težave z branjem, ki še ni gladko, še zlasti, če je besedilo neznano. Pri pravopisu se pojavljajo manjše napake. Poštevanka še ni avtomatizirana.*

Primer analize stanja za četrtošolca (zapis učiteljice):

*Je radoveden učenec, ukaželjen in sposoben. Pripravljen je veliko postoriti v razredu (pobrisati tablo, pripraviti delovni prostor za poskuse ...). Je motiviran za šport. Rad sodeluje, odgovarja na vprašanja, jih sam postavlja ... pri vseh šolskih predmetih.*

*Je pa še premalo dosleden, natančen, tako pri domačih kot pri šolskih nalogah ter učenju. Njegovo vedenje je pogosto težko obvladljivo ter sprejemljivo, še zlasti pri sproščenih dejavnostih in v oddelku podaljšanega bivanja. Kreativno pisanje (spisi) bi lahko bili kompleksnejši, daljši.*

### **Učenčeva in starševska priprava na drugo govorilno uro v troje in njen potek**

Učenci so predstavili dosedanje delo v smeri doseganja zastavljenih ciljev in svojo uspešnost/neuspešnost pri tem. Pri tem so si lahko pomagali z zapisom, ki so ga

zapisali doma ali pa z ustnimi komentarji. Zapisali oziroma povedali so, ali so se držali dogovorjenih ciljev in dejavnosti, opisali, če so imeli kakšne težave, katere so bile in kako so jih reševali ter če imajo kakšno idejo za delo naprej.

Nekaj primerov zapisov sprotne evalvacije učencev (glej tudi prilogo 21):

*»Držala sem se dogovorjenih ciljev. Nisem jih še čisto dosegla.« (3. razred)*

*»Jaz sem se držala svojih ciljev. Izboljšala sem poštrevanko. Nisem imela težav. Vem pa, da bi morala bolj delati domače naloge, saj imam že kar veliko minusov.« (3. razred)*

*»Z mamico, babico, teto in sestro sem veliko bral. Dosegel sem svoj cilj, saj boljše berem.« (3. razred)*

*»Držala sem se dogovorjenih ciljev in se učila matematiko. Napake še vedno delam. Začela sem hoditi k plesnim vajam.« (4. razred)*

*»Pridno vadim pisanje in branje. Uresničil sem cilj, udeležil sem se tekmovanja.« (4. razred)*

*»Imam občutek, da mi gre bolje kot na začetku leta.« (4. razred)*

Tudi starši so si lahko pomagali z zapisom ali pa z ustnimi komentarji, potem smo svojo analizo podale še učiteljice (priloga 13). Iz analize je razvidno, da med starši, učenci in učitelji ni bilo večjih razhajanj. Najbolj kritični med vsemi tremi udeleženci so bili učenci sami, saj so sami sebe zelo realno ocenili.

Nekaj primerov zapisov sprotne evalvacije staršev (glej tudi prilogo 22):

*»Z bralnimi vajami je dosegel boljšo berljivost in manj napak pri pisanju. Napake so še, vendar manj. S samimi izražanjem so še manjše napake. Je delno samostojen. Pri domačih nalogah potrebuje še veliko pomoči.« (3. razred)*

*»Redno smo obiskovali knjižnico in veliko skupaj brali. Sedaj bere boljše, pri vaji je bil vztrajen. Je delno samostojen. Posebnih težav ni bilo.« (3. razred)*

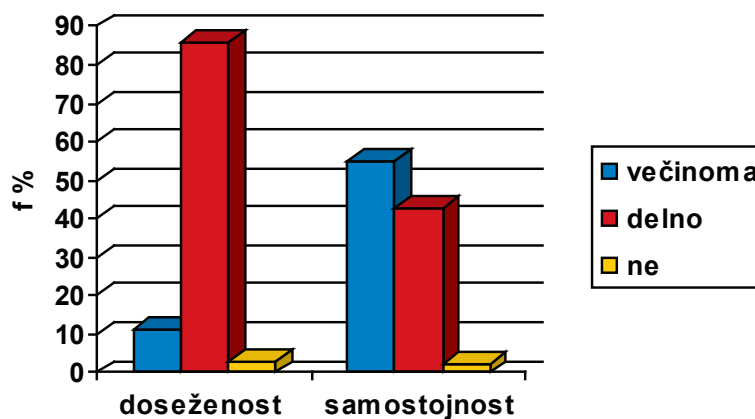
*»Pri matematiki sva sorazmerno dobro nadoknadili poštrevanko iz tretjega razreda, kar se vidi tudi pri ocenah. Redno obiskuje dopolnilni pouk. Izpiske za družbo dela, vendar ne dohaja, ker si preveč izpiše. Potrebujemo več informacij, kako naj se uči.« (4. razred)*

»Skupaj s starimi starši smo se v glavnem držali dogovorjenih nalog. Mislim, da je doseгла zastavljene cilje in pri tem nismo imeli težav. Včasih so se pojavile težave z motivacijo. Za nadaljnje delo nimam kakšnih posebnih idej. Čeprav mislim, da bi se dalo še kakšno stvar dopolniti. Pri delu pa mislim, da bi se morali posvetiti razvijanju pravopisnih zmožnosti.«  
(4. razred)

Analiza anketnega vprašalnika za učitelje in analize dokumentov kažejo, da se je večina učencev in staršev tudi na drugo govorilno uro temeljito pripravila (tokrat večinoma pisno). Slednje kaže, da so tako starši kot tudi učenci zelo resno pristopili k sprotni evalvaciji. Učiteljica četrtega razreda je celo ugotovila, da se je zavzetost staršev v dveh primerih celo povečala, saj so le-ti želeli imeti več zadolžitev, kot so si jih zadali na začetku. Tudi na drugi govorilni uri v troje so učenci in starši aktivno sodelovali.

Timsko smo z oznakami (S; DS; NS in D; DD; ND) zapisali pred vsakim ciljem sprotno evalvacijo in ugotavljali, kaj bi bilo še potrebno narediti za delo naprej. Nato smo se vsi akterji podpisali in s tem potrdili, da smo se z opravljeno sprotno evalvacijo strinjali.

**Slika 1:** Sprotna evalvacija doseganja postavljenih ciljev in samostojnosti pri delu



Opombi: - slika 1 pojasnjuje % doseženih ciljev ter stopnjo in samostojnost pri njihovem doseganju,  
- cilji so bili postavljeni na prvi govorilni uri v troje in sprotno evalvirani z vidika vseh udeležencev (učencev, staršev in učiteljic) na drugi govorilni uri v troje.



Iz slike 1 je razvidno, da se je večina zastavljenih ciljev nadaljevala (delno doseženi) tudi v drugem ocenjevalnem obdobju. Pri tem smo upoštevali kriterij, da je cilj dosežen, če učenec vsaj v 70 % obvlada cilj (Galeša, 1995, 327). V nekaterih primerih so bili zastavljeni novi cilji ob že zastavljenih ciljeh ali pa nadgradnja prejšnjih ciljev, ker so se pojavile potrebe po tem. Pri 2 učencih (na prvi govorilni uri so starši zahtevali zapis ciljev) so se začetno zastavljeni cilji črtali in so se zastavili novi, tokrat sta imela glavno besedo učenec in učiteljica ter so se starši v obeh primerih s postavljenimi cilji strinjali. Menimo, da je to bila dobra šola za starše, ki imajo nerealna pričakovanja za svoje otroke. Nekaj ciljev so učenci že dosegli in so se zapisali novi. Tukaj je šlo predvsem za učno uspešne učence, ki so svoje cilje (nadgradnja znanja) že dosegli. Tem so se postavile nove naloge, ki so jih izrazili učenci: kot so urejanje kotičkov, predstavljanje plakatov in podobno.

Pri delno doseženih ciljeh je bil viden napredek v tem, da so se vsi udeleženi v tem procesu trudili, vendar bo potrebno narediti še kar precej vaj, da bodo dosegli zaželjene cilje. Učiteljica tretjega razreda je zapisala, da se moramo zavedati, da je pot za doseganje nekaterih ciljev dolga, zato so učenci naredili veliko že s tem, ko so izpostavili cilj, željo po doseganju in majhen napredek.

Pri uresničevanju zastavljenih ciljev so učenci delo opravili samostojno ali pa so potrebovali nekaj pomoči. Pri tretješolcih se je pokazalo, da so bili manj samostojni kot četrtošolci. Nekaj učencev je bilo nesamostojnih pri doseganju predvsem vzgojnih ciljev (razvijati delovne navade, samopodobo) in nekaterih učnih ciljev (razvijati zmožnost branja, pravopisno zmožnost). Cilji, pri katerih so učenci pri izvajanju bili samostojni, so bili tako učni kot vzgojni (poglobljati znanja iz naravoslovja, razvijati zmožnost pisanja, obiskovati knjižnico, beležiti domače naloge ...).

Večina oblik, metod in aktivnosti, ki so si jih zadali na začetku šolskega leta, jih je uspešno vodilo k doseganju ciljev, saj jih niso spreminjali. Pri nekaterih učencih smo učiteljice spremenile oziroma dopolnile metode, oblike, dejavnosti in prilagoditve, ker že obstoječe niso bile dovolj učinkovite.

Analiza anketnega vprašalnika za učitelje kaže, da so tudi druge govorilne ure v troje potekale brez težav, v pozitivnem vzdušju (učenci so bili tokrat za spoznanje bolj sproščeni kot na prvi govorilni uri v troje), le časovno so bile krajše (30 minut, včasih tudi 60 minut). Razlika med prvo in drugo govorilno uro v troje je bila tudi v tem, da sta bila na prvi govorilni uri večinoma oba starša, na drugi pa večinoma le mamice.

## IZVAJANJE IN SPREMLJANJE OSEBNEGA VZGOJNO-UČNEGA NAČRTOVANJA UČENČEVEGA DELA

Sledilo je uresničevanje zastavljenih ciljev s strani učitelja, učenca in staršev. Učitelji, starši in učenci so izvajali in spremljali zastavljene naloge na podoben način kot v prvem ocenjevalnem obdobju.

Iz analize vprašalnika za učitelje so zadolžitve, ki so si jih zadali vsi trije (učenec, učitelj in starši) izpolnjevali v precejšnji meri, čeprav je bila največja motivacija takoj po govorilni uri in je trajala kakšen mesec, nato je malce upadla tako s strani učencev kot staršev, ki so tudi odkrito priznali, da niso bili vedno dosledni.

Učiteljice so bile v drugem ocenjevalnem obdobju bolj pozorne na dosledno beleženje napredka učencev, saj so že v prvem ocenjevalnem obdobju ugotovile, da so ti zapiski lahko v pomoč vsem udeleženi v procesu.

Vse učiteljice so z izbranimi učenci opravile tudi individualne pogovore med odmori in jih dodatno motivirale za uresničevanje zastavljenih ciljev.

Ugotovile so, da so bili učenci veseli sodelovanja, zelo dovtetni za njihove predloge, da je komunikacija v odnosu učenec-učitelj pristnejša in da jim učenci veliko bolj zaupajo ter so postali njihovi zavezniki, same pa so se počutile kot mentorice svojim učencem.

Da se je vloga sodobnega učitelja v primerjavi s preteklostjo spremenila, omenjajo tudi Brown, Earlam in Race (1997), Marentič Požarnik (2000), Razdevšek Pučko (1994) in Rutar Ilc (2000). Učitelj postaja organizator učnih spoznanj in spodbudnega okolja; moderator učenčevega samostojnega učenja.

Pri pouku in v podaljšanem bivanju smo učiteljice učence navajale na uporabo bralnih učnih strategij. Delo, ki so ga učenci začeli med poukom, so nadaljevali v podaljšanem bivanju. Učenci so v 3. razredu spoznavali enostavne bralne učne strategije (podčrtovanje ključnih besed, ureditev ključnih besed, oblikovanje povzetkov, postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje). V oddelku podaljšanega bivanja v 3. razredu so si učenci izdelali za učenje poštevank različne igre (spomin, domine), za učenje naravoslovja in tehnike (nadgradnja učne snovi) ter tudi matematike so uporabljali različne programe na računalniku. Po mnenju učiteljice podaljšanega bivanja za 3. razred so se učenci, ki niso bili v projektu (druga paralelka), z velikim zanimanjem pridružili ostalim učencem, ki so bili vključeni v projekt in se dopolnjevali. V 4. razredu so poleg enostavnih spoznavali tudi kompleksne bralne učne strategije (Paukova in VŽN strategiji, 5 P-jev). V oddelku podaljšanega bivanja za 4. razred so se učenci učili v parih, si postavljali vprašanja in nanje odgovarjali, za učenje angleščine (števila, neznane besede) so izdelali različne kartončke in igrice (domine, spomin). Po mnenju učiteljice podaljšanega bivanja za 4. razred so se vsi učenci z veseljem učili učiti se.

To področje so raziskovali tudi Paris in Newman (1990), Schunk in Zimmerman (1994), Zeidner, Boekaerts in Pintrich (2005), ki so ugotovili, da lahko učitelji z neposrednim treningom strategij učenja sproti, v tistem trenutku, ko je to povezano z določeno snovjo, razložijo in pokažejo uspešne kognitivne in metakognitivne strategije in strategije reševanja problemov. Zavedati se moramo, da ima v začetnem obdobju poučevanja bralnih učnih strategij vso odgovornost učitelj, ki mora učencem nazorno pokazati oziroma demonstrirati, kako uporabljati določeno strategijo, nato pa nadaljevati z vodenim urjenjem učencev v uporabi ustreznih bralnih učnih strategij (učenci uporabljajo, učitelj jih spremlja in daje povratne informacije). Pri tem postaneta za uspešno rešitev naloge odgovorna oba – učitelj in učenec. Ko dobi učenec s pomočjo vodenega urjenja že dovolj prakse in izkušenj pri delu z besedilom, potem mora uriti in uporabljati naučene strategije v učnem procesu. S tem spodbudimo razvoj samostojnosti in neodvisnosti pri učenju iz besedil (Pečjak in Gradišar, 2002, 97).

Učiteljice so ugotovile, da učenje bralnih učnih strategij zahteva ogromno dodatnega dela že v fazi priprav na učno uro, vendar se zavedajo, da se učenci ob njih naučijo učiti se,

med seboj sodelovati in dosegati višje kognitivne cilje. Med učiteljicami oddelkov in podaljšanega bivanja je prihajalo do več timskega dela in povezovanja.

Z uvedbo rednih timskih sestankov (vsak ponedeljek od 7:00 do 7:45 ure), poleg rednih mesečnih srečanj, smo izboljšali sodelovanje med vsemi udeleženci v razvojnem timu. Da so se redni timski sestanki izkazali za učinkovite, lahko na šoli potrdimo še danes, le da smo jih prestavili na torek. V tem času si učitelji ne načrtujejo ostalih dejavnosti (dopolnilni ali dodatni pouk, razredne ure ...). Po mnenju ravnatelja lahko le-tako uresničujemo naš skupni cilj, razvijanje timskega dela. Da so redni timski sestanki predpogoj za učinkovito učiteljevo redno delo, dokazujejo tudi na Švedskem, kjer se sestajajo vsak torek ob 14. uri.

### *9.2.3 Izhodišča za tretji akcijski korak*

Po vrednotenju in evalvaciji učinkov uvedbe osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela smo določili nova temeljna izhodišča za izvajanje tretjega akcijskega koraka.

Na tretji akcijski korak se je potrebno temeljito pripraviti: izdelati kriterije za končno evalvacijo za osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela, vabila za tretjo govorilno uro v troje; na dejavnosti v njem; na izvajanje polstrukturiranih intervjujev in vodeno anketiranje za učence; končno evalvacijo projekta; predstavitev projekta švedskim (meseca maja nas bodo ponovno obiskali) učiteljem in strokovnim delavcem; sprejeti odločitev o nadaljevanju in širjenju tega projekta v naslednjem šolskem letu v ostale oddelke in postaviti cilje za nadaljnje delo. Težave, ki se pojavljajo ob uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela, je potrebno konkretno definirati.

### 9.3 Tretji akcijski korak

Tudi pred tretjim akcijskim korakom smo izdelali načrt v obliki tabel (tabeli 12 in 13), po katerih smo izvajali in ob koncu tudi analizirali posamezne faze akcijskega raziskovanja.

#### 9.3.1 Načrtovanje tretjega akcijskega koraka

**Tabela 12:** Časovni in organizacijski okvir za izvajanje tretjega akcijskega koraka

FAZA	DATUM	SPREMLJANJE	TRAJANJE
TRETI AKCIJSKI KORAK	06. 04.-19. 06. 2009	- učenčeva mapa - govorilne ure v troje - reflektivni dnevnik raziskovalke	9 tednov in 3 dni
EVALVACIJA	22. 06.-26. 06. 2009	- analiza učinkov - izdelava poročila	5 dni
REVIZIJA NAČRTA	24. 08.-26. 08. 2009	- zapis ugotovitev - opombe	3 dni
SKLEP, NAČRTOVANJE ZA NASLEDNJE ŠOLSKO LETO	27. 08.-28. 08. 2009	- pogled naprej - načrtovanje	2 dni

**Tabela 13:** Gradivo za posamezne faze tretjega akcijskega koraka

FAZA	GRADIVO
TRETJI AKCIJSKI KORAK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- urnik, načrt</li> <li>- vabila za tretjo govorilno uro v troje</li> <li>- kriteriji za končno evalvacijo osebnega načrtovanja učenčevega dela</li> <li>- zapisi učiteljeve priprave na tretjo govorilno uro v troje</li> <li>- osebni vzgojno-učni načrti, opombe, beležke, reflektivni dnevnik</li> <li>- pogovori</li> <li>- priprava na polstrukturirani intervju (zapis ciljev in okvirni potek)</li> <li>- priprava na anketiranje</li> <li>- analiza dokumentov</li> </ul>
EVALVACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vprašalniki za učitelje po tretjem akcijskem koraku</li> <li>- vprašalniki za učitelje, učence in starše za končno evalvacijo projekta</li> <li>- učenčeve mape (učiteljeva, učenčeva in starševska priprava na govorilno uro v troje, opombe, osebni vzgojno-učni načrt)</li> <li>- zapisi polstrukturiranih intervjujev</li> <li>- opombe, beležke, reflektivni dnevnik</li> </ul>
REVIZIJA NAČRTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- načrtovanje</li> <li>- debata</li> </ul>
SKLEP, NAČRTOVANJE ZA NASLEDNJE ŠOLSKO LETO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zapisniki</li> <li>- poročilo</li> </ul>

Na delovnem sestanku smo timsko izdelali vabila za tretjo govorilno uro v troje, kriterije za končno evalvacijo osebnega načrtovanja učenčevega dela ter načrtovali posamezne dejavnosti za pripravo učencev na tretjo govorilno uro v troje. Učiteljice, starši in učenci smo se temeljito pripravili na tretjo govorilno uro, na kateri smo izvedli končno evalvacijo z vnaprej pripravljenimi kriteriji. Projekt smo predstavili švedskim učiteljem in strokovnim delavcem. Opravili smo temeljito analizo **anketnih vprašalnikov** (vprašalniki za učitelje po tretjem akcijskem koraku, vprašalniki za učitelje, učence in starše za končno evalvacijo projekta) in **dokumentov** (zapisi polstrukturiranih intervjujev s starši, učenčeve mape, opombe, beležke, reflektivni dnevnik ...). Na osnovi ugotovljenih rezultatov smo lažje usmerjali zastavljene cilje projekta, reflektirali učinke ter razpravljali o nastalih težavah, načrtovali in postavljali nove cilje ter zabeležili glavne ugotovitve v skupno poročilo, ki nam je služilo kot izhodišče za načrtovanje za naslednje šolsko leto.

### 9.3.2 Akcija, analiza in refleksija tretjega akcijskega koraka

Podajamo podroben opis akcij, analizo (rezultati in interpretacija) in refleksijo tretjega akcijskega koraka. Temeljne rezultate, ki smo jih pridobili z vprašalniki, intervjuvanjem, opazovanjem, s pogovori na skupnih sestankih in z analizo dokumentov prikazujemo z izjavami učiteljic, staršev (skupaj z otrokom), ter s stolpičnim grafom. Urejenim podatkom smo najprej določili enote kodiranja, nato odprto kodirali, oblikovali in definirali kategorije jih primerjali in tudi povezali med seboj.

#### PRIPRAVA UČITELJEV NA TRETJI AKCIJSKI KORAK

V začetku aprila 2009 se je razvojni tim (učitelji in strokovni delavci) uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela večkrat sestal. Sestavili smo vabilo za tretjo govorilno uro v troje (priloga 5), postavili kriterije za končno evalvacijo in skupno načrtovali posamezne dejavnosti za pripravo učencev na tretjo govorilno uro v troje. Dogovorili smo se, da se bosta na koncu zapisa vsakega cilja, ki je zapisan v osebнем vzgojno-učnem načrtu učenčevega dela, zapisali dve kratici: za samostojnost učenca pri doseganju ciljev (S) in doseženost cilja (D). Pri **samostojnosti** se bodo uporabile tri kratice: S (samostojen), DS (delno samostojen) in NS (nesamostojen), pri **doseganju cilja** pa: D (dosežen), DD (delno dosežen) in ND (nedosežen). Končno evalvacijo osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela naj bi izvedli na enak način kot sprotno evalvacijo. V pomoč smo si izdelali natančna navodila za potek dela tretjega akcijskega koraka (glej prilogo 23), določili smo si cilje in okvirni potek polstrukturiranih intervjujev s starši, okvirna vprašanja za anketiranje učiteljev o tretjem akcijskem koraku ter za anketiranje učiteljev, učencev in staršev o končni evalvaciji projekta.

Menimo, da smo s timskim delom ponovno dokazali, da skupaj zmoremo več.

Tudi na Švedskem so ugotovili, da učitelji z osebnim načrtovanjem učenčevega dela medsebojno boljše sodelujejo in spreminjajo svoje vsakdanje delo (Påhlsson in Varga, 2007).

## PRIPRAVA IN IZVEDBA TRETJE GOVORILNE URE V TROJE

Priprava in izvedba tretje govorilne ure v troje obsega: razdeljevanje vabil za tretjo govorilno uro, učenčevu (v šoli), učiteljevo, starševsko in učenčevu (doma) pripravo ter njen potek.

### **Razdeljevanje vabil za tretjo govorilno uro v troje**

Učiteljice so učencem razdelile vabila za tretjo govorilno uro v troje. Vabilo se je začelo s kratko pesmico z naslovom *Moje znanje*, ki sta jo napisali učenki tretjega razreda. Vabilo je vsebovalo najpomembnejše informacije o dosedanji prehojeni poti, o namenu in pomenu tretje govorilne ure v troje, kdaj in kako bo potekala, kako se lahko nanjo starši in učenci pripravijo (vprašanja). K vabilu je bil priložen list, na katerega sta lahko učenec in starš (skupaj z otrokom) zapisala končno evalvacijo osebnega načrtovanja učenčevega dela, ki so jo starši in učenci izpolnili doma in jo prinesli v šolo, ko so obiskali govorilno uro v troje. Vse učiteljice so se za datume govorilnih ur v troje že predhodno dogovorile s starši na tretjem roditeljskem sestanku, tako da so bili okvirni datumi za govorilne ure že postavljeni.

### **Priprava učencev na tretjo govorilno uro v troje**

V šoli smo učiteljice poskušale pripraviti učence na tretjo govorilno uro v troje v tretjem razredu pri predmetu spoznavanje okolja (SPO) in pri podaljšanem bivanju ter v četrtem razredu pri razrednih urah. S pogovori in samoocenjevanji (ustno) smo učence poskušale pripraviti na naslednjo govorilno uro.

S sodelovanjem učencev pri končni evalvaciji dosežemo, da učenci razmislijo o doseganju zastavljenih ciljev (uspeh/neuspeh, vzroki, težave, predlogi za naslednje šolsko leto).

Analiza vprašalnika za učitelje po tretjem akcijskem koraku je pokazala, da so učiteljice menile, da so učenci dosedanje delo ocenili zelo samokritično. Ugotovile so, da so učenci dobro pripravljeni za tretjo govorilno uro. Tako kot pri sprotni so tudi pri končni evalvaciji učenci z veseljem ocenjevali opravljeno delo.



### **Učiteljeva priprava na tretjo govorilno uro v troje**

Učiteljice smo se tudi na tretjo govorilno uro v troje pripravljale po vnaprej pripravljenem obrazcu (priloga 24) in zapisale končno evalvacijo (končno oceno realizacije in uspešnosti načrta oziroma načrta in programa – za učence s posebnimi potrebami, z večjimi učnimi in vzgojnimi težavami) za vsakega učenca posebej. Pri zapisu smo si pomagale s predhodnim opazovanjem, pogovori na razrednih urah in pri podaljšanem bivanju, z zapiski, učenčevimi izdelki v portfoliju. Zapisale smo datum zapisa in se podpisale. Izpolnjen obrazec nam je služil kot pomoč pri govorilni uri v troje.

Na osnovi analize dokumentov lahko sklepamo, da so se učiteljice dobro pripravile, saj so bili zapisi temeljiti.

Primer končne evalvacije osebnega vzgojno-učnega načrta za tretješolko (zapis učiteljice):

*Je samostojna pri delu. Se dobro ustno in pisno izraža. Bere doživeto. Pri matematiki nima težav, pri reševanju nalog je bolj počasna. Rada nastopa.*

*Cilja o upoštevanju pravil vljudnostnega vedenja (poslušanje, upoštevanje sogovornika) še ne dosega v celoti.*

Primer končne evalvacije osebnega vzgojno-učnega načrta za četrtošolca (zapis učiteljice):

*Branje je izboljšal, saj bere gladko in doživeto. Se lepo ustno in pisno izraža. Pri matematiki ni večjih težav. Pri delu je hiter in je samostojen.*

*Ima še nekaj težav s pripravo na delo in domačimi nalogami.*

### **Učenčeva in starševska priprava na tretjo govorilno uro v troje in njen potek**

Učenci so predstavili dosedanje delo za dosego zastavljenih ciljev in uspešnost/neuspešnost ob tem. Pri tem so si lahko pomagali z zapisom, ki so ga oblikovali skupaj s svojimi starši doma; ali pa ustno. Zapisali oziroma povedali so, ali so se držali dogovorjenih ciljev in dejavnosti, opisali, če so imeli kakšne težave, katere so bile in kako so jih reševali ter če imajo kakšno idejo za delo v naslednjem šolskem letu. Enako so naredili starši.

Nekaj primerov zapisov končnih evalvacij staršev, kot so jih zapisali skupaj z otroki (glej tudi prilogo 25):

*»Mislim, da je dosegel cilje, ki smo jih postavili. Pri domačih nalogah je samostojen in jih redno naredi. Pridno glasno bere, čeprav mu je branje potihno ljubše. Včasih mu je branje odveč, ampak se oziroma ga kljub temu motiviramo, da bere. Pridno vadi tudi pisanje. Pri matematiki nima težav. Redno pregledujemo zvezke in torbico. Zvezki so urejeni. V naslednjem šolskem letu si želimo še naprej takšnega sodelovanja.« (3. razred)*

*»Dosega cilj, glede branja je vztrajen, samostojen. Nekih pretiranih težav ni bilo. Kadar se mu reče, naj kaj prebere, to z veseljem naredi. Pogosto pa se sam odloča, kaj in kdaj bo bral. Imam občutek, da v branju napreduje. V prihodnjem šolskem letu bi nadaljevali s takšno obliko govorilnih ur in z načrtovanjem ciljev.« (3. razred)*

*»Trudila se je pri pisavi, pri svojem delu je zelo samostojna. Posebnih težav ni imela. V naslednjem šolskem letu si želimo, da bi nadaljevala z delom tako kot do sedaj.« (4. razred)*

Analize anketnega vprašalnika za učitelje po tretjem akcijskem koraku in analize dokumentov kažejo, da se je tudi na tretjo govorilno uro v troje večina učencev (skupaj s starši) in staršev temeljito pripravila (tudi tokrat večinoma pisno). Na njej so učenci in starši ponovno aktivno sodelovali in po mnenju učiteljic se je aktivnost učencev celo povečala, saj so bili nekateri učenci, ki so bili na prvi in drugi govorilni uri le poslušalci (predvsem učenci tretjega razreda), aktivnejši (izrazili so svoje mnenje, večkrat kaj pokomentirali ...).

Nato smo učiteljice predstavile še svojo analizo.

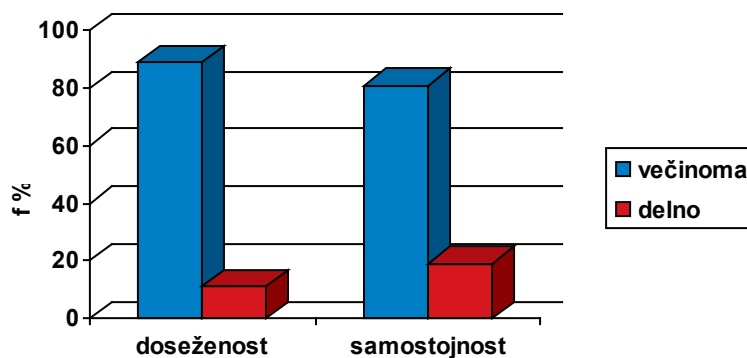
Iz analize dokumentov je razvidno, da med starši, učenci in učitelji ni bilo večjih razhajanj.

Timsko smo z oznakami (S; DS; NS in D; DD; ND) zapisali na koncu zapisa vsakega cilja končno evalvacijo ter dopolnili obrazec za končno evalvacijo, ki ga je že izpolnila učiteljica pri pripravi na govorilno uro (priloga 24). Vključeval je končno oceno realizacije in uspešnosti načrta oziroma načrta in programa ter predloge za spremembe in dopolnila za naslednje šolsko leto. Ugotavljali smo, katere oblike, metode, prilagoditve, aktivnosti so bile uspešne in katere bi bilo potrebno v naslednjem šolskem letu spremeniti. Zapisali smo tudi predloge in dopolnila za naslednje šolsko leto (s strani učiteljice, učenca in staršev).

Iz analize dokumentov je razvidno, da so predlogi usmerjeni v nadaljevanje projekta in na kaj naj bodo učitelji, starši in učenci pozorni naslednje šolsko leto (na primer spodbujanje samozavesti, zahtevnosti, samopodobe, notranje motivacije ...).

Na koncu smo se vsi akterji podpisali in s tem potrdili, da smo se z opravljeno končno evalvacijo strinjali.

**Slika 2:** Končna evalvacija doseganja postavljenih ciljev in samostojnosti pri delu



*Opombi: - slika 2 pojasnjuje % doseženih ciljev ter stopnjo in samostojnost pri njihovem doseganju,  
- cilji so bili postavljeni na prvi govorilni uri v troje in končno evalvirani z vidika vseh  
udeležencev (učencev, staršev in učiteljic) na tretji govorilni uri v troje.*

Iz slike 2 je razvidno, da so učenci večinoma dosegli načrtovane cilje. Menimo, da je za prvo leto uvajanja to dober rezultat. Nekaj učencev je imelo pri uresničitvi zastavljenih ciljev težave in cilji še niso bili doseženi, kar lahko pomeni, da je bil načrt ali prezahteven

ali pa neustrezno izveden in da ga bo potrebno v prihodnje bolj načrtovati oziroma ga bolj izvesti. Učiteljice so navedle, da gre pri teh ciljih predvsem za vzgojne cilje, za dolgotrajno procesno načrtovanje teh ciljev.

Pri uresničevanju zastavljenih ciljev so učenci delo večinoma opravili samostojno. Nekateri učenci pa so potrebovali dodatno pomoč predvsem pri učenju in razvijanju delovnih navad. Če primerjamo sprotno in končno evalvacijo iz analize dokumentov, lahko vidimo, da se je izboljšalo upoštevanje šolskih pravil in dogovorov, razvijanje zmožnosti branja, računanja in pravopisnih zmožnosti. Razveseljiv je podatek, da na koncu šolskega leta vsi učenci izkazujejo vsaj delno samostojnost in da so se naša pričakovanja uresničila.

Glede na analizo anketnega vprašalnika za učitelje po tretjem akcijskem koraku ugotavljamo, da je tudi tretja govorilna ura v troje potekala kot preostali dve (brez težav, v pozitivnem vzdušju). Po mnenju učiteljic je bilo z vsakim sestankom vzdušje bolj sproščeno in prijetno. Tretja govorilna ura v troje je bila časovno najkrajša (večinoma 20-30 minut).

## PREDSTAVITEV PROJEKTA ŠVEDSKIM UČITELJEM IN STROKOVNIM DELAVCEM

Projekt smo predstavili švedskim učiteljem in strokovnim delavcem, ki so nas meseca maja obiskali na naši šoli. Izmenjali smo si izkušnje na področju osebnega načrtovanja učenčevega dela in ugotovili, da smo naš projekt uspešno vnesli v naš šolski prostor, ga prilagodili našim razmeram. Nad našim delom so bili navdušeni, saj so menili, da smo več kot presegli njihova pričakovanja ob enoletnem uvajanju projekta. Začudeni so bili, kako smo pri 26 učencih na oddelek zmogli izvesti v četrtilih razredih izvesti tako uspešno delo in smo še vedno polni energije, medtem ko njihovi učitelji razredniki, ki so zadolženi za 12 učencev, komaj zmorejo opraviti vse. Začeli smo se zavedati, kakšen doprinos k novi kulturi učenja in poučevanja smo s timskim delom ustvarili.

## KONČNA EVALVACIJA PROJEKTA

Na osnovi podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo **vprašalnikov** učencev, staršev in učiteljic o končni evalvaciji projekta ter **intervjuvanja** staršev, smo želeli ugotoviti, kako so učiteljice, starši in učenci sprejeli nov sistem govornih ur v troje, kako so zadovoljni z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela, v čem vidijo prednosti in slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja, ali osebni vzgojno-učni načrti prispevajo k temu, da so učenci aktivnejši pri delu za šolo, s čim so zadovoljni glede osebnega vzgojno-učnega načrtovanja, ali so kaj pogrešali, ali bi kaj spremenili.

Temeljne rezultate prikazujemo z izjavami učiteljic, staršev in učencev ter s tabelami (vsebujejo kvantitativne in kvalitativne podatke) po kategorijah raziskovanja. Urejenim podatkom smo najprej določili enote kodiranja, nato odprto kodirali, oblikovali kategorije in pri tem primerjali odgovore različnih udeležencev (učencev, staršev in učiteljic) na ista vprašanja, kategorije definirali, jih primerjali in tudi povezali med seboj.

### Zadovoljstvo s spremenjenimi govornimi urami

**Tabela 14:** Zadovoljstvo s spremenjenimi govornimi urami – zadovoljstvo učencev (63)<sup>8</sup>, staršev (57) in učiteljic (4)

<b>ZADOVOLJSTVO S SPREMENJENIMI GOVORNIMI URAMI</b>			
	<b>DA</b>	<b>NE</b>	<b>SKUPAJ</b>
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
<b>učenci</b>	62	1	63
<b>starši</b>	57	0	57
<b>učiteljice</b>	4	0	4
<b>SKUPAJ</b>	123	1	124
<b>f</b>			

<sup>8</sup> V projekt uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela je bilo vključenih 67 učencev 3. in 4. razreda, vprašalnice o končni evalvaciji projekta pa je izpolnilo 63 učencev 3. in 4. razreda.

Skoraj vsi akterji (učenci, starši in učiteljice) so bili s spremenjenimi govorilnimi urami zelo zadovoljni (tabela 14). Le en učenec tretjega razreda je bil drugačnega mnenja, saj mu dolžina pogovora (predolgo) in način (prisotnost učenca) nista ustrezala.

Z rezultati smo zelo zadovoljni, saj smo ugotovili, da so govorilne ure v troje učinkovitejše kot govorilne ure samo z učiteljem in starši in potekajo v pozitivnem vzdušju. Do podobnih rezultatov so prišli tudi v Kanadi in na Švedskem (Davies et al., 1992, Zetterström, 2003).

Tabela 15 nam pojasni, da so bili učenci, starši in učiteljice zadovoljni s spremenjenimi govorilnimi urami zaradi različnih vzrokov (aktivno sodelovanje vseh treh akterjev, oblikovanje osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela, razvijanje samoregulacijskih spretnosti, boljša komunikacija, boljše spoznavanje drug drugega, prijetnejše vzdušje ...). Učenci in starši so bili z neposrednim prenosom informacij na takšnih govorilnih urah zadovoljni. Staršem in učiteljicam je bilo všeč upoštevanje individualnosti, sprotno reševanje težav. Staršem je ustrezala organizacija govorilnih ur (več časa za razgovor, terminsko določene). Učiteljici pa sta tudi ugotovili, da na tak način lahko na govorilnih urah komuniciramo najmanj trikrat letno, to pa je že poglobljeno sodelovanje s starši v prisotnosti otroka.

**Tabela 15:** Zadovoljstvo s spremenjenimi govorilnimi urami – zadovoljstvo učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4)

<b>UTEMELJITEV (kategorije)</b>	<b>ODGOVORI (kode odgovorov)</b>	<b>učenci f</b>	<b>starši f</b>	<b>učiteljice f</b>
<i>sodelovanje</i>	<i>interakcija učiteljica-učenec-starš, aktivna vloga vseh treh akterjev (predvsem učenca), prisotnost učenca, timsko delo</i>	37	23	4
<b>OVUNU</b>	<i>oblikovanje osebnih vzgojno-učnih načrtov učenčevega dela</i>	15	4	4
<i>samoregulacijske spretnosti</i>	<i>načrtovanje (ciljna naravnost), spremljanje, evalviranje (sprotno in končno)</i>	4	2	3
<i>komunikacija</i>	<i>izboljša se komunikacija, konstruktivna debata (odprti dialog)</i>	3	8	4
<i>spoznavanje</i>	<i>bolje spoznaš starše (odnos do otroka), učence (močna in šibka področja), učiteljice (njihov pogled)</i>	2	9	3
<i>vzdušje</i>	<i>pozitivno, odprto, sproščeno, zanimivo, lepo</i>	2	3	3
<b>pogovor</b>	direkten prenos informacij, skupno soočenje, odkrito pogovarjanje	3	2	0
<b>poglobljenost dela</b>	temeljita priprava učiteljice, učencev in staršev, individualen pristop, sprotno reševanje problemov	0	10	3
<b>čas</b>	časovno (več časa za razgovor) in organizacijsko ustrezno (terminsko določene)	0	4	0
<b>srečanja</b>	redna srečanja z vsemi starši vsaj trikrat letno	0	0	2

*Opomba: Skupne navedbe med učenci, starši in učiteljicami so prikazane s poševno pisavo.*

Učenci, starši in učiteljice so v evalvacijskem vprašalniku zapisali kar nekaj mnenj o zadovoljstvu s spremenjenimi govorilnimi urami.

Nekaj izjav **učencev**:

*»Ker sem lahko povedala svoje mnenje, kaj me muči, kaj lahko spremenim.« (3. razred)*

*»Ker sem lahko bil skupaj s starši, ker nisem velikokrat skupaj z njimi.« (3. razred)*

*»Ker me je učiteljica pohvalila pred starši.« (3. razred)*

*»Ker sem lahko bil zraven. Lahko sem sodeloval, kaj vprašal. Izvedel sem, kako je na govorilni uri, kaj moram izboljšati, da bom uspešen, kakšno mnenje imajo o meni učiteljica in moji starši. Rad imam spremembe.« (4. razred)*

*»Učiteljica mi je pomagala s koristnimi nasveti, na kakšen način naj izboljšam stvari, se mi je posvetila, za vsakega učenca si je vzela čas, ne le za nekatere.« (4. razred)*

*»Zdaj se bolj razumemo vsi skupaj. Učiteljica te lažje spozna, pa tudi tvoje starše.« (4. razred)*

Nekaj izjav **staršev**:

*»Otrok je postavljen v središče pod žarometi. Otrok se počuti pomembnejšega. Lahko razloži svoje videnje pouka in odnosov v razredu.« (3. razred)*

*»Otrok se pogovarja popolnoma drugače, kot če bi bili sami doma. Moja hčerka je drugače zelo tiho dekle, ne upa se izpostavljati, na govorilni uri pa se je odprla, bila sem zelo presenečena (prav tako učiteljica).« (3. razred)*

*»Delo poteka v odprtem in sproščenem vzdušju, kar gradi zaupanje in sodelovanje med vsemi udeleženci.« (3. razred)*

*»Lažje smo prišli do boljših rezultatov, ker se nastali problemi rešujejo sproti.« (3. razred)*

*»Izražen je individualen pristop, v miru si vzamemo čas za pogovor.« (4. razred)*

*»So strokovne, kratke in jedrnate. Ni čakanja pred vrati, verjetno sem zaradi tega prišla večkrat v šolo, kot bi sicer.« (4. razred)*

*»Naravnane so pozitivno. Slišiš poleg pomanjkljivosti tudi pohvale.« (4. razred)*

*»Spremenjen način govorilnih ur je ponudil možnost, da se tako otroci kot starši in učitelji večkrat pogovorijo o dejanskih potencialih otroka in možnih oblikah pomoči za*



*dosego potencialov. Dejansko je to način, ki vzpodbudi predvsem učitelje in starše, da razmišljajo o otroku bolj kreativno. Otrok pa dobi občutek, da sam kreira svoje uspehe ob sodelovanju učitelja in staršev.» (4. razred)*

Nekaj izjav **učiteljic**:

*»Na ta razgovor sem dobila mamu uspešne učenke, ki je v lanskem šolskem letu ni bilo nikoli v šolo, tudi očeta ne, saj učenka ni imela težav. Razgovor se je zavlekel na celo uro, toliko smo si imeli povedati in mama se je sama opravičila, ker je še ni bilo v šolo, saj je spoznala, da se moramo pogovarjati ...« (3. razred)*

*»Imajo večji pozitiven učinek na skoraj vsakega učenca kot običajne govorilne ure.« (3. razred)*

*»Komunikacijski model vzpostavi pozitivnost.« (4. razred)*

*»Bolje spoznaš starše, kako so odgovorni, kakšen odnos imajo do otroka, šole ... Dobiš boljšo predstavo o učencu, o razmerah v katerih živi. Učenci začutijo novonastalo povezavo starš-učitelj in se bolj držijo dogovorov.« (4. razred)*

### **Zadovoljstvo z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela**

**Tabela 16:** Zadovoljstvo z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela – zadovoljstvo učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4)

<b>ZADOVOLJSTVO Z OSEBNIM VZGOJNO-UČNIM NAČRTOVANJEM UČENČEVEGA DELA</b>			
	<b>DA</b>	<b>NE</b>	<b>SKUPAJ</b>
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
<b>učenci</b>	61	2	63
<b>starši</b>	56	1	57
<b>učiteljice</b>	4	0	4
<b>SKUPAJ</b>	121	3	124
<b>f</b>			

Iz tabele 16 je razvidno, da je bila večina učencev, staršev in učiteljic zadovoljnih z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela. Vsekakor je to odličen rezultat. Tudi na Švedskem so ugotovili, da so učenci, starši in učitelji pozitivno naravnani do osebnega načrtovanja učenčevega dela (Zetterström, 2003).

### **Prednosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela**

Iz tabele 17 je razvidno, da so učenci, starši in učiteljice uvideli prednosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela na različnih področjih. Osebni vzgojno-učni načrt je učencu pomagal pri učenju, z njim je lažje vztrajal pri doseganju ciljev, postal je aktivnejši, samostojnejši, notranje motiviran, samozavestnejši, izboljšal je samopodobo. Pri procesu se je ciljno načrtovalo, sprotno spremljalo, sprotno in končno evalviralo. S takim načinom dela so lahko hitreje in lažje rešili sprotne težave, saj je bilo delo zasnovano individualno in usmerjeno v učenčev razvoj. Vsi udeleženci so bili povezani in sodelovalni. Starši in učiteljice so ugotavljali, da so lahko s pomočjo osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela razvijali odgovornost vseh udeležениh v procesu, saj je vsak prevzel del odgovornosti. Pri učencih so bili vidni pozitivni učinki. S pomočjo načrta se lahko bolje in hitreje spozna učenčeva močna in šibka področja. Starši so uvideli, da so otroci postali doslednejši.

Naša pričakovanja so se uresničila. Podobno so ugotovili tudi na Švedskem, da ima osebni načrt učenca velik vpliv na učenčev razvoj, saj so postali učenci odgovornejši pri svojem delu, razvijajo kognitivne in metakognitivne strategije, načrt jim predstavlja spodbudo, usmerjenost naprej, pomoč pri učenju; izboljšajo se učenčeva samopodoba, samozavest, samozaupanje, notranja motivacija in interes (Häggström in Gustavsson, 2007; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2009a; Zetterström, 2003).

**Tabela 17:** Prednosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učencevega dela

<b>PODROČJA</b> (kategorije)	<b>ODGOVORI</b> (kode odgovorov)	<b>učenci</b> f	<b>starši</b> f	<b>učiteljice</b> f
<i>pomoč, podpora, vzpodbuda</i>	<i>predstavlja podporo pri učenju, lažje vztrajanje</i>	39	16	4
<i>samostojnost</i>	<i>večja samostojnost</i>	8	5	3
<i>notranja motivacija</i>	<i>poveča se notranja motivacija</i>	6	8	3
<i>samozavest, samopodoba</i>	<i>večja samozavest, samopodoba</i>	4	5	4
<i>skupno delo</i>	<i>skupno načrtovanje, sprotno spremljanje, evalviranje (sprotno in končno), hitrejša reševanje problemov, boljša povezanost med vsemi tremi akterji, timsko delo</i>	2	8	3
<i>aktivnost</i>	<i>večja aktivnost učencev (glavni členi), staršev in učiteljic</i>	2	6	4
<i>individualen pristop</i>	<i>lažje odpravljanje pomanjkljivosti, preglednost, prilagajanje, nadarjenost, usmerjen v učenčev razvoj</i>	1	3	3
<i>organizacija dela</i>	<i>lažja organizacija dela</i>	2	3	0
<i>čustva</i>	<i>veselje ob uspehu</i>	2	1	0
<i>odgovornost</i>	<i>večja odgovornost učencev, staršev in učiteljic</i>	0	8	4
<i>spoznavanje</i>	<i>boljše in hitrejša spoznavanje učencev (močna in šibka področja)</i>	0	2	2
<i>učinkovitost</i>	<i>vidni so pozitivni učinki</i>	0	2	3
<i>doslednost</i>	<i>večja doslednost</i>	0	5	0

*Opombi: - v tabeli so povzeti odgovori učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4) o zaznanih prednostih osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učencevega dela.*

*- skupne navedbe med učenci, starši in učiteljicami so prikazane s poševno pisavo.*

Učenci, starši in učiteljice so v evalvacijskem vprašalniku zapisali kar nekaj mnenj o prednostih osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela.

Nekaj izjav **učenecv**:

*»Pomagal mi je pri učenju, doseganju ciljev.« (3. razred)*

*»Začel sem razmišljati, v čem sem dober in kje se moram izboljšati.« (3. razred)*

*»Vedela sem, kaj moram narediti in pri tem so me spodbujali starši in učiteljica.« (3. razred)*

*»Imel sem večje veselje do šole in učenja. Če si sam nekaj zadam, to lažje dosežem. Lažje sem se učil. Nisem izgubil upanja, saj mi je dal spodbudo. Bolj sem srečen, ker sedaj znam več.« (4. razred)*

*»Postal sem bolj samostojen in sem se bolj zresnil.« (4. razred)*

*»Dobro je, ker na sredini in na koncu leta pogledamo, če si dosegel cilje.« (4. razred)*

Nekaj izjav **staršev**:

*»Otrok je glavni člen, saj zazna težave, predlaga rešitve, spremlja in vrednoti svoje dosežke. Nudi sprotno reševanje vzgojno-učne problematike.« (3. razred)*

*»Poudari se otrokova nadarjenost, saj lahko naredi tudi nekaj, kar ga veseli.« (3. razred)*

*»Napreduje in se bolj potrudi pri učenju. Je bolj organizirana. Lažje jo pripravim, da dela vaje.« (3. razred)*

*»Otroka vzpodbuja k postavitvi in doseganju lastnih ciljev, popravljanju lastnih napak. Je sodelavec vzgojno-učnega procesa. Prinaša večjo angažiranost staršev, kar samo pozdravljam.« (4. razred)*

*»Tudi če mu ne uspe v dogovorjenem času, se obdobje podaljša in se zato še malo bolj potrudi. Opažam pozitivne spremembe v obnašanju.« (4. razred)*

*»Starš in učitelj vodita in otrok ima priložnost, da sodeluje in sprejema odgovornost v tistem delčku, v katerem mi presodimo, da je on sposoben prevzeti odgovornost.« (4. razred)*

### Izjavi učiteljic:

»Učenci, ki so odgovorni, že sami veliko naredijo v smeri doseganja ciljev, zato so tu dobili le potrditev in pohvalo, ki jo drugače premalokrat izrečemo. Učenci, ki pa niso odgovorni, so na ta način naredili prvi korak k odgovornosti.« (3. razred)

»Osebni vzgojno-učni načrt je potreben za uspešno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, ker vzpostavi komunikacijski model med učenci, starši in učitelji.« (4. razred)

### Slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela

**Tabela 18:** Slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela

PODROČJA (kategorije)	ODGOVORI (kode odgovorov)	učenci f	starši f	učiteljice f
stres	preveč stresno za učence	1	1	0
čustva	razočaranje ob neuspehu	1	1	0
nadarjenost	manjši izbor dejavnosti za nadarjene učence	0	3	0
dejavnosti	manjša aktivnost staršev	0	2	0
cilji	prednost imajo zgolj zapisani cilji, premalo vzgojnih ciljev	0	2	0
administracija	preveč administrativnega dela	0	0	2
čas in energija	veliko prostega časa in energije	0	0	2
številčnost razreda	velika obremenitev za učiteljice, če je v razredu več kot 20 učencev	0	0	2

Opombi: - v tabeli so povzeti odgovori učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4) o zaznanih slabostih osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela,  
- med odgovori učencev, staršev in učiteljic ni skupnih navedb.

Pri slabostih osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela nismo našli skupnih navedb med odgovori učencev, staršev in učiteljic. Starš in učenec tretjega razreda sta menila, da je otrok včasih preveč pod pritiskom, če mora nekaj uresničiti v dogovorjenem času ter da je razočaran, če cilja ni uspel doseči.

Pomembno je načrtovati realne cilje, ki učencu ne bodo predstavljali stresne situacije in prisluhniti učencu (učitelji in starši), ki nam bo takoj povedal, če bo cilje zmozel doseči.

Na Švedskem (Häggström in Gustavsson, 2007; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2009a; Zetterström, 2003) so raziskave pokazale, da nadarjenim učencem osebni vzgojno-učni načrt ni predstavljal dovolj velikega izziva in da je potrebno za te učence bolje načrtovati cilje. Podobno smo ugotovili tudi pri nas (glej tabelo 18) pri učencih razredne stopnje. V 3. in 4. razredu učenci še niso identificirani kot nadarjeni učenci (so pa že evidentirani), zato nimajo oblikovanega individualiziranega programa za nadarjene učence. Podatek iz četrtega razreda (za starše je potrebno načrtovati še več aktivnosti) nas je prijetno presenetil, saj smo prej pričakovali ravno obratno; da se bodo starši hoteli otresti novih nalog oziroma dejavnosti. Učencu je že na začetku šolskega leta potrebno razložiti, da imamo pri oblikovanju načrtov v mislih prednostne naloge, ki so sestavni del ostalih, ki niso zapisane, in da je potrebno v največji možni meri upoštevati vse. Če ima učenec težave pri doseganju učnih ciljev, bodo le-ti v ospredju, nato bodo sledili vzgojni. Se pa strinjamo, da bi bilo verjetno kdaj potrebno načrtovati več vzgojnih ciljev, predvsem pri učencih, kjer je v ospredju vzgojna problematika. Dve učiteljici četrtega razreda sta opozorili na preveč administrativnega dela, ki je vzelo veliko prostega časa in energije, in na veliko obremenitev za učitelja, če je v razredu več kot 20 učencev. Te ugotovitve je potrebno upoštevati in jih poskušati timsko reševati.

Vsaka novost zahteva spremembe in drugačne pristope. V delo je potrebno vložiti veliko znanja in notranje motiviranosti za iskanje novih poti, da se lahko uspešno uresniči začrtane cilje. Večino slabosti je mogoče odpraviti, če se o tem pogovarjamo, jih timsko rešujemo in jih ne prezremo, saj nam morajo biti vodila za načrtovanje dela v prihodnje.

Na Švedskem so raziskave še pokazale, da vzame veliko časa in energije pisanje poročil za vsakega učenca, težko je najti čas za načrtovanje in spremljanje ter nekaterim učiteljem se zdi, da je vse skupaj le dodatno delo za učitelja (Häggström in Gustavsson, 2007; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2009a; Zetterström, 2003).

## Aktivnosti ob osebnem vzgojno-učnem načrtovanju učenčevega dela

**Tabela 19:** Aktivnejše vključevanje v šolsko delo zaradi osebnega vzgojno-učnega načrta

<b>AKTIVNEJŠE VKLJUČEVANJE V ŠOLSKO DELO ZARADI OSEBNEGA VZGOJNO-UČNEGA NAČRTA</b>			
	<b>DA f</b>	<b>NE f</b>	<b>SKUPAJ f</b>
<b>učenci</b>	61	2	63
<b>starši</b>	53	4	57
<b>učiteljice</b>	4	0	4
<b>SKUPAJ f</b>	118	6	124

*Opomba: v tabeli so povzeti odgovori učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4) o zaznanem učenčevem aktivnejšem vključevanju v šolsko delo zaradi osebnega vzgojno-učnega načrta.*

Iz tabele 19 je razvidno, da je večina učencev, staršev in učiteljic menilo, da je osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela pomagal pri aktivnejši udeležbi učencev pri šolskem delu. Naša pričakovanja so se uresničila, tako kot na Švedskem, kjer so ugotovili, da ima osebno načrtovanje učenčevega dela velik vpliv na aktivnost učencev, saj poskušajo le-ti narediti več za doseg zastavljenih ciljev (Zetterström, 2003).

**Tabela 20:** Aktivnosti ob osebnem vzgojno-učnem načrtovanju učenčevega dela

<b>PODROČJA (kategorije)</b>	<b>ODGOVORI (kode odgovorov)</b>	<b>učenci f</b>	<b>starši f</b>	<b>učiteljice f</b>
<i>učenje</i>	<i>brati, pisati, računati, se sprti učiti, delati domače naloge, dodatne naloge, narediti si opomnike, upoštevati 5 P-jev, hoditi v knjižnico</i>	47	32	4
<i>urejanje, zapisovanje, pregledovanje, organiziranje</i>	<i>urejati zvezke, beležiti si nalogo, pregledati šolsko torbo, organizirati delo (dnevni red šolskih in zunajšolskih dejavnosti)</i>	9	8	3
<i>pouk</i>	<i>med poukom poslušati, sodelovati, pozorno pregledati opravljeno delo, vprašati ob nerazumevanju, lepše se obnašati, bolj se truditi, upoštevati dogovore</i>	5	15	4
<i>cilji</i>	<i>delati za cilje in jih poskušati uresničiti</i>	1	3	2
<i>pomoč</i>	<i>pomagati sošolcem, ki potrebujejo pomoč</i>	1	1	1

*Opombi:* - v tabeli so povzeti odgovori učencev (63), staršev (57) in učiteljic (4) o zaznanem učenčevem aktivnejšem vključevanju v šolsko delo zaradi osebnega vzgojno-učnega načrta,  
- skupne navedbe med učenci, starši in učiteljicami so prikazane s poševno pisavo.

Iz tabele 20 je razvidno, da so učenci, starši in učitelji pogosto odgovarjali, da je večini učencem načrt pomagal, da so bili aktivnejši pri svojem delu. V vprašalniku za končno evalvacijo so učenci, starši in učitelji navedli, da so učenci za učenje porabili več časa, da so si urejali, zapisovali, pregledovali, organizirali svoje delo, da so med poukom poskušali slediti navodilom in uresničiti zastavljene cilje. Učiteljice in starši so menili, da je večina učencev oziroma otrok sprejelo zastavljene cilje kot nove izzive, zato so na vsakem koraku strmeli k izvajanju dejavnosti, včasih so spomnili nanje celo učiteljico. Opozorili so na dejstvo, da je potrebno učence na ustrezen način tudi večkratno spodbujati in motivirati. Starši so na primer svoje otroke motivirali za branje tako, da so jim ob večerih brali pravljice in tako ustvarili v družini veselje do branja. Učno sposobnejši učenci so uredili razne kotičke, pripravili referate o naravoslovju, se udeležili sobotne šole za nadarjene učence, pomagali učno šibkejšim učencem. Vidni so bili pozitivni učinki, ki so se pokazali v boljših ocenah (opisnih in številčnih), osebni rasti učencev, naredili so manj napak, boljše so brali, računali, redno opravljali domače delo, izboljšali načine učenja.



Nekaj staršev in učencev je menilo, da so učenci že prej in sedaj (ko imajo osebni vzgojno-učni načrt) enako aktivno delali za šolo, razlika je bila le v tem, da so v tem šolskem letu, ko so imeli osebni načrt, delali z večjim veseljem. Menimo, da je tudi to velik dosežek.

### **Mnenja učencev, staršev in učiteljic o zadovoljstvu, kaj so pogrešali, kaj bi spremenili pri uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela**

Učenci, starši in učiteljice so v evalvacijskem vprašalniku zapisali kar nekaj mnenj in predlogov za spremembe.

Izjave **učencev** (več v prilogi 26):

*»Govorilne ure naj ostanejo takšne.« (3. razred)*

*»Da bi imeli vsako leto tak načrt.« (3. razred)*

*»Na govorilni uri sem pogrešala očeta.« (3. razred)*

*»Starši se včasih niso držali dogovorov.« (4. razred)*

*»Učitelji – le tako naprej!« (4. razred)*

*»Najlepša hvala, ker ste mi pomagali, da sem se lažje učila.« (4. razred)*

Nekaj izjav **staršev** (več v prilogi 27):

*»Naj postane ustaljena praksa!« (3. razred)*

*»Načrt otrokovega dela lahko pomaga staršem, da z malo poglobljenega razmisleka, vztrajnosti in odločnosti svojim otrokom vcepijo pravila, ki veljajo v življenju in jih usmerijo na poti k uspešni prihodnosti. Torej, da svoje otroke vzgojimo v sposobne, odgovorne, vpludne in prijetne odrasle ljudi.« (3. razred)*

*»Občudujem, da učitelji toliko časa posvetijo svojemu delu.« (3. razred)*

*»Vztrajajte pri začetnem delu, ga poglobljajte in izpopolnajte!« (3. razred)*

*»Lepa doživetja in bogato učno okolje sta temelja, ki nas vodita do začrtane poti.« (3. razred)*

*»Mislim, da je projekt dober, saj otrok določene obveznosti osvoji hitreje, kot bi jih sicer.« (3. razred)*

*»Podpiramo vas pri vašem delu.« (4. razred)*

*»Kot starš se počutim še bolj vključena v prijazen, ustvarjalen, inovativen načrt za izboljšanje življenja in dela otroka na vaši šoli. Hvala!« (4. razred)*

*»Z osebno obravnavo je sin dosegel boljše rezultate, kot bi jih sicer.« (4. razred)*

*»Vsa pohvala učiteljem, ki so se lotili tega dela; je dobro, sodobno in strokovno.« (4. razred)*

*»Naj bodo vsi enaki! Vsak ima možnost, da se izboljša, da nadgradi svoje sposobnosti.« (4. razred)*

*»Ta projekt je z roko v roki!« (4. razred)*

*»Tudi doma smo uvedli podoben načrt, ki zadeva družinsko življenje in ga vsi člani družine podpišemo, se ga držimo in to super funkcionira.« (4. razred)*

Nekaj mnenj **učiteljic** (več v prilogi 28):

*»Je pozitiven korak; nuja za sodobno šolo! Stvar je koristna, zanimiva in uporabna.*

*Zelo nujno potrebno se mi zdi s takšnim načinom nadaljevati tudi v prihodnje.« (3. razred)*

*»Učitelji smo res pristopili do učencev iskreno, skupaj s starši v želji, da bi jim skupaj pomagali. Učenci so to začutili, zato so se radi udeležili teh govorilnih ur. Videli so, da starši in učitelji držimo skupaj in smo tu, da jim pomagamo.« (3. razred)*

*»Menim, da smo vsi trije udeleženci dobili občutek, da smo naredili veliko (tudi starš in učitelj v smislu podpore, usmerjanja), otrok pa je dobil občutek, da je pomemben, da nam zanj ni vseeno.« (4. razred)*

*»Podpiram projekt, je v veliko podporo, oporo in pomoč tako učencem, staršem kot tudi učiteljem. Pohvalila bi zelo aktivne starše in nenazadnje sebe – učitelja, ki sem v ta projekt vložila veliko svojega prostega časa in energije.« (4. razred)*

Izjave učencev, staršev in učiteljic so razkrile, da so bile vse tri skupine udeležencev v osebni vzgojno-učni načrtovanju učenčevega dela s projektom zadovoljne, nas podpirajo in želijo z delom nadaljevati. Učenci si želijo sodelovanja z obema staršema in mogoče ne bi bilo slabo, če bi to kdaj omenili na kakšnem roditeljskem sestanku. Razveseljav je podatek, da nekateri starši uporabljajo podobne metode tudi v družinskem življenju in da tudi tam podobni načrti delujejo. Veseli nas, da želijo učitelji, ki so vložili

v projekt ogromno prostega časa in energije nadaljevati.

Nekateri učenci in starši so omenili, da si poleg treh govorilnih ur želijo še več vmesnih kratkih govorilnih ur, pogostejšo spremljavo, saj so mnenja, da je obdobje od ene do druge govorilne ure predolgo. To ugotovitev je potrebno upoštevati in razmisliti o načinih, ki bi lahko zadostili učinkovitejšemu sprotnemu spremljanju. Učitelji si želijo na začetku šolskega leta več časa za spoznavanje učencev (predvsem v 4. razredu) in začeti s prvo govorilno uro malce kasneje. Če upoštevamo dejstvo, da učitelj na začetku šolskega leta sprejme v 4. razred nove učence in jih mora šele spoznati, bi lahko uvajalno obdobje spoznavanja načeloma nekoliko podaljšali in začeli s prvimi govorilnimi urami kasneje. Predlagajo tudi racionalizacijo dokumentacije. Potrebno bo razmisliti, kako bi lahko obseg dokumentacije o osebnem vzgojno-učnem načrtovanju učenčevega dela lahko zmanjšali.

## KONČNI UČINKI UVEDBE PROJEKTA

Na osnovi vseh zbranih podatkov s pomočjo anketiranj, opazovanj, intervjujev, analiz dokumentov, glede na splošno hipotezo in raziskovalna vprašanja oziroma cilje raziskave, lahko pridemo do naslednjih ugotovitev glede končnih učinkov uvedbe osebnega načrtovanja učenčevega dela.

S pomočjo osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela lahko z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in evalviranjem v celoti zadostimo načelu učne individualizacije, saj ima vsak učenec oblikovan svoj daljši (načrt in program) ali krajši načrt. Približali smo se bistveni zahtevi šole, torej omogočiti vsakemu učencu, da postane v vzgojno-izobraževalnem procesu čim bolj aktiven in samostojen. Velik dosežek je bil, da so učenci dobili vpogled v svoje delo in vedenje, v to, da so sami odgovorni za svoj uspeh, da so spoznali, da imajo veliko pozitivnih lastnosti, in da so zastavljene cilje zmožni doseči z dobro organizacijo dela in dobrim načrtom. Nekateri učenci so pri pouku začeli sodelovati in se »sproti« učiti. S takim načinom dela učenec dobi vpogled v svojo motivacijo za šolsko delo, se uči postavljati specifične, merljive, dosegljive, realne in časovno izvedljive cilje, premagovati ovire, spozna svoje dobre, pozitivne osebnostne

lastnosti in si začne organizirati življenje, učitelj pa priložnost, da učenca »spozna« in začne že na začetku šolskega leta z njim ustvarjati »dober odnos«, ki je temeljnega pomena tudi za ozračje v razredu. Govorilne ure v troje s temeljito pripravo vseh sodelujočih akterjev omogočajo edinstveno priložnost, da se izboljša interakcija učenec-učitelj-starš, saj so tako učenci kot starši aktivno vključeni.

Osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela nudi priložnost, da se sodelovalna kultura med učitelji oblikuje in nadgrajuje, saj si učitelj pridobiva dragocene spretnosti timskega dela. S trdim delom vseh akterjev v osebnem načrtovanju učenčevega dela so se pokazali pozitivni učinki: učenci so odgovornejši pri svojem delu, razvijajo kognitivne in metakognitivne strategije, osebni načrt učenčevega dela jim predstavlja spodbudo, usmerjenost naprej, pomoč pri učenju; povečajo se učenčeva samopodoba, samozavest, samozaupanje, samostojnost, notranja motivacija.

Ko naše ugotovitve primerjamo s tistimi iz Švedske, ugotavljamo, da so na Švedskem prišli do podobnih ugotovitev (Häggröm in Gustavsson, 2007; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2009a; Zetterström, 2003). Švedski avtorji posebej izpostavljajo individualni pristop, razvijanje samoregulacijskih spretnosti, da so učenci postali odgovornejši (aktivnejši), povečala se jim je notranja motivacija, interes, samozavest, povečalo se je sodelovanje med vsemi akterji učnega procesa.

### *9.3.3 Izhodišča za naslednje šolsko leto*

Že pred začetkom projekta uvedbe osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela smo se zavedali, da se uvajanje v ta projekt v enem letu ne bo končalo, temveč bosta zanj potrebni najbrž dve šolski leti. Ker smo za naslednje šolsko leto predvideli uvajanje v preostalih oddelkih naše šole, so učiteljice dobile nov zagon za upoštevanje izkušenj. Novi cilji, ki smo si jih zastavili konec avgusta, tik pred začetkom novega šolskega leta, so temeljili predvsem na pomanjkljivostih, ki smo jih zaznali v preteklem šolskem letu: boljši sprotni zapisi opazovanj o uvajanju osebnega načrtovanja učenčevega dela in njegovih učinkih (obrazec za spremljavo); pogostejše samoocenjevanje učencev (poleg ustnega, tudi z grafičnimi ocenjevalnimi lestvicami na razredni stopnji); vodenje dnevnika

spremljanja uresničevanja ciljev s strani učenca, v katerega bi učenec lahko tedensko in/ali dnevno načrtoval, učitelji in starši pa ga bi na ta način lažje spremljali, ga podpirali in spodbujali; pogostejše govorilne ure za učence individualno; z učenci (poseben poudarek pri nadarjenih) in starši skrbno ciljno načrtovati; pomoč drugih učiteljev nerazrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja učiteljem razrednikom, ki imajo številčne razrede, in udeležiti se seminarja na temo retorike in komunikacijskih veščin.



## 10 NAJPOMEMBNEJŠA SPOZNANJA UVAJANJA PROJEKTA NA PREDMETNI STOPNJI

Ker je bilo naše raziskovalno področje v magistrskem delu razredna stopnja oziroma 3. in 4. razred, na tem mestu izpostavljamo le ključne ugotovitve o uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela na predmetni stopnji oziroma v 7., 8. in 9. razredu s poudarkom na ugotovljenih razlikah med razredno in predmetno stopnjo.

Proces osebnega načrtovanja učenčevega dela je potekal na predmetni stopnji podobno kot na razredni. Pojavile so se nekatere razlike, ki jih prikazujemo s tabelo (vsebuje kvalitativne podatke) in z vodoravnim grafom. Z nekaterimi izjavami učencev podkrepimo pozitivne učinke uvajanja osebnega načrtovanja učenčevega dela tudi na predmetni stopnji.

**Tabela 21:** Razlike med razredno in predmetno stopnjo v procesu uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela

<b>RAZREDNA STOPNJA (3. in 4. razred)</b>	<b>PREDMETNA STOPNJA (7., 8. in 9. razred)</b>
zapis osebnega načrta učenčevega dela s strani učiteljev ob pomoči učencev in staršev	zapis osebnega načrta učenčevega dela s strani učencev ob pomoči staršev in učiteljev
ustno samoocenjevanje učencev	samoocenjevanje učencev z grafično-numeričnimi ocenjevalnimi lestvicami
povprečno trije zastavljeni cilji (dva učna in en vzgojni)	povprečno štirje zastavljeni cilji (trije učni in en vzgojni)
manj učinkoviti daljši osebni vzgojno-učni načrti učencev, ki so evidentirani kot nadarjeni učenci	bolj učinkoviti daljši osebni vzgojno-učni načrti učencev, ki so identificirani kot nadarjeni učenci
več poudarka na razvijanju enostavnih bralnih učnih strategij	več poudarka na razvijanju kompleksnejših bralnih učnih strategij
manjša samostojnost pri izvajanju dejavnosti za dosego zastavljenih ciljev	večja samostojnost pri izvajanju dejavnosti za dosego zastavljenih ciljev
manjši padec motivacije takoj po govorilni uri v troje, potrebna manjša spodbuda	večji padec motivacije takoj po govorilni uri v troje, potrebna večja spodbuda
manj sodelovanja med učitelji posameznih predmetov	več sodelovanja med učitelji posameznih predmetov

Iz tabele 21 je razvidno, da smo proces uvajanja osebnega načrtovanja učenčevega dela na predmetni stopnji prilagodili razvojni stopnji učencev. Pri delu so učenci s predmetne stopnje pokazali večjo samostojnost pri šolskem delu, a njihova motivacija je hitro upadla po govorilni uri v troje. V prihodnje bo treba poiskati učinkovitejše metode za kontinuirano vzdrževanje motivacije za uresničevanje zastavljenih ciljev (na primer vodenja dnevnika spremljanja uresničevanja ciljev s strani učenca). Na predmetni stopnji je bilo zaznati več sodelovanja med učitelji posameznih predmetov (potreba po tem večja, ker ima razrednik manj pregleda nad učenci), na razredni stopnji so sodelovale učiteljice oddelka in podaljšanega bivanja, v četrtem razredu učiteljica angleščine.

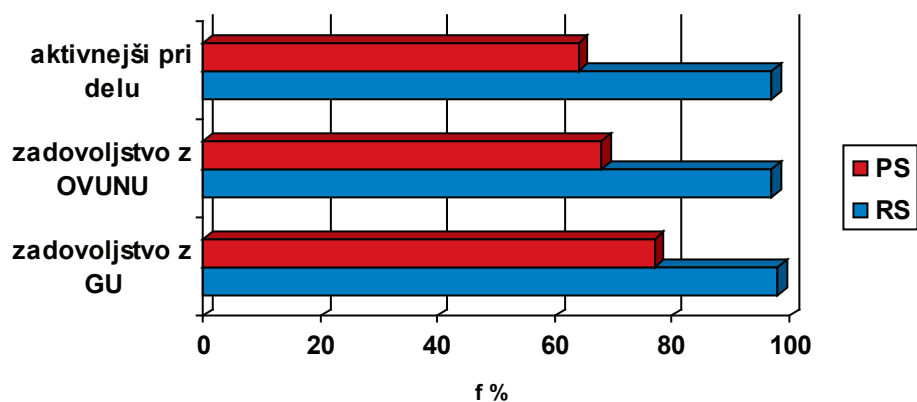
Do podobnih ugotovitev so prišli tudi na Švedskem (Häggström in Gustavsson, 2007; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2009a; Zetterström, 2003), kjer so ugotovili, da so učenci na predmetni stopnji po štirinajstih dneh pozabili na obljube, ki so jih zapisali v načrtu.

Ugotovitve z anketnih vprašalnikov staršev in učiteljev učencev s predmetne stopnje o končni evalvaciji projekta so podobne ugotovitvam staršev in učiteljev učencev z razredne stopnje.

Razlike so se pojavile pri ugotovitvah z anketnih vprašalnikov učencev s predmetne stopnje o končni evalvaciji projekta v primerjavi z razredno stopnjo, med posameznimi razredi predmetne stopnje pa ni bilo večjih razhajanj.



**Slika 3:** Razlike v odgovorih učencev razredne in predmetne stopnje



Opombi: - GU pomeni govorilna ura; OVUNU pa osebni vzgojno-učni načrt učenca,  
- število učencev razredne stopnje (RS) je 63, število učencev predmetne stopnje (PS) pa 62<sup>9</sup>.

Iz slike 3 je razvidno, da so obstajale manjše razlike v odgovorih med učenci razredne in predmetne stopnje, vendar so bili tudi učenci s predmetne stopnje večinoma zadovoljni s spremenjenimi govorilnimi urami, z osebnim vzgojno-učnim načrtom učenčevega dela in da so bili z njegovo pomočjo aktivnejši pri šolskem delu.

Nekaj izjav učencev s predmetne stopnje z evalvacijskega vprašalnika o zadovoljstvu s spremenjenimi govorilnimi urami:

»Bilo je zanimivo.« (7. razred)

»Zdi se mi prav, da smo zraven pri govorilni uri in izvemo vse s prve roke.« (7. razred)

»Ker se lahko zagovarjaš.« (7. razred)

»Boljša komunikacija.« (8. razred)

»Govorilne ure so bile koristne, ker so mi dale spodbudo za naprej.« (8. razred)

»Učiteljica mi je svetovala, kaj naj naredim in sem ji za to hvaležna.« (8. razred)

»Govorilne ure so sedaj učinkovite.« (9. razred)

»Ker se na teh govorilnih urah učitelj, starši in učenec poglobijo v učenca in skupaj iščejo možnosti, ki bi jih lahko učenec še nadgradil ali popravil, zato se učenec skuša

<sup>9</sup> V projekt uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela je bilo vključenih 77 učencev predmetne stopnje, vprašalnike o končni evalvaciji projekta pa je izpolnilo 62 učencev predmetne stopnje.

*osredotočiti na svoje cilje, ki si jih je zastavil in tako nadgrajuje svoje sposobnosti.«*  
(9. razred)

Nezadovoljstvo s spremenjenimi govorilnimi urami so učenci predmetne stopnje utemeljili s trditvami, da so si želeli kakšno govorilno uro tudi samo z učiteljem in ne vedno skupaj s starši, da jim ni bilo všeč, ker so slišali preveč pripomb na govorilni uri, če niso uspeli v celoti uresničiti zastavljenih ciljev, predvsem s strani staršev.

Treba bo organizirati še več govorilnih ur samo z učenci, kar je eden izmed ciljev za naslednje šolsko leto.

Nekaj izjav učencev s predmetne stopnje z evalvacijskega vprašalnika o prednostih osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela:

*»Mogoče to, da sem se osamosvojil.«* (7. razred)

*»Pomagal mi je, da sem sedaj bolj zbrana pri delu domačih nalog.«* (7. razred)

*»Pomagal mi je pri tem, da sem se malo zamislil v svoje prednosti.«* (7. razred)

*»Pomagal mi je, da sem se bolj potrudila.«* (8. razred)

*»Da lahko spremljaš, kako napreduješ.«* (8. razred)

*»Pomagal mi je pri organizaciji.«* (8. razred)

*»Pomagal mi je pri odkrivanju novih področij.«* (9. razred)

*»Boljše ocene.«* (9. razred)

Pri načrtovanju učenčevega dela učenci niso bili zadovoljni, ker v projekt niso bili vključeni vsi učitelji; zavedali so se, da je za doseganje zastavljenih ciljev potrebno vložiti veliko truda in energije; da je bil včasih s strani staršev izvajen prevelik pritisk (potrebno bi bilo podrobneje raziskati); da so bili nekateri cilji zastavljeni previsoko in da je mestoma prišlo do neuresničevanja zastavljenih dejavnosti s strani staršev.

Po dveletnem postopnem uvajanju smo v šolskem letu 2010/2011 v projekt vstopili vsi učitelji in strokovni delavci naše šole. Na razredni in predmetni stopnji bo treba ciljno ustrežnejše načrtovati. Na roditeljskih sestankih bo potrebno večkrat poudariti pomen

odgovornosti vseh udeleženih akterjev.

Pri odgovorih o aktivnejšem/neaktivnejšem delu ob osebnem vzgojno-učnem načrtovanju učenčevega dela so učenci s predmetne stopnje podali podobne odgovore kot učenci razredne stopnje.

Nekaj mnenj učencev s predmetne stopnje z evalvacijskega vprašalnika o uvajanju projekta:

*»Bilo mi je všeč, da smo to delo naredili skupaj.« (7. razred)*

*»Zelo sem bila zadovoljna, ker sem lahko več naredila zase.« (7. razred)*

*»Zadovoljna sem s tem, da so mi starši in učitelji pripravljene pomagati pri uresničitvi ciljev.« (7. razred)*

*»Škoda, ker načrta nismo imeli že v prejšnjih razredih.« (8. razred)*

*»Zadovoljna sem bila z vodenjem, saj mi je naša razredničarka dala nekaj dobrih nasvetov, kako naj premagam strah.« (9. razred)*

*»Zadovoljna sem s tem, da se skupaj pogovorimo o težavah in jih rešimo ter si določimo cilje, ki jih poskušamo najbolje doseči in tako potem bolj pridno in vzorno sodelujemo pri pouku, pa tudi nadgrajujemo svoje sposobnosti, ki jih drugače mogoče ne pokažemo ali pa jih učitelji ne vidijo.« (9. razred)*

Tako na razredni kot na predmetni stopnji bo potrebno v proces osebnega načrtovanja učenčevega dela vložiti še veliko truda, da bomo pomanjkljivosti, ki so nastale ob uvajanju projekta, omilili oziroma odpravili. Verjamemo, da bomo s skupnim timskim pristopom vseh udeleženih v procesu to tudi uresničili.



## 11 SKLEP IN POGLED NAPREJ

Osebno načrtovanje učenčevega dela se je začelo pojavljati v svetu in pri nas sprva v izobraževanju odraslih kot učna pogodba (omenjajo Brečko, 2003; Marentič Požarnik, 1995; Razdevšek Pučko, 2004), kasneje se je razširilo v srednje in osnovne šole kot oblikovanje individualiziranih programov za učence s posebnimi potrebami (zapisano v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP, 2000; Zakonu o osnovni šoli, 1996), individualnih projektov pomoči za učence z večjimi učnimi težavami (da se redko izvajajo, ugotavljajo Magajna et al., 2008) in vzgojnih načrtov za učence z vzgojno problematiko (zapisano v Pravilniku o vzgojnih opominih v osnovni šoli, 2008; Priporočilih o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole, 2008). Na Švedskem izvajajo temeljite reforme in ena izmed njih je bilo tudi vpeljevanje individualnega razvojnega načrta v osnovno šolo, kjer so po večletnem spremljanju in evalviranju leta 2006 uvedli individualni razvojni načrt (IUP) za vse učence v osnovnih šolah (omenjajo Häggström in Gustavsson, 2007; Moreau in Wretman, 2006a, 2006b; Pahlsson in Varga, 2007; Skolverket, 2005, 2007, 2008, 2009a; Zetterström, 2003). Naš model osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učenčevega dela (OVUNU) je modificiran in prenesen v naš šolski prostor kot metakognitivno orodje za izboljšanje učenčevega učenja, tako na kognitivnem, motivacijskem in čustvenem področju (kar poudarja tudi Zimmerman, 1989, 1990, 1998a). Načrtujemo daljše (načrt skupaj z individualiziranim programom) in krajše osebne vzgojno-učne načrte za vse učence ter tako omogočimo enake možnosti za doseganje optimalnih (maksimalnih) rezultatov učenja pri vseh in vsakem učencu (o pomembnosti govori tudi Strmčnik, 1987b). Z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela lahko udejanjamo temeljna načela in cilje vzgoje in izobraževanja (zapisano v Beli knjigi, 1997; Izhodiščih kurikularne prenove, 1996), predvsem načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med učenci, ali kot v današnjem času navajajo številni avtorji (v predlogu načel, splošnih ciljev, izzivov in strateških usmeritev v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011a), načelo pravičnosti.

**Približali smo se bistveni zahtevi šole, torej omogočiti vsakemu učencu, da postane v vzgojno-izobraževalnem procesu čim bolj aktiven in samostojen.** Z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela lahko uspešnejše razvijamo samoregulacijske sposobnosti (kar poudarjajo tudi Pintrich in DeGroot, 1990; Puklek Levpušček, 2001; Tomec, Pečjak in Peklaj, 2006 in drugi), ki so v današnjem svetu nenehnih sprememb nujne, saj se ne razvijejo avtomatično z zorenjem, ravno tako jih ni mogoče pridobiti brez lastne aktivnosti (kar sta ugotovila tudi Paris in Newman, 1990). Ker smo se zavedali, da je dobro začeti z razvijanjem teh spretnosti že na razredni stopnji preko modeliranja in spodbujanja k njihovi uporabi (kar poudarjajo tudi Paris in Newman, 1990; Perry, 1998; Puklek Levpušček, 2001; Schunk in Zimmerman, 1994, 1997 in drugi), smo v projekt najprej vključili prav učence razredne stopnje. V 21. stoletju bodo uspešni tisti posamezniki, ki bodo sposobni že vnaprej predvideti spremembe in v obliki vseživljenjskega učenja nenehno nadgrajevati svoje znanje. Verjamemo, da bo samoregulativnost pri učenju ena izmed najbolj cenjenih sposobnosti današnjega stoletja.

**Učenec** s procesom osebnega načrtovanja učenčevega dela veliko pridobi. Postopno se zaveda svojih močnih in šibkih področij (kar ugotavljajo tudi Brown, Earlam in Race, 1997; Magajna et al., 2008), razmišlja o svojih osebnih ciljih (omenjajo tudi Locke in Latham, 1990; Pintrich, 2000a, 2005; Schunk, 1994; Zimmerman, 1989 in drugi) ter se uči postavljati kratkoročne in dolgoročne cilje (o tem pišejo tudi Ažman, 2008; Locke in Latham, 1990). Kadar učenec sprejme cilje, ki si jih je sam zastavil, potem sprejemanje ciljev spodbudi motivacijo (kar poudarja tudi Stipek, 1984, 1996, 2002), doseganje postavljenih ciljev pomembno prispeva in dviga učenčevo samopodobo (kar sta ugotovila tudi Burns, 1979; Juriševič, 1999a), doseženi kratkoročni cilji pri učencu povečajo občutek samoučinkovitosti, dolgoročni pa predvsem usmerjajo njegov napor (kar so ugotovili tudi Bandura, 1997; Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998; Graham in Weiner, 1996; Paris in Newman, 1990; Paterson, 2000; Sims, 2004 in drugi). Ob procesu osebnega vzgojno-učnega načrtovanja so učenci razvijali samoregulacijske spretnosti (načrtovali, spremljali in evalvirali, kar posebej poudarjata Flavell, 1979, Pintrich, 2005). Učenci so imeli možnost spoznati potek govorilnih ur v troje, se nanje pripraviti in aktivno sodelovati

ter izboljševati odprto komunikacijo (o pomembnosti govorilnih ur v troje navajajo tudi Čačinovič Vogrinčič, 2008; Davies et al., 1992; Skolverket, 2009b). S pomočjo govorilnih ur v troje, na katerih si je učenec postavljajl cilje, je prevzel tudi večjo odgovornost za svoje uspehe (do podobnih ugotovitev so prišli tudi Davies et al., 1992 in Gaa, 1979, v Schunk, 1990). Pri osebnem načrtovanju učenec razvija stopnjo zaupanja do učiteljev (ugotavljajo tudi Brown, Earlam in Race, 1997). Pri procesu učenec spoznava različne metode in oblike dela in učenja (bralne učne strategije; poudarjata tudi Pečjak in Gradišar, 2002), si oblikuje lasten stil učenja, izboljšuje delovne navade in se uči za življenje (podrobneje omenjata tudi Evropski parlament in Svet evropske unije v Uradnem listu Evropske unije, 2006). Potrdili smo, da se z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učenčevega dela pri učencu izboljšajo učni rezultati, notranja motivacija, aktivnost, samostojnost, odgovornost za lastne dosežke in napredek, samopodoba, samozavest in samozaupanje (do podobnih ugotovitev so prišli tudi na Švedskem – Häggström in Gustavsson, 2007; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2009a; Zetterström, 2003).

**Starši** so v procesu osebnega načrtovanja aktivneje sodelovali z otrokom in z učiteljem, izboljšala se je komunikacija, razvili so tudi pozitiven odnos do osebnega načrtovanja učenčevega dela (kar omenjajo tudi Davies et al., 1992; Häggström in Gustavsson, 2007; Magajna et al., 2008). Pridobili so natančnejši vpogled v delo svojega otroka, ker so bili njihovi otroci obravnavani individualno in lahko so začeli razmišljati o močnih področjih (poudarjajo tudi Magajna et al., 2008) in ne le o otrokovih šibkih področjih. Lahko so se pripravili na govorilne ure v troje, ki so bile že vnaprej terminsko določene in jim ni bilo potrebno čakati pred vrati (omenjajo tudi Davies et al., 1992; Skolverket, 2009b). Tudi starši sami pridobijo veščine samoregulacijskih spretnosti, ki jih lahko uporabijo v svojem poklicnem udejstvovanju. Spoznanja, ki jih pridobijo v tem procesu, lahko s pridom uporabijo tudi v domačem družinskem življenju (o pomembnosti družine spregovorita tudi Burns, 1979; Epstein, 1989) in tudi tam načrtujejo podobne učinkovite načrte.

**Učitelj** v procesu osebnega načrtovanja učenčevega dela postaja raziskovalec lastne prakse ob samoregulacijskih spretnostih, ki ga uspešno vodijo k zastavljenim ciljem. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Bassey, 1998; Marentič Požarnik, 2001; Mesec, 1998; Razdevšek Pučko, 2000; Sagadin, 1991; Vogrinc, 2008 in drugi. Cilj učiteljevega delovanja je dvig učenčevega znanja in motivacije; načrtovanje pouka je natančnejše, bolj individualno usmerjeno, nenehno kritično evalvirano (poudarjajo tudi Askew & Carnell, 1998; Marentič Požarnik, 1993b; Polak, 2010; Razdevšek Pučko, 2000; Sentočnik, 2004). S pomočjo govorilnih ur v troje so učitelji izboljšali komunikacijo med učenci in starši, jih bolje spoznali (omenjajo tudi Davies et al., 1992; Skolverket, 2009b). Tudi pri pouku so uvajali različne didaktične strategije, pogosteje so uporabljali aktivne metode in oblike dela ter navajali učence, da aktivno sodelujejo pri odločanju o njihovem učenju (kar poudarjajo tudi Corno, 1992; Scharle in Szabó, 2000). Učitelj tako postaja tudi organizator, moderator učenčevega samostojnega učenja (kar omenjajajo tudi Brown, Earlam in Race, 1997; Marentič Požarnik, 2000; Razdevšek Pučko, 1994; Rutar Ilc, 2000). Ob osebnem vzgojno-učnem načrtovanju se učitelju povečata odgovornost (kar omenja tudi Razdevšek Pučko, 2000) in avtonomija (omenjata tudi Niemi in Kohonen, 1995, v Kalin, 2004). Učitelj se profesionalno razvija (poudarjajo tudi Valenčič Zuljan et al., 2007) in razvija tudi spretnosti timskega dela (posebej poudarja tudi Polak, 1999, 2005, 2007, 2008).

Izhajajoč iz teoretičnih spoznanj in rezultatov projektov o uvajanju individualnega razvojnega načrtovanja na Švedskem (Häggröm in Gustavsson, 2007; Moreau in Wretman, 2006a, 2006b; Pålsson in Varga, 2007; Skolverket, 2005, 2007, 2008, 2009a; Zetterström, 2003) so bili rezultati pričakovani. Kasnejša razširitev projekta v vse oddelke naše šole je pokazala, da je večina učiteljev na osnovi izkušenj spoznala prednosti, ki jih osebno načrtovanje učenčevega dela prinaša. Šele takrat, ko bo osebno načrtovanje za vse učence sistematično uvedeno na vseh stopnjah izobraževanja, bomo lahko uspodobili učence za vseživljenjsko učenje. Menimo, da bi bilo potrebno osebno načrtovanje učenčevega dela razširiti na širši slovenski prostor, smiselno bi bilo tudi drugim učiteljem predstaviti učinke uvajanja projekta, do katerih smo prišli na osnovi praktičnih izkušenj.



Devetletna osnovna šola je naš šolski sistem spremenila in osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela je del njene nadgradnje in razvoja vzgojno-izobraževalnega procesa. Osebno vzgojno-učno načrtovanje učenčevega dela je velik izziv za vse tiste, ki vidijo naprej, za tiste, ki so pripravljeni delati drugače, z upoštevanjem k učencu naravnane poučevanja. Težišče v njem je prenešeno od vprašanja »Kaj se učiti?« na poznavanje načinov »Kako se učiti?« ob spoznavanju samega sebe in razreševanju vprašanja »Čemu se učiti?«.

## **POMEN RAZISKAVE ZA PEDAGOŠKO PRAKSO**

V raziskavi smo oblikovali smernice, kako načrtovati osebno vzgojno-učno učenčevo delo, da bo razvoj učenca na kognitivnem, motivacijskem in vedenjskem področju optimalen. Izpostavljeni so vidiki vseh treh strani: učenčeve, učiteljeve in starševske ter v zvezi s tem spoznanja o drugačnem pristopu k osebne načrtovanju učenčevega dela.

Ob uvajanju projekta so učitelji spoznali akcijsko raziskovanje in predpostavljamo, da ga bodo tudi kasneje uporabili v svoji praksi za uvajanje kakšne druge novosti. Raziskava je prispevala tudi k razvijanju sodelovanja staršev z višjo stopnjo udeležnosti. Delo je obogatilo znanje o osebne načrtovanju učenčevega dela, razvijanje odgovornosti ob njem ter možnosti njegove uporabe za lažje strukturiranje učne dejavnosti posameznega učenca ter sodelovanje med vsemi akterji v učnem procesu: učitelji, učenci in njihovimi starši.

Aplikativni prispevek naše raziskave vidimo predvsem v omogočanju vsem učiteljem na šoli, da na podlagi dobljenih rezultatov svoje dosedanje osebne načrtovanje učenčevega dela za učence s posebnimi potrebami ponudijo vsem učencem, kar bo posredno vplivalo na zadovoljstvo učencev in spodbudilo njihovo aktivnejšo vlogo v učnem procesu.



### III. LITERATURA

- Ablard, K. E. in Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Adam, F. (1989). Akcijsko raziskovanje in uporabnost družboslovnega znanja. V M. Cerar in B. Marentič Požarnik (ur.), *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (str. 33-41). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Askew, S. & Carnel, E. (1998). *Transforming learning, individual and global change*. London: Cassell.
- Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bassey, M. (1998). Action research for improving educational practice. V R. Halsall (ur.), *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside* (str. 93-108). Buckingham: Open University Press.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1997)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji – predlog načel, splošnih ciljev, izzivov in strateških usmeritev. (2011a)*. Ljubljana: Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Področna strokovna skupina za načela v vzgoji in izobraževanju). Pridobljeno 20. 04. 2011, s <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20nacela.pdf>
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji – predlog osnovne šole. (2011b)*. Ljubljana: Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Področna strokovna skupina za osnovno šolo). Pridobljeno 20. 04. 2011, s <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20osnovno%20solo.pdf>
- Bezić, T. et al. (2004). *Individualizirani načrt izobraževanja za učno neuspešnega dijaka v NPI in SPSI*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

- Bezić, T. in Holc, N. (2005). *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v slovenski osnovni šoli*. Pridobljeno 14. 07. 2010, s [http://www.echaoesterreich.at/Archiv/7\\_echa\\_tage/PDFs/Predstavitev%202\\_Echa.pdf](http://www.echaoesterreich.at/Archiv/7_echa_tage/PDFs/Predstavitev%202_Echa.pdf)
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researcher, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. in Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Božič, B. et al. (2007). *Ostani v šoli!: priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Brečko, D. (2003). *Sklenimo posel z vladarji znanja: učna pogodba*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Brown, S., Earlam, C. in Race, P. (1997). *500 tips for teachers*. London: Kogan Page.
- Burke, K. (2008). *What to do with the kid who \_ : Developing cooperation, self-discipline, and responsibility in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Burns, R. B. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. London; New York: Longman.
- Carr, W. in Kemmis, S. (1995). *Becoming critical: Knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- Carroll, L. (1983). *Alica v čudežni deželi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cencič, M. (1991). Učitelj-raziskovalec svojega razreda. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(5), 20-23.
- Cencič, M. (1999). »Raziskovalno poučevanje« mlajših otrok. V J. Hytonen, et al. (ur.), *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo, Prispevki k projektu Tempus Respect* (str. 31-38). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M. (2003). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju: gradivo za študente*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *The Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.
- Crain, W. C. (1985). *Theories of development: Concepts and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure – time centre - Lpo 94* (2002). Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education.

- Čačinovič Vogrinčič, G. et al. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Davies, A. et al. (1992). *Together is better, collaborative assesment, evaluation & reporting*. Winnipeg: Peguis Publisher.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. V N. K. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (str. 1-45). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. in Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. V W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology, Vol.3* (str. 1017-1095). New York: John Wiley & Sons.
- Education Act* (1985). Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. V R. Ames in C. Ames (ur.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions*, Volume 3 (str. 259-295). New York: Academic Press.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Eurydice*. (2002). *Key Competecies. A developing concept in general compulsory education*. Pridobljeno 07. 07. 2010, s [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf)
- Evropski parlament in Svet evropske unije*. (2006). *Uradni list Evropske unije. Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjskoučenje*. Pridobljeno 26. 06. 2008, s <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Ford, M. E. in Smith, P. R. (2009). Commentary: Building on a strong foundation: Five pathways to the next level of motivational theorizing. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 265-275). New York, London: Routledge.

- Galeša, M. (1995). *Individualizirani programi za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Galeša, M. et al. (1999). *Priročnik za izdelavo individualiziranih programov za osebe z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju: (za učitelje in pedagoge, za vse tiste, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces z osebami z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju)*. Celje (etc.): samozal.
- Garcia, T. in Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. V D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulation of learning and performance* (str. 127-154). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Garner, R. (1992). Learning from school texts. *Educational Psychologist*, 27(1), 53-63.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Graham, S. in Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. in Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. V R. C. Calfee in D. C. Berliner (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 15-46). New York: Macmillan.
- Hägström, E. E. in Gustavsson, J. B. (2007). *Lärares arbete med IUP*. Stockholm: Luleå tekniska universitet.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. in Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (str. 57-85). New York: The Guilford Press.
- Izhodišča kurikularne prenove* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Juriševič, M. (1999a). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (1999b). *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kalin, J. (2004). »Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 597-611). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Kaplan, A. in Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kemmis, S. in McTaggart, R. (1990). Načrtovalnik akcijskega raziskovanja. V S. Kemmis et al. (ur.), *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli* (str. 7-40). Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krek, J. et al. (2007). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2006). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? *Šport mladih*, 14(3), 32-33.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 56-71.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Locke, E. A. in Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.
- Lončarić, D. in Peklaj, C. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17(4), 73-88.
- Lubšina Novak, M. (2004). Izdelava modela odličnosti v osnovnih šolah – pot od kakovosti k odličnosti. *Sodobna pedagogika*, 55(121), 162-181.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. V R. Ames in C. Ames (ur.), *Research on motivation in education: Student motivation*, Volume 1 (str. 115-144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. in Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 77-104). New York, London: Routledge.

- Magajna, L. (1995). Aplikacija spoznanj na procese učenja in poučevanja. V B. Marentič Požarnik, et al. (avtorji), *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja* (str. 73). Nova Gorica: Educa.
- Magajna, L. (2004). Vloga staršev v inkluzivni šoli. V M. Kavkler in N. Končnik Goršič, (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 33-34). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Magajna, L. et al. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1984). Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 15(6), 8-15.
- Marentič Požarnik, B. (1991). Učitelj kot raziskovalec lastnega pouka – avstrijske izkušnje in pobude za akcijsko raziskovanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(2), 54-56.
- Marentič Požarnik, B. (1993a). Akcijsko raziskovanje okoljske vzgoje – vijugava pot med akcijo in razmišljanjem. V B. Marentič-Požarnik, et al. (avtorji), *Okolje in šolske iniciative: zgodba nekega projekta* (str. 51-73). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Marentič Požarnik, B. (1993b). Akcijsko raziskovanje–spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7-8), 347-359.
- Marentič Požarnik, B. (1993c). Kako se učijo učitelji. *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13-15.
- Marentič Požarnik, B. et al. (1995). Učni stili po Kolbu. V B. Marentič-Požarnik, et al. (avtorji), *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja* (str. 77-79). Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve* (str. 8-9). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Psihologija in prenova šolskega sistema – prispevek psihologije k dvigu kakovosti učenja in poučevanja. V C. Razdevšek Pučko (avtor), *Psihologija in prenova šolskega sistema* (str. 55-63). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Društvo psihologov Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.



- Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj alternativne raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, 2(52), 64-81.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
- McCombs, B. L. in Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- McWhaw, K. in Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329.
- Medved Udovič, V. et al. (2008). *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Moreau, H. (2006). Elevinflytande, elevansvar och lärande. V H. Moreau in S. Wretman (ur.), *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råden* (str. 36-37). Solna: Fortbildning.
- Moreau, H. in Wretman, S. (2006a). *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råden*. Solna: Fortbildning.
- Moreau, H. in Wretman, S. (2006b). *Individuella utvecklingsplaner utifrån utvecklingssamtal @ portfolio*. Solna: Fortbildning.
- National school development – for enhanced knowledge and better results* (2006). Stockholm: Elanders Gotab.
- Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Založba Educa.
- Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. (2000). Pridobljeno 18. 07. 2010, s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf)
- Operacionalizacija koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (2000). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 14. 07. 2010, s <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=37&rID=1412>
- Osler, J. & Flack, J. (2008). *Whose learning is it? Developing children as active and responsible learners*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Påhlsson, K. in Varga, M. (2007). *Den individuella utvecklingsplanen – en kvalitativ studie om rektorers syn på IUP ur ett implementeringsperspektiv*. Halmstad: Halmstad Högskola, Sektionen för lärarutbildning.
- Paris, S. G. in Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Paris, S. G. in Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Paterson, K. (2000). *Na pomoč!: kako preživeti kot učitelj?* Radovljica: MCA.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12(4), 49-70.
- Pediček, F. (1988). Dialektika individualizacije. *Sodobna pedagogika*, 39(5-6), 193-209.
- Peklaj, C. (2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 575-604). New York, London: Routledge.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Piciga, D. (1995). *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 5(1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. in DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela. Priročnik za timsko delo v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Polak, A. (2005). Kje smo in kje bi lahko bili: timsko delo v šoli. *Didakta*, 14(84/85), 45-46.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2008). Timsko delo – zrela pot oblikovanja odnosov. *Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo*, 6(junij 2008), 9-11.
- Polak, A. (2010). Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. V J. Bukovec, D. Hederih, J. Smerdelj in M. Tancer (ur.), *Samoevalvacija – zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti* (16-24). Ljubljana: Supra.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 21. 07. 2010 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005103&stevilka=4488>
- Pravilnik o vzgojnih opominih v osnovni šoli* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 21. 07. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200876&stevilka=3364>
- Pressley, M. in Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19-33.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 21. 07. 2010, s [http://www.zrss.si/doc/OEKR\\_Priporocila\\_vzgojni\\_nacrt\\_25\\_8\\_08.doc](http://www.zrss.si/doc/OEKR_Priporocila_vzgojni_nacrt_25_8_08.doc)
- Puklek Levpušček, M. (2001). Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 10(4), 49-61.
- Pulec Lah, S. (2004). Oblikovanje individualiziranega programa. V M. Kavkler in N. Končnik Goršič (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 15-21). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V A. Zupan (urednik/avtor), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 132-149). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Razdevšek Pučko, C. (1991). Sodobni trendi v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(4), 9-13.
- Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja in ocenjevanja kot odgovor na spremembe v šoli. *Sodobna pedagogika*, 45(3-4), 132-139.

- Razdevšek Pučko, C. (1995). Opisovanje otrokovega razvoja in dosežkov na razredni stopnji osnovne šole. V C. Razdevšek Pučko (ur.), *Opisno ocenjevanje* (str. 9-43). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Razdevšek Pučko, C. (1999). Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke. *Psihološka obzorja*, 8(4), 37-44.
- Razdevšek Pučko, C. (2000). Uvajanje sprememb kot proces učenja. *Sodobna pedagogika*, 51(2), 170-183.
- Razdevšek Pučko, C. (2002). Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces: je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli? *Sodobna pedagogika*, 53(1), 126-140.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, 52-74.
- Reason, P. in Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. V P. Reason in H. Bradbury (ur.), *Handbook of action research* (str. 1-14). London: Sage Publication.
- Roberts, R. (1995). *Self-esteem and successful early learning*. London: Hodder & Stoughton.
- Rupnik Vec, T. (2005). Strategije vplivanja učitelja na notranjo motivacijo učencev. V Zupan (urednik/avtor), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 157-162). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. et al. (2008). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Procesni pristop pri poučevanju in preverjanju znanja. V M. Ajtnik et al. (avtorji/uredniki), *Simpozij Modeli poučevanja in učenja* (str. 20-23). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja. K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, XL(7-8), 342-355.
- Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 10-25.
- Scharle, Á. in Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press.

- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 299-323.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 197-222). New York, London: Routledge.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (str. 75-99). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Sears, W. in M. (2004). *Uspešen otrok*. Radovljica: Didakta.
- Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 583-596). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. V S. Sentočnik et al. (avtorji), *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki* (str. 37-56). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sims, P. (2004). *Spodbujanje odličnosti: vsak otrok je lahko dober učenec*. Tržič: Učila International.
- Skalar, M. (1990). Diskusijski prispevek. V M. Cerar in B. Marentič Požarnik (ur.), *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju* (str. 134). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Tritzes.
- Skolverket (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Stockholm: Tritzes.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer: Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Tritzes.
- Skolverket (2009a). *IUP – processen: Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Tritzes.
- Skolverket (2009b). *Psykolog Leif Strandberg om IUP*. Pridobljeno 15. 08. 2010, s <http://www.skolverket.se/sb/d/3031/a/12192>
- Slavin, R. E. (1991). *Educational psychology: Theory into practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2002). Ljubljana: DZS.
- Snow, R. E., Corno, L. in Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. V R. C. Calfee in D. C. Berliner (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 243-310). New York: Macmillan.
- Stipek, D. (1984). The development of achievement motivation. V R. Ames in C. Ames (ur.), *Research on motivation in education: Student motivation, Volume 1* (str. 145-174). New York: Academic Press.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. V D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 85-116). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Strmčnik, F. (1987a). Notranja in fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli. V Z. Jelenc (ur.), *Drugačnost otrok v naši šoli* (str. 3-22). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Strmčnik, F. (1987b). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

- Štrajn, D. et al. (2000). *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tancig, S. (2009). Etika raziskovanja v družboslovnih vedah. *Kairos: slovenska revija za psihoterapijo*, 3(1-2), 29-38.
- Tomec, E., Pečjak, S. in Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 15(1), 75-92.
- Učni načrti za slovenščino, matematiko, spoznavanje okolja, družbo, glasbeno vzgojo, športno vzgojo in likovno vzgojo: program osnovnošolskega izobraževanja* (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Urduan, T. C. in Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Valenčič Zuljan, M. et al. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Veer, R. in Valsiner, J. (1993). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford; Cambridge: Blackwell.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 48-67.
- Vovk Korže, A. (vodja projekta) (2010). *Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenja učenja na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja*. Delovno gradivo. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- White, B. in Frederiksen, J. (2005). A theoretical framework and approach for fostering metacognitive development. *Educational Psychologist*, 40(4), 211-223.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2000). Expectancy – value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Wretman, S. (2006a). IUP och skolans kunskapsuppdrag. V H. Moreau in S. Wretman (ur.), *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råden* (str. 16-21). Solna: Fortbildning.
- Wretman, S. (2006b). IUP – risker och möjligheter. V H. Moreau in S. Wretman (ur.), *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råden* (str. 12-15). Solna: Fortbildning.
- Youngs, B. B. (2000). *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Educy.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. (1996). Pridobljeno 18. 07. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=567>
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 14. 07. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 14. 07. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli - predlog*. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 04. 04. 2011, s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/OS/Zakon\\_o\\_osnovni\\_soli\\_24\\_3\\_11.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/OS/Zakon_o_osnovni_soli_24_3_11.pdf)
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)*. (2000). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 14. 07. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496>
- Zaplotnik, N. (2009). *Pot: ilustrirana spominska izdaja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. in Pintrich, P. R. (2005). Self-regulation, direction and challenges for future research. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 749-769). San Diego, CA: Academic Press.
- Zetterström, A. (2003). *Att arbeta med IUP: Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan*. Stockholm: Gothia.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.



- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (str. 3-21). Hillsdale (New Jersey): L. Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Zimmerman, B. J. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (1998b). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (str. 267-295). New York, London: L. Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. in Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. in Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. in Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. in Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zupančič, M. in Justin, J. (1991). *Otrok, pravila, vrednote: otrokov moralni in socialni razvoj*. Radovljica: Didakta.



## **IV. PRILOGE**

## PRILOGA 1 – Primer anketnega vprašalnika za učitelje po prvem akcijskem koraku

### ANKETNI VPRAŠALNIK

Napočil je čas, da evalviramo dosedanje delo na področju uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja za učence. Z odgovori na spodnja vprašanja bomo dobili povratno informacijo o že opravljenem delu in smernice za delo v prihodnje.

Prosim vas, če odgovarjate iskreno in čim bolj temeljito (oporne točke v oklepajih) in se vam za dragoceni čas in vloženi trud zahvaljujem in vas lepo pozdravljam!

Lp Manja Šalamon

1. Kako ste učence usmerjali pri razmišljanju in zapisu močnih in šibkih področjih (motivacija učencev, primer dobre prakse, pomisleki, težave, ovire...)?

Večini sem v pogovoru o tem, kako živijo v čem delu, kako učeni delo misli, drugi delo kuhajo, pečejo pecivo, kečaji, plesajo, ... Ne vem v kateri smeri, da nisem močnejši, po mes nisem odšel plesajo. To je moč, da moč bolj v tem delu. - Večina otrok mi izloči močnejši področja mi imela tisti. Z nekatimi tuis me povzročite in dopolniti s pomočjo stena. Tudi se otrok področja tuis v pogovoru - nekaj bi radi znali zelo dobro, ne vem močnejši in ne gre močnejše, radi bi bili tudi kot prijatelj, rožice, list, ...

2. Kako ste se vi pripravljali na tristransko konferenco - skupno govorilno uro v troje (motivacija, primer dobre prakse, pomisleki, težave, ovire...)?

Pospeji sem se pripravila na vsakega posameznega učenca - najprej dva menihet. Nekaj malega sem si pomagala z zapiski o učencih, ki ti pri delu, obalo je z pravo kaj otroke precej dobro poslušam, kaj tuis skupaj se tujke tuis. (Koliko, da bi imela več kriv, če bi dala tuis tuis to leto) Povzročilo nisem imela, kaj tuis videlo da tuis sta tu tuis skupaj o otroke močnejši tuis delo - tuis ni pot, kato tuis pomagati. Saj bodo tudi dorn dodati tuis, kaj bodo močnejši tuis iznanti tuis razmišljanja mi povzročile o razmišljanju in sklopih mi močnejši otroke. Otoci je bodo tudi upoštevati, da mi mi tuis se močnejši.

3. Kako je potekala tristranska konferenca (ozračje, vključitev staršev, vključitev učencev, organizacija, zapisi OVUN-a, primer dobre prakse, prednosti, pomisleki, težave, ovire...)?

Seznanje je v moji primeri - pri moji ni bilo potrebno veliko uspešno. Zadrževali smo bližino pri hiši. Na začetku so bili nekateri poravnani - večino oči, večino stvari lahko zadrtani, kerneje je sem jih za dodatnimi področji razpoložne - delo. To je v moji primeri razume.

Ugotovile sem, da je pri priložnosti polovico stvari z oči. Vsega o organizaciji, ki so jih delili doma, nekateri je so rešili, da so jih sem pogledali, s tretjim smo odgovore postali skupaj.

Težave: so razvijani stvari in oblikam, večini stvari s posredovanjem in s strani lahko razliko, z razvijam je obliko. Tako ste 2-3 odgovori trajali več 80 min.

Skoraj vsotamo me mojem reši, da je konec - naj grede, večino je smo celo konstruktivno delovali na - reši.

4. Kako ste izvajali spremljanje učencev pri uresničevanju zastavljenih ciljev zapisanih v OVUNU (aktivnejša vloga učencev, spodbujanje učenčeve odgovornosti, primer dobre prakse, pomisleki, težave, ovire...)?

IF učencev sem vedel vzelo v roke - in podelila kaj smo in pri katerem razredu, če ne bi čisto pozabile. Ohoje sem med svojim študijskim delom, odmorom, aktivnostim posvajale na odgovornosti, ki to je jih ne nam zastaviti, da sešteje to k moji dobro sporni - če priznam, je jih do kolej in mi sem opisale, (posnemile) kako kalimo stvari, ki smo k je doprinosi, postepi doma.

5. V kolikšni meri ste se uspeli držati svojih v OVUNU zapisanih dejavnosti (učiteljeva odgovornost, uspešnost, neuspešnost, primer dobre prakse, pomisleki, težave, ovire...)?

distinčno, da se do meritelj narediti, da se ne  
meritelj vrabodueno spomni, ki po se, da  
vsega me kaj tudi porabiti, da minuto kaj se  
niti, pa se take drobnosti v razredu zausere  
se se spomni, kaj bi učitelj se se porabim, ali  
celo domo, Tablet pač bi se poketno to tabelo  
zapiski, da se porabiti se naslednji dan,

6. **PREDLOGI** (učenčeva priprava na govorilno uro, učiteljeva priprava na govorilno uro, potek govorilne ure, spremljanje učencev pri uresničevanju zastavljenih ciljev, aktivnejša vloga učencev, učenčeva in učiteljeva odgovornost...):

Povečati predlogov niman. Histočno vedno, da bi  
bilo dobro o tem reči: se nekaj na reči, od leta  
daje se nem, ko otake poznamo, se bi jih dolo me  
nov, si kje nekaj na reči, se znam  
predstaviti. Problemu kolnejiče čeno je, da se ve  
reči, pač kome nov, celo reči, da se je v  
reči, se bi otake se se se reči, bi nekaj na  
povečati se zeli.

7. **DRUGO** (navedite področja, kjer bi potrebovali še več informacij/znanja, bi radi na kaj opozorili...):

## PRILOGA 2 – Primer anketnega vprašalnika za učitelje po drugem akcijskem koraku

### ANKETNI VPRAŠALNIK

Napočil je čas, da evalviramo dosedanje delo na področju uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja za učence. Z odgovori na spodnja vprašanja bomo dobili povratno informacijo o že opravljenem delu in smernice za delo v prihodnje.

Prosim vas, če odgovarjate iskreno in čim bolj temeljito (oporne točke v oklepajih). Zahvaljujem se vam za dragoceni čas in vloženi trud in vas lepo pozdravljam!

Manja Šalamon

1. Kako je potekala **druga tristranska konferenca** (ozračje; vključitev staršev; vključitev učencev; organizacija; zapis nadgradnje prejšnjih ciljev, novih ciljev, dopoljenih metod, oblik, aktivnosti; primer dobre prakse; prednosti; pomisleki; težave; ovire ...)?

Druge srečanja so v veliki večini stekla gladko, v pozitivnem ozračju. Starši so bili aktivni na sestanku; doma so le redki napisali priprave na srečanje.

Večinoma smo cilje iz 1. srečanj podaljšali oz. prenesli naprej, saj so skoraj vsi procesni in so tako le redki v celoti oz. dobenčno doseženi.

Tu in tam so se metode, oblike oz. aktivnosti spremenile ali dopolnile.

2. **PREDLOGI** (učenceva priprava na govorilno uro, učiteljeva priprava na govorilno uro, potek govorilne ure, spremljanje učencev pri uresničevanju zastavljenih ciljev, aktivnejša vloga učencev, učenceva in učiteljeva odgovornost ...):

Možje bi bilo dobro, da bi vsaj 1 cilj - 1 predlog prišel učencev oz. staršev s sabo.

Možje bi bilo koristno, če bi (tako kot imamo v roli uč. osebno mapo) učenci + starši imeli doma kartonček (ali kaj podobnega) MOJ(I) CILJ(I) V TEM ŠOL. LETU.

### **PRILOGA 3 – Priprava na polstrukturirani intervju s starši**

#### **POLSTRUKTURIRANI INTERVJU**

##### **Cilji:**

- ugotoviti, kako so starši sprejeli nov sistem govornih ur (tristranska konferenca);
- ugotoviti, kako so učenci zadovoljni z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem s stališča staršev;
- ugotoviti, v čem vidijo starši prednosti in slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja otrokovega dela;
- ugotoviti, ali osebni vzgojno-učni načrt prispeva k temu, da je otrok aktivnejši pri delu za šolo;
- ugotoviti, kako je potekalo uresničevanje zastavljenih ciljev doma;
- ugotoviti, s čim so starši zadovoljni glede osebnega vzgojno-učnega načrtovanja otrokovega dela, ali so kaj pogrešali, ali bi kaj spremenili.

#### **POTEK INTERVJUJA**

Pozdravljeni!

V letošnjem šolskem letu smo v nekaterih razredih uvedli dve bistveni spremembi: spremenil se je sistem govornih ur (pri govornih urah so bili prisotni učitelj, učenec in starš) in z vsakim učencem posebej ste na prvih govornih urah s skupnimi močmi oblikovali in zapisali osebni vzgojno-učni načrt učenca. Na drugih in tretjih govornih urah ste sprotno in končno evalvirali načrtovano delo.

##### **1. Zanima me, ali ste zadovoljni s spremenjenimi govornimi urami?**

Zakaj ste zadovoljni?

Zakaj niste zadovoljni?

V čem vidite prednost spremenjenih govornih ur?

So se vam zdele govorne ure časovno predolge?

Ali mislite, da bi bilo dobro to obliko govornih ur obdržati? Zakaj?

##### **2. Ali menite, da je vaš otrok z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem zadovoljen?**

Po čem to sklepate? Kako se to odraža?



**3. V čem vidite prednosti in v čem slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja otrokovega dela?**

Zakaj je za otroka to dobro in zakaj ne?

**4. Ali osebni vzgojno-učni načrt prispeva k temu, da je vaš otrok aktivnejši pri delu za šolo?**

Ste opazili, da je otrok zaradi osebnega vzgojno-učnega načrtovanja v šoli kaj napredoval/se je kaj spremenilo na bolje? Ali je nastala kakšna sprememba v njegovem domačem delu za šolo?

**5. Kako poteka uresničevanje zastavljenih ciljev doma?**

Ali se vi poskušate v največji meri držati zastavljenih ciljev? Ali osebni vzgojno-učni načrt vašega otroka tudi vam pomaga k večji doslednosti? Ste kdaj naleteli na težave? Kdaj je to bilo in zakaj?

Kako se je vaš otrok odzival na uresničevanje zastavljenih ciljev? Kako ste ga motivirali? Ste imeli kakšne težave z otrokom? Kako ste reševali težave?

**6. Ali ste glede osebnega vzgojno-učnega načrtovanja otrokovega dela kaj pogrešali, bi kaj spremenili?**

Ali menite, da je bil osebni vzgojno-učni načrt vašega otroka dobro zasnovan na začetku/na prvih govorilnih urah? Ali ste kaj pogrešali, bi kaj spremenili?

**7. Želite še kaj dodati?**

Za pogovor se vam najlepše zahvaljujem.





## SPOŠTOVANI!

Mi vemo, da se ljudje ne učimo le sami, temveč s sodelovanjem z drugimi.

Tega, kako se vaš otrok uči, ne vemo samo mi, temveč tudi vi in otrok sam.

Da bi vašemu otroku omogočili kar najboljši napredek, vas vabimo, da se skupaj s/z

\_\_\_\_\_ oglasite na govornih urah, in sicer dne \_\_\_\_\_ ob \_\_\_\_\_ uri v učilnici \_\_\_\_\_.

Razrednik: \_\_\_\_\_  
(ime in priimek)  
\_\_\_\_\_ (podpis)

Če se skupnega srečanja ne utegnete udeležiti, o tem obvestite razredničarko v treh dneh od prejema tega vabila.

Najprej se Vam zahvaljujemo, ker ste pozitivno sprejeli naše interno sistematično uvajanje **osebnega vzgojno-učnega načrtovanja dela učenca**.

S projektom želimo razvijati učencevo **odgovornost** za aktivno lastno vlogo v učnem procesu, kar je nujno potrebno za delovanje mehanizma **notranje motivacije**. To je pomembno tudi za razvoj in utrjevanje učencevega občutka **lastne vrednosti, samopodobe in samozavesti**.

Z osebnim vzgojno-učnim načrtom želimo postaviti učenca v **središče** učnega procesa, tudi tako, da se bo vprašal:

- Kako lahko **jaz** prispevam k izboljšanju učnega uspeha?
- Kaj je **moja odgovornost**?
- Na kakšen način lahko **starejši** najbolj pripomorejo k mojemu boljšemu delu?
- Na kakšen način lahko **učitelji** najbolj pripomorejo k mojemu boljšemu delu?

O izvedbi projekta in o naših skupnih prizadevanjih se bomo pogovorili na naših skupnih govornih urah, kjer bodo prisotni **učitelji, učenci in starši**. Prve govornilne ure bodo potekale v **oktobru in novembru**.

S skupnimi močmi bomo za vašega otroka poskušali oblikovati **osebni vzgojno-učni načrt**, ki bo vseboval:

- cilje,
- prilagoditve vsebin, metod, oblik in aktivnosti,
- prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju ter
- opredelitev odgovornosti.

Otroci se bodo že v šoli pogovarjali in zapisali, v **čem so dobri**, s čim se **radi ukvarjajo**, kaj jih **zanima** ter **kje in kako se želijo izboljšati**.

Ker bodo v tem šolskem letu skupne govornilne ure potekale malce drugače, Vas prosimo, da temeljito preberete **vabilo**, se na pogovor pripravite ter morebitna **vprašanja** in **ugotovitve** zabeležite na zadnjo stran vabila. K vabilu je priloženo tudi **soglasje**, ki ga izpolnite in s tem potrdite, da se s projektom strinjate (odrezek naj učenec prinese v šolo v treh dneh).

Hvala za vaše sodelovanje. Veselimo se našega skupnega dela.

Ravnatelj: Igor Topolé

II. OSNOVNA ŠOLA CELJE  
Ljubljanska cesta 46  
3000 Celje

### **SOGLASJE za pripravo osebnega vzgojno-učnega načrta učenca**

Podpisani \_\_\_\_\_  
(starši/zakoniti zastopnik otroka)

\_\_\_\_\_  
(prebivališče)

soglašam s pripravo osebnega  
vzgojno-učnega načrta za svojega otroka

\_\_\_\_\_,  
(ime in priimek)

rojenega \_\_\_\_\_, ki  
(datum rojstva)  
v šolskem letu 20\_\_ / \_\_\_\_ obiskuje  
\_\_\_\_\_ razred II. OŠ Celje.

Kraj in datum:

Podpis staršev oz.  
zakonitega zastopnika

\_\_\_\_\_



## SPOŠTOVANI!

Mi vemo, da se ljudje ne učimo le sami, temveč s sodelovanjem z drugimi.

Tega, kako se vaš otrok uči, ne vemo samo mi, temveč tudi vi in otrok sam.

Da bi vašemu otroku omogočili kar najboljše napredek, vas vabimo, da se skupaj s/z

\_\_\_\_\_ oglasite na govornih urah, in sicer dne \_\_\_\_\_ ob \_\_\_\_\_ uri v učilnici \_\_\_\_\_.

Razrednik: \_\_\_\_\_  
(ime in priimek)  
\_\_\_\_\_ (podpis)

Če se skupnega srečanja ne utegnete udeležiti, o tem obvestite razredničarko v treh dneh.

Najprej se Vam zahvaljujemo, ker ste se pozitivno odzvali našim spremenjenim **skupnim govornim uram**.

Na skupnih govornih urah smo se pogovarjali:

- v čem so učenci dobri, s čim se radi ukvarjajo, kaj jih zanima;
- kje in kako se želijo izboljšati.

V **osebni vzgojno-učni načrt učenca** smo s skupnimi močmi zapisali:

- dolgoročne in kratkoročne cilje;
- prilagoditve vsebin, metod, oblik in aktivnosti;
- prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju ter
- opredelitev odgovornosti.

Čas je, da **evalviramo** dosedanje delo na področju uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja dela učenca.

Druge govornine ure bodo potekale v **februarju** in **marcu**. Prosimo Vas, da temeljito preberete **vabilo** in se na pogovor pripravite.

K vabilu je priložen tudi list, ki ga **OBVEZNO** izpolnite Vi in Vaš otrok (odrezek prinesite na skupno govornilo uro). Poleg **odrezka** s seboj prinesite tudi osebni **vzgojno-učni načrt učenca**, ki smo Vam ga dali na prvih govornih urah.

### NAMEN SREČANJA:

- evalvirati dosedanje delo učitelja, učenca in staršev;
- skupaj načrtovati nadgradnjo prejšnjih ciljev, morebitne nove cilje, dopolnitev metod, oblik in aktivnosti.

**VPRAŠANJA, na katera bomo skušali skupaj z vašim otrokom odgovoriti na srečanju:**

#### Evalvacija

- Do kakšne mere in kako je otrok dosegel načrtovane cilje?
- Katerega dela ciljev (morda) ni dosegel?
- V kolikšni meri in kako se je odražala odgovornost učenca, staršev in učitelja?
- V kolikšni meri in kako se je povečala otrokova lastna aktivna vloga v učnem procesu?

#### Smernice za naprej

- Kakšne bodo dejavnosti otroka, staršev in učitelja do konca šolskega leta?

Hvala za vaše sodelovanje. Veselimo se našega skupnega dela.

Ravnatelj: Igor Topolé

### VPRAŠANJA za pogovor na govornilnih urah

**STARŠI:** prosimo, razmislite (lahko tudi zapišete), v kolikšni meri in kako ste se **Vi** in **Vaš otrok** držali uresničevanja **dogovorjenega** (je/delno/ni dosegel ciljev, trud, vztrajnost, samostojnost); opišite, če so nastopile morebitne **težave**, katere so bile in kako ste jih reševali in če so se Vam porodile kakršne koli **ideje** za delo v naslednjem šolskem letu ...

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## VABILO NA 3. GOVORNILNO URO

### Moje znanje

Joj, kako branje mi ne gre!  
Postavljal si bom cilj za znanje  
in uresničil svoje sanje.

Uresničile so se mi sanje  
za branje in znanje,  
zdaj berem kot za šalo,  
a ne berem preveč malo.

(učenci tretjega razreda)



## SPOŠTOVANI!

Mi vemo, da se ljudje ne učimo le sami, temveč s sodelovanjem z drugimi.

Tega, kako se vaš otrok uči, ne vemo samo mi, temveč tudi vi in otrok sam.

Da bi vašemu otroku omogočili kar najboljši napredek, vas vabimo, da se skupaj s/z

\_\_\_\_\_ oglasite na govornih urah, in sicer dne \_\_\_\_\_ ob \_\_\_\_\_ uri v učilnici \_\_\_\_\_.

Razrednik: \_\_\_\_\_  
(ime in priimek)  
\_\_\_\_\_ (podpis)

Če se skupnega srečanja ne utegnete udeležiti, o tem obvestite razredničarko v treh dneh od prejema tega vabila.

Najprej se Vam zahvaljujemo, ker ste se pozitivno odzvali našim prvim in drugim spremenjenim **skupnim govornim uram**.

Na prvih skupnih govornih urah smo s skupnimi močmi oblikovali osebni vzgojno-učni načrt učenca.

Na drugih skupnih govornih urah smo evalvirali delo učitelja, učencev in staršev ter skupaj načrtovali delo naprej.

Napočil je čas, da **evalviramo** delo letošnjega šolskega leta na področju uvajanja osebnega vzgojno-učnega načrtovanja dela učenca.

Tretje govornine ure bodo potekale v **maju** in **juniju**. Prosimo Vas, da temeljito preberete **vabilo**.

K vabilu je priložen odrezek z vprašanji, o katerih se bomo pogovarjali na govornih urah. Prosimo Vas, da se na pogovor pripravite (ustno ali pisno).

Priložen pa je tudi list z vprašanji za starše, za katerega Vas prosimo, da ga **OBVEZNO** izpolnite in prinesete s seboj na govornino uro.

Poleg **odrezka** s seboj prinesite tudi osebni **vzgojno-učni načrt učenca**, ki smo Vam ga dali na prvih govornih urah.

### NAMEN SREČANJA:

- evalvirati delo letošnjega šolskega leta s strani učitelja, učenca in staršev;
- skupaj načrtovati predloge za spremembe in dopolnila za naslednje šolsko leto.

### VPRAŠANJA, na katera bomo skušali skupaj z vašim otrokom odgovoriti na srečanju:

#### Evalvacija

- Do kakšne mere in kako je otrok dosegel načrtovane cilje?
- Katerega dela ciljev (morda) ni dosegel?
- V kolikšni meri in kako se je odražala odgovornost učenca, staršev in učitelja?
- V kolikšni meri in kako se je povečala otrokova lastna aktivna vloga v učnem procesu?
- Katere spremembe in dopolnila bi veljalo upoštevati naslednje šolsko leto?

Hvala za vaše sodelovanje. Veselimo se našega skupnega dela.

Ravnatelj: Igor Topolé

## PRILOGA 6 – Primer anketnega vprašalnika za učence za končno evalvacijo

### VPRAŠALNIK ZA UČENCE

Dragi učenec/draga učenka!

V okviru posebne strokovne skupine učiteljev na naši šoli pripravljamo predloge o tem, kako na najboljši način pomagati učencem pri učnem delu z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učencev. Za nas je zelo pomembno, kaj o tem mislite sami učenci. Zanima nas, kako si zadovoljen/-na z drugačnimi govorilnim urami in z osebnim vzgojno-učnim načrtovanjem učencev.

Vprašalnik izpolnjuješ v anonimni obliki (ni se ti treba podpisati). Prosimo te, da na vprašalnik odgovarjaš iskreno. Bodi pozoren na navodila, ki spremljajo vsako vprašanje v vprašalniku.

Zahvaljujemo se ti za vloženi trud in te lepo pozdravljamo!

STROKOVNA SKUPINA UČITELJEV

1. Ali si bil/-a zadovoljen/-na s spremenjenimi govorilnimi urami? *Ustrezno obkroži.*

a)  DA

b)  NE

ODGOVOR NA KRATKO POJASNI:

Zato ker sem prevedela svoje pripombe in se skupaj pomemili.

2. Ali ti je osebno vzgojno-učno načrtovanje učencev v zadovoljstvo? *Ustrezno obkroži.*

a)  DA

b)  NE

**3. V čem vidiš prednosti in v čem slabosti osebnega vzgojno-učnega načrtovanja tvojega dela?**

Na kratko zapiši.

PREDNOSTI:

Ste je spodbujal pri učenju in me manjkaj naučil.

SLABOSTI:

/

**4. Ali osebni vzgojno-učni načrt kaj prispeva k temu, da se aktivnejše vključuješ v šolsko delo? Ustrezno obkroži.**

a)  DA

b)  NE

ODGOVOR NA KRATKO POJASNI:

Dopravila pridnost. Bolji računom, berem, porušam, delam domače naloge.

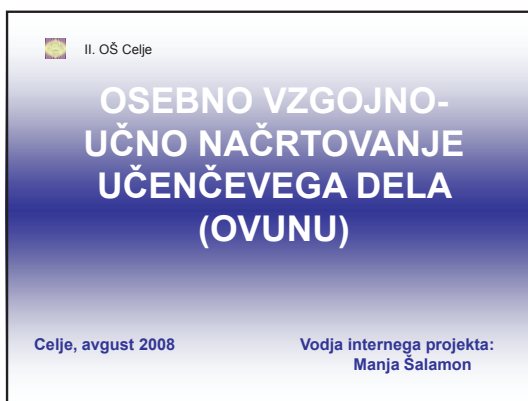
**5. Kaj bi bilo tvoje glavno sporočilo učiteljem glede osebnega vzgojno-učnega načrtovanja tvojega dela (s čim si bil zadovoljen/-na, si kaj pogrešal/-a, bi kaj spremenil/-a)? Na kratko zapiši.**

Šte nisem pogrešala, nisem nič neli spremenila. Zadovoljiva sem z mojim učnim uspehom in z vsem.

**PRILOGA 7 – Obrazec soglasja staršev za objavo slik in izdelkov njihovih otrok**

<p>II. OSNOVNA ŠOLA CELJE Ljubljanska 46 3000 CELJE</p> <p style="text-align: center;"><b>IZJAVA STARŠEV</b> <b>o strinjanju z objavo slik in imen svojih</b> <b>otrok</b></p> <p>Oče/mati/skrbnik ..... se strinjam, da se ime in morebitne fotografije in izdelki mojega otroka ..... iz ..... razreda objavljajo v raznih tiskanih in ostalih gradivih ter na šolski spletni strani, ki bodo nastala v povezavi z delom in dogajanjem na šoli.</p> <p>Podpisani na ta način dovoljujem, da lahko šola ali kakšna druga ustanova (npr.: časopis, televizija, radio ...) brez predhodnega dogovarjanja objavi ime ali sliko mojega otroka, če gre pri tem za objavo dogodka oziroma dosežka, ki je povezan izključno s šolo. Pri tem gre predvsem za objave na šolskih spletnih straneh, v raznih brošurah, poročilih, publikaciji ...</p> <p>Celje, datum: _____ Podpis: _____</p>
--

## PRILOGA 8 – Gradivo za predstavitev projekta učiteljem, strokovnim delavcem in staršem



### OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)

Prilagoditi se individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca.

### OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)

- Je preprost aktiven/živi dokument, ustvarjen s strani učitelja, učenca in staršev na tristranskih konferencah (govorilne ure v troje).
- Treba ga je uporabiti kot podporo za vsakodnevno učenčevo šolsko delo in je usmerjen v prihodnost.

### OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)

- Odgovornost za aktivno lastno vlogo v učnem procesu
- Notranja motivacija, interes
- Lastna vrednost, samopodoba in samozavest
- Kognitivne in metakognitivne strategije
- Za učence s posebnimi potrebami, z vzgojnimi težavami, nadarjene učence in ostale učence (za vse učence)

### NAJPOGOSTEJŠI PROBLEMI

- Veliko število učencev v razredu
- Šablonska uporaba
- Čas za načrtovanje, spremljanje in evalviranje
- Administrativno delo
- Načrtovanje ciljev pri nadarjenih učencih

## PRIPRAVA

### UČITELJ:

- Roditeljski sestanek za starše (predstavitev projekta in vzgojno-izobraževalnih ciljev pri vsakem predmetu)
- Analiza stanja (za vsakega učenca)

## PRIPRAVA

### UČENEC:

- Razredne ure (pogovori, delavnice, zapis močnih in šibkih področij)
- Doma (skupaj s starši)

## PRIPRAVA

### STARŠI:

- Roditeljski sestanek
- Vabila

## OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)

Postaviti učenca v središče učnega procesa!

## VLOGE

### UČENEC:

- Razmišlja o svojem osebnem cilju
- Je bolj motiviran za delo (notranja motivacija, aktivnost, samostojnost)
- Načrtuje, spremlja in evalvira svoje delo skupaj z učiteljem in s starši
- Zaveda se svojih močnih in šibkih področij
- Povečuje odgovornost za lastne dosežke in napredek
- Aktivno sodeluje z učiteljem in s starši na govorilnih urah

## VLOGE

### UČITELJ:

- Postaja raziskovalec lastne prakse
- Načrtuje, spremlja in evalvira skupaj z učencem in s starši
- Uvaja različne didaktične strategije, pogosteje uporablja aktivne metode in oblike dela
- Interaktivno sodeluje z učenci in s starši na govorilnih urah
- Timsko sodeluje z ostalimi učitelji

## VLOGE

### STARŠI:

- Pozitiven odnos do projekta
- Aktivnejše sodelovanje s svojim otrokom in z učiteljem
- Načrtuje, spremlja in evalvira skupaj z otrokom in učiteljem
- Boljša komunikacija
- Natančnejši vpogled v delo svojega otroka
- Znanje postaja vrednota

## VPRAŠANJA ZA UČENCA

- Kaj lahko **jaz** prispevam k izboljšanju učnega uspeha?
- Kaj je **moja odgovornost**?
- Na kakšen način lahko **starši** najbolj pripomorejo k mojemu boljšemu delu?
- Na kakšen način lahko **učitelji** najbolj pripomorejo k mojemu boljšemu delu?

## UČENČEVA MAPA

- Prva stran
- Soglasje
- Močna in šibka učenčeva področja
- Osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela (OVUNU)
- Analiza stanja
- Sprotna in končna evalvacija
- Opombe

## LISTOVNIK (PORTFOLIJO)

- OVUNU
- UČNI LISTI
- PREIZKUSI ZNANJA

## VABILA

- Za **prvo**, **drugo** in **tretjo** tristransko konferenco (govorilna ura v troje)
- Priprava **učencev** in **staršev** na tristransko konferenco

## TRISTRANSKA KONFERENCA (Prvo srečanje)

- Oktober in november
- Učiteljeva (analiza stanja), učenčeva in starševska priprava
- Zapis OVUNU s strani učitelja, učenca in staršev

## OVUNU

- Dolgoročni in kratkoročni cilji
- Prilagoditve vsebin, metod, oblik in aktivnosti
- Časovni obseg
- Kaj bo naredil učenec, kaj učitelj in kaj starši
- Opredelitev odgovornosti
- Podpisi vseh udeležencev
- Tri verzije (za učenca, učitelja in učenčevo mapo)

## ŠVEDSKI PRIMER DOBRE PRAKSE

### PRIMER IUP UČENCA IZ 2. RAZREDA

*Močna področja, spretnosti, interesi, moja znanja in socialne veščine (zapis učiteljice)*

- Rad pomaga, obožuje skupinsko delo. Ne obupa prehitro. Pri matematiki je natančen. Zanimata ga družboslovje in naravoslovje. Je zelo radoveden.

#### Področja rasti

- Težave ima pri branju.

#### Dolgoročni cilj:

- razvijati zmožnost branja v švedskem jeziku.

#### Kratkoročni cilj:

- razvijati zmožnost branja preprostih besedil v švedskem jeziku.

#### Kako to uresničiti?

- Učenec: vsak dan bo bral 10 minut.
- Starši: vsak večer mu bodo prebrali pravljico.
- Učitelj: pripravil bo različne vaje za razvijanje bralnih spretnosti.

## IZVAJANJE IN SPREMLJAVA

- Učenci, učitelji in starši uporabljajo smernice
- Razredne ure
- Beležke
- Govorilne ure samo z učenci

## TRISTRANSKA KONFERENCA (Drugo srečanje)

- Februar, marec
- Sprotna evalvacija vzgojno-učnih ciljev s strani učitelja, učenca in staršev
- Morebitni zapis novih ciljev, drugačnih metod, oblik, aktivnosti
- Opombe (dodatna razmišljanja, informacije, novi vidiki, razhajanja med mnenji učencev, staršev, učiteljev ...)

## TRISTRANSKA KONFERENCA (Tretje srečanje)

- Maj, junij
- Skupna končna ocena realizacije in uspešnosti programa (poročilo; ocena učitelja, učenca in staršev ob koncu šol. leta)
- Skupni predlogi za spremembe in dopnila za naslednje šol. leto (učitelja, učenca in staršev)

## LITERATURA

- Brečko, D. (2003). *Sklenimo posel z vladarji znanja: učna pogodba*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Davies, A. et al. (1992). *Together is better, collaborative assesment, evaluation & reporting*. Winnipeg: Peguis Publisher.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Juriševič, M. (1999b). *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove sarnopodobe v začetku šolanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). *Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole*. *Psihološka obzorja*, 12(4), 49-70.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo*. Ljubljana: Modrijan.



## LITERATURA

- Razdevšek Pučko, C. (2000). Uvajanje sprememb kot proces učenja. *Sodobna pedagogika*, 51(2), 170-183.
- Sims, P. (2004). *Spodbujanje odličnosti: vsak otrok je lahko dober učenec*. Tržič: Učila International.
- Skolverket (2009a). *IUP – processen: Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Tritzes.
- Tomec, E., Pečjak, S. In Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 15(1), 75-92.
- Valenčič Zuljan, M. et al. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)

Kdor išče cilj,  
bo ostal prazen,  
ko ga bo dosegel;  
kdor pa najde pot,  
bo cilj vedno nosil v sebi.  
(Nejc Zaplotnik)

## PRILOGA 9 – Kratak opis poteka dela prvega akcijskega koraka za učitelje

### POTEK DELA ZA 1. GOVORILNO URO V TROJE

1. Vsak učenec ima svojo **mapo** (glava šole, šol. leto, MOJA MAPA, ime in priimek učenca, razred, razredničarka).
2. Na razredni uri se z učenci pogovorite in učenci zapišejo njihova **močna in šibka področja** (V čem sem dober? S čim se rad ukvarjam in kaj me zanima? Izboljšati želim ... Moje šolske in izvenšolske dejavnosti ...). Izpolnjen list vstavite v učenčevo mapo.
3. Učenec prejme **vabilo** za 1. govorilno uro.
4. Na vsako govorilno uro se pripravite in kratko zapišite ugotovitve pod rubriko **ANALIZA STANJA** (za večino – OVUNU; za nadarjene učence – INDEP; za učence s posebnimi potrebami – IP; za učence z vzgojnimi težavami – VZGOJNI NAČRT). Izpolnjen list vstavite v učenčevo mapo.
5. Na govorilni uri bo nastal za vsakega učenca **osebni vzgojno-učni načrt učenčevega dela** (cilji, metode, oblike, odgovornost). Od staršev pridobite izpolnjen **obrazec za soglasje** (priložen je k vabilu). Oboje vstavite v učenčevo mapo. Za IP je obrazec drugačen in je priložen h gradivu.
6. Pod rubriko **OPOMBE** vpišite morebitna dodatna razmišljanja, razhajanja med mnenji učencev, staršev, učiteljev ... Izpolnjen list vstavite v učenčevo mapo.
7. O **sprotni in končni evalvaciji** bomo spregovorili na naslednjem sestanku. Za IP je dodan list za sprotno evalvacijo.

**PRILOGA 10** – Gradivo za osvežitev znanja o načrtovanju ciljev za učitelje**CILJI**

Cilj predstavlja izid ali dosežek, ki ga skuša doseči posameznik (Kaplan in Maehr, 2007, 142; Locke in Latham, 1990, 7; Urdan in Maehr, 1995, 215). Pomembno je, da so cilji tako opredeljeni, da nas zares aktivirajo, to so tako imenovani SMART (Ažman, 2008, 86) ali »pametno« opredeljeni cilji, ki jih zaradi lažje preglednosti prikazujemo v obliki tabele.

**Tabela 4:** Lastnosti SMART »pametno« opredeljenih ciljev

<b>S</b> - specifičen	Podrobno opredeljen	Kaj, kdaj, kako ... se bom učil
<b>M</b> - merljiv	Opredeljen glede na rezultat učenja	Prebral bom to in to snov, izpisal bom ključne besede, povzel bom ...
<b>A</b> - dosegljiv	Opredeljen tako, da upošteva učenčeve prednosti in slabosti	Ker mi matematika ne gre najbolje, bom ...
<b>R</b> - realen	Opredeljen glede na učenčeve zmožnosti	Postavil si bom raje manj ciljev kot preveč
<b>T</b> – časovno izvedljiv	Časovno opredeljen	Do naslednjega ocenjevalnega obdobja bom ...

Teorija postavljanja ciljev (»theory of goal setting«) praktično in jasno dokazuje, da je cilje smiselno, racionalno, izredno koristno in nujno postavljati (Locke in Latham, 1990). Leta 1992 je Ford (v Ford in Smith, 2009, 269) navedel, po kakšnem ključu si bodo učenci v določenem učnem kontekstu najverjetneje izbrali učni cilj (ustreznost, pomembnost in dosegljivost cilja). Obstajata dva pomembna vidika ciljev: *izbira* (nanaša se na dejanski cilj posameznika, ki ga poskuša doseči) in *obveznost* (predstavlja, kako močno so posamezniki povezani s ciljem, kako navdušeni so nad ciljem) cilja (Locke in Latham, 1990, 125).

Cilje časovno delimo v *kratkoročne* in *dolgoročne cilje* (prav tam, 58-61). Prvi pomagajo na poti do slednjih. Sprejemanje ciljev je lahko bolj zavezujoče (in cilji tudi ustrežnejši), če pri določanju in sprejemanju ciljev sodelujemo z družinami učencev (Bandura, 1997, 168; Pintrich in Schunk, 1996, 388-389).

Cilje (Ames, 1992; Dweck, 1986; Kaplan in Maehr, 2007; Pintrich, 2005; Pintrich in Schunk, 1996; Wentzel, 1999) lahko pojasnjujemo z vidika *vsebin* (učni in socialni cilji, ki so medsebojno povezani) in z vidika *njihove usmerjenosti* (usmerjenost v *dosežke*

»performance goals« – tekmovalna naravnost in usmerjenost v **učenje** »learning goals« – pozornost na učenje). Učenec, ki je usmerjen v odličnost, v učni proces, poskuša izboljšati svoje izvajanje oz. kompetentnost na določenem področju. Ta motivacija je povezana s pozitivnimi rezultati na področju dosežkov. Pri orientaciji, usmerjeni v dosežke, pa želi učenec dobiti predvsem dobre ocene, želi biti boljši od drugih, želi, da ga drugi pohvalijo. Snow, Corno in Jakson (1996, 264) usmerjenost v dosežke primerjajo z zunanjo, usmerjenost v učenje pa z notranjo motivacijo.

Vsi **cilji** morajo biti za vse, zlasti za mlajše učence, privlačni, vredni truda in napora, saj usmerjajo njihovo pozornost, jim dajejo okvir, kompas, smer in moč, da premagajo ovire na poti do njih, mobilizirajo trud, povečajo vztrajnost in jih učijo novih strategij učenja, če stare niso bile uspešne, motivirajo jih s tem, da se zavedajo razlike med tem, kje trenutno so, in tem, kje želijo biti. Upanje in pričakovanje nečesa prijetnega naredi učenje lažje in bolj prijetno. Načrtovanje jasnih ciljev je strategija, ki se jo mora učenec naučiti. Če učenec želi uspeti, si mora predstavljati, kaj želi doseči, saj jasna predstava osmisli otrokov trud ter bo s tem odločen in neomajen. Učencem je potrebno pomagati pri postavljanju realnih ciljev (v skladu z njihovimi sposobnostmi, interesi in okoliščinami), pri spremljanju, kako jih uresničujejo, vrednotenju, ko so cilji doseženi, in pri analizi vzrokov, če niso, saj so že sedemletni učenci sposobni slediti postavljenemu cilju (Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998, 1032; Paris in Newman, 1990, 97). Pogosto ni treba, da učenec vse cilje doseže tako, kot jih je načrtoval, niti ne stoodstotno. Pomembno je, da o njih razmišlja, poišče vzroke za morebitne neuspehe in zmore premagati razočaranja. Kadar učenec sprejme cilje, ki si jih je sam zastavil, potem sprejemanje ciljev spodbudi motivacijo. O pomembnosti postavljanja ciljev za učence govori tudi Paterson (2000, 30) in navaja, da je treba naučiti učence, da si oblikujejo načrt, kako bodo dosegli cilje, ki so si jih zastavili. Ko učenci vidijo, kako postavljajo in dosegajo cilje, se njihova samopodoba izrazito izboljša. Davies et al. (1992, 16) in Gaa (1979, v Schunk, 1990, 80) sta ugotovila, da so s pomočjo konferenc, na katerih so si učenci postavljali cilje, prevzemali večjo odgovornost za svoje uspehe kot učenci, ki si niso postavljali ciljev. Doseženi kratkoročni cilji pomagajo učencu predvsem pridobiti občutek samoučinkovitosti, dolgoročni pa predvsem usmerjajo njegov napor. Cilji, ki so specifični, zmerno težki in zelo verjetno dosegljivi v bližnji prihodnosti (npr. danes se moram naučiti na pamet pesmico), ponavadi spodbujajo motivacijo in vztrajnost (Locke in Latham, 1990, 25, 29; Stipek, 2002, 101). V starosti devet in deset let je že primeren čas tudi za začetek poučevanja motivacijskih strategij (Schunk in Zimmerman, 1994, 311).

## Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Davies, A. et al. (1992). *Together is better; collaborative assesment, evaluation & reporting*. Winnipeg: Peguis Publisher.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. in Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. V W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology, Vol.3* (str. 1017-1095). New York: John Wiley & Sons.
- Ford, M. E. in Smith, P. R. (2009). Commentary: Building on a strong foundation: Five pathways to the next level of motivational theorizing. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 265-275). New York, London: Routledge.
- Kaplan, A. in Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Locke, E. A. in Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall.
- Paris, S. G. in Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Paterson, K. (2000). *Na pomoč!: kako preživeti kot učitelj?* Radovljica: MCA.
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Snow, R. E., Corno, L. in Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. V R. C. Calfee in D. C. Berliner (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 243-310). New York: Macmillan.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Urduan, T. C. in Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.

**PRILOGA 11 – Primer ovitka učenčeve mape**

**II. osnovna šola Celje**

Šol. leto 2008/2009

**MOJA MAPA**



Razred:

Razrednik:





PRILOGA 12 – Primer zapisov učenčevih močnih in šibkih področij

**OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)**

IME IN PRIIMEK:

DATUM: 13.10.08

RAZRED: \_

<p><b>V ČEM SEM DOBER?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- v razumevanju drugih</li><li>- gladko berem</li><li>- lepo rišem</li><li>- dobro volam in volkam</li><li>- dobro jaham</li><li>- dobro sponožam </li><li>in </li><li>- dobro igram flow- to</li></ul>	<p><b>S ČIM SE RAD UKVARJAM IN KAJ ME ZANIMA?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- rada se ukvarjam </li><li>- rada delam v klevu</li><li>- zanima me če bom lahko ko bom velika imela </li><li>- zanima me ogrom- no reči</li></ul>
---	--

<p><b>IZBOLJŠATI ŽELIM ...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- hitreje računati matematiko</li><li>- lepše pisati</li><li>- v guncanju na stolu</li><li>- preveč me zanimajo živali</li></ul>
---



**MOJE ŠOLSKE IN ZUNAJŠOLSKE DEJAVNOSTI:**

- računalniški
  - konjeniški
  - pevski zbor
  - glasbena šola
  - oblikovalni
  - živalski  
knjižek
- (ZRAVEN SEDEL UJE;  
ŽELVA, RIBE IN PSIČKA

## PRILOGA 13 – Primer učiteljeve priprave na govorilno uro v troje

### OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)

DATUM: 20.10.2008

#### ANALIZA STANJA



- je vpljudna in prijazna deklečica; polna energije, volje; **zvela**
- pri pouku sodeluje;
- sposobna je delati v paru in skupini;
- ima dobro razvite glasbene sposobnosti;
- je izvirna in odstranjiva (npr. pri pisanju kreativnih zgodb in še posebej pri literarnem izražanju, kjer izhaja izjemne sposobnosti)
- gladko bere;



- pri razpisih se pojavljajo še nepravilne napake ter oblika zapirav in najbolj estetika;
- ko uravajeno zvanje izraža (vrtro) je premalo natančna, konkretna (vzroč?)
- pri deklamiranju so še manjše nedorečenosti

6.3.2009

- izredno prijazna, vpljudna, skrbna deklečica
- zelo lepo negovana, vedno pripravljena pomagati.
- polna idej, zanimivosti, rada pripoveduje o njenih dejavnostih; učno delo spretno, ima lepe besede, vedno dviguje roko, spremlja pouk, rada bere
- pogosto jo kdaj zomere in hoče klepetati (vendar hitro ugotovi, da to ni pravi)
- se naprej srečuje s sprotino delo, doslednost in metančnost pri učenju

(učitelj)

(pdpis)

## PRILOGA 14 – Primeri starševskih priprav na prvo govorilno uro v troje

Doma smo se na pogovor pripravili (naša vprašanja, ugotovitve, pričakovanja ...):

se v šoli dobro počuti. V preteklih dveh mesecih smo pristopili k metodam pet P, ki jih poskušam vedno izvajati. Naloge dela vedno in samostojno. Nekaj usmerjanja je potrebnega še pri urejanju šolskih potrebščin (listi, podpisi in podobno).

Še več časa bomo posvetili:

- rednemu branju
- sprotnemu učenju
- odpravljanju napak pri pisanju.

Doma se veliko pogovarjamo tudi o strpnosti in poskušamo sproti reševati morebitne konflikte. Včasih ni enostavno, zato se je treba s tem ukvarjati vsakdan. Mami in sta sestavili tudi napotke na temo "strpnost", ki jo želiva deliti z vami.

PRIČAKUJEMO IN ŽELIMO SI:

- da bi bila otroku šola zadovoljstvo
- da bi vsi šoli našel smisel in svojemu prizadevanju in le-taj
- da pridobi dodatne občutke o svojih lastnih prednostih.

To od nas "stolenar" in po želji z dodatno garancijo. Vri (z otrokom), pa se tomo tudi in pri tem uporabimo kti: potnjenje. Kako potrebujemo čas. Za to potrebujemo tudi enostavnost in prijetnost ... a ne to nam prirose men skupaj sado, listro: otrok napredne kateri: to mal motivirati. Svoje in to enostavnost in prijetnost in včasih auto! Z njo in njo: otrok, otrok, šola...

Kako prihaja pripravljenost v šolo, k pouku?

Kako se vključuje v delo pri pouku?

Kako poteka sprejemovanje stvari? Kako poteka sprejemovanje stvari? Kako poteka sprejemovanje stvari?

ma težave s samozavestjo, ne želi biti pripravljena. Potem tega ma grozno tremo pri testu, sloh matematičnem, k čemu temu, da doma tudi ni učila. Ma.

PRILOGA 15 – Primer osebnega vzgojno-učnega načrta učenčevega dela v 4. razredu

**OSEBNI VZGOJNO-UČNI NAČRT UČENCA (OVUNU)**

DATUM: 6. 11. 2008

CILJI V TEM ŠOLSKEM LETU (dolgoročni cilji)	CILJI V PRVEM POLLETJU (kratkoročni cilji)	KAJ IN KAKO?	KDO?
<p><b>S</b></p> <p>1. Uvajena bralna tehnika (NG in OB)</p>	<p>DD Berem čim bolj tebeče in pravilno (tudi glasno)</p>	<p>• Vadim doma terem besedila iz DRU, NIT, GVZ, SLO -DZ in iz knjig o živalih</p> <p>5 - 10 minut, in nica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. tiho</li> <li>2. poltiho</li> <li>3. glasno (MAMI) in BRATEC</li> </ol> <p>• 1X tedensko prebrano (ali del) prepisem - pozoren sem na pravopis</p>	<p>• MAMI vzpostavlja, potrdi, vrti</p> <p>• UČITELJICA preverjam (vsaj 1X/teden) in dajem pozitivno inf.</p>
<p><b>DS</b></p> <p>2. Upoštevanam razredna in šolska pravila in dogovore</p>	<p>DD čim manjkrat ma. dom sem opozoren (inam preverem. 😊) pri samoregulaciji (rednja)</p>	<p>• Sem ZBRAN, POZOREN, SE OBLADUJEM</p> <p>• Vzpostavljam, se pogovorim, MAMI</p> <p>• Podpisem samoregulacije in potrdim / ali vrtim</p>	<p>• UČITELJICA</p>

**OPOMBE:**

PODPISNIKI: STARŠI: \_\_\_\_\_ UČENEC: \_\_\_\_\_ UČITELJ 1: \_\_\_\_\_  
 DRUGI: \_\_\_\_\_ UČITELJ 2: \_\_\_\_\_

**PRILOGA 16 – Primer učiteljevega zapisa sprotnih opomb**

**OPOMBE**

**Opombe po skupnih govorilnih urah (mnenje učitelja, učenca, staršev)**

Dne	<i>Dodatna razmišljanja, informacije</i> , do katerih ste prišli pri govorilni uri, vas je kaj <b>presenetilo</b> , so bili izpostavljeni neki <b>novi vidiki</b> , opis morebitnih <b>razhajanj</b> med mnenji otrok, staršev, učiteljev ...
13.3.09	<p>Imenja staršev in učitelja se miso razhajalo. Učenec želi narediti nekaj na njegovih šibkih področjih, je zelo aktiven, motiviran, naravnost nad projektom. Tudi starši spodbujajo ta način govorilnih ur. Želja staršev je, da se ta način govorilnih ur nadaljuje tudi v prihodnjih letih otrokovega šolanja.</p>

PRILOGA 17 – Primeri učenčevih opomnikov

<p>UCNI!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Znanje pri <u>MATEMATIKI</u></li> <li>• Znanje pri <u>ANGLJEŠČINI</u></li> </ul>	<p>* redno opravljanje domačih naloz, ponavljanje snovi, pripravljenost pri pouku.</p> <p>* 2x tedensko vaja iz MATEMAT.</p> <p>* redno opravljanje domačih naloz, ponavljanje snovi, pripravljenost pri pouku.</p>	<p>- Sama</p> <p>- Sama</p>
<p>VZGOJNI!</p>	<p>• Ustati takšno kot sem</p>		<p>- Sama</p>

UČIL SE BOM SLOVENŠČINO  
3x 10 MIN NA TEDEN,  
KO BOM PRIŠEL IZ ŠOLE  
BOM PONOVILO SNOV,  
VADIL BOM KLAVIR 2x NA  
TEDEN PO 30 MIN,  
DELAL DOMAČE NALOGE.

### MOJI CILJI

- SPROTNO  
UČENJE - Vsak dan se bom učila pol ure.
- PROSTI  
ČAS - Čim več časa preživeti brez računalnika in televizije.

## **PRILOGA 18 – Gradivo za učitelje o bralnih učnih strategijah**

### **BRALNE UČNE STRATEGIJE**

Učne strategije so *védenja* o tem, *kako se učiti*, kako spoznavati svet okrog sebe in kako usmerjati svoje učenje (Pečjak in Gradišar, 2002, 30-31).

Prav bralne strategije so pomemben del učnih strategij, ki bi jih učenci morali razviti v šoli, razvijati doma, da bi si lahko *vse življenje samostojno* nabirali znanje.

### **BRALNE STRATEGIJE NA RAZLIČNIH STOPNJAH UČNEGA PROCESA**

#### **STRATEGIJE PRED BRANJEM (Pečjak in Gradišar, 2002, 99-145)**

1. **PRELET** (preden se lotim učenja iz učbenika ali zvezka, na hitro preletim besedilo – pogledam naslov, podnaslove, slike ipd.);
2. **VPRAŠANJA** (preden preberem besedilo iz učbenika/zvezka, si postavim vprašanja, kaj že vem o tej snovi);
3. **PREGLED POVZETKA** (pred branjem snovi v učbeniku ali zvezku preberem povzetek – če je)
4. **PREGLED KLJUČNIH BESED** (pred branjem snovi v učbeniku si preberem ključne besede).

#### **STRATEGIJE MED BRANJEM (Pečjak in Gradišar, 2002, 146-158)**

1. **POZORNO BRANJE** (pozorno preberem učno snov);
2. **OZNAČEVANJE NOVIH BESED** (med branjem podčrtam nove, nejasne besede, da si jih po branju pojasnim);
3. **NAZORNO PREDSTAVLJANJE** (med branjem si poskušam zapisano v mislih čim bolj živo predstavljati).



## **STRATEGIJE PO BRANJU (Pečjak in Gradišar, 2002, 159-273)**

- 1. POJASNITEV NOVIH BESED** (po branju pojasnim nove neznane besede tako da: poskušam ugotoviti pomen iz sobesedila, poiščem razlago v slovarju, vprašam učitelja, sošolce, starše ...);
- 2. RAZDELITEV SNOVI NA MANJŠE DELE** (po branju daljšo učno snov razdelim na manjše dele – odstavke);
- 3. PODČRTAVANJE KLJUČNIH BESED** (v gradivu podčrtujem ključne besede in misli);
- 4. IZPISOVANJE KLJUČNIH BESED** (iz gradiva si izpišem ključne besede in misli);
- 5. UGOTAVLJANJE ODNOSOV MED KLJUČNIMI BESEDAMI** (ugotoviti skušam zvezo med najpomembnejšimi ključnimi besedami);
- 6. UREDITEV KLJUČNIH BESED** (bistvene besede ali povedi na nek način uredim (npr. z miselnimi vzorci, pojmovnimi mrežami, s časovnimi trakovi, kartončki ...));
- 7. OBLIKOVANJE POVZETKA** (po učenju si izdelam kratke povzetke);
- 8. PONAVLJANJE Z BRANJEM** (učno snov si poskušam zapomniti tako, da jo večkrat preberem);
- 9. MEHANIČNO PONAVLJANJE SNOVI** (po branju mehanično ponavljam («na pamet») določene stavke/odstavke iz zvezka ali učbenika, dokler si jih ne zapomnim);
- 10. PONAVLJANJE KLJUČNIH BESED** (ponavljam le pomembne dele snovi – ključne besede, misli);
- 11. POSTAVLJANJE VPRAŠANJ IN ODGOVARJANJE NANJE** (postavljam vprašanja v zvezi s snovjo vprašanja in odgovarjam nanje);
- 12. MNENJE O SNOVI** (po učenju povem ali napišem lastno mnenje o snovi);
- 13. DOPOLNITEV Z DRUGIMI VIRI** (naučeno dopolnim s podatki iz drugih virov).

## KOMPLEKSNE BRALNE UČNE STRATEGIJE

So kombinacija različnih strategij (Pečjak in Gradišar, 2002, 274-313)

### STRATEGIJA VŽN

Kaj vemo?

Kaj želimo izvedeti?

Kaj smo se naučili?

Kaj že vemo?	Kaj želimo izvedeti?	Kaj smo se naučili?
oblaki dež poplave sneg sankanje, smučanje padavine potrebujejo rastline živali, človek suša poleti nevihte, bliski, toča plavanje v puščavi skoraj ni padavin ...	1. Zakaj vode nikoli ne zmanjka? 2. Kako nastane dež? 3. Kako nastane sneg? 4. Kako nastane toča? 5. ...	1. Zaradi kroženja vode. 2. V oblakih se združuje veliko število drobnih kapljic v večje kapljice, ki postanejo pretežke in padejo na tla. 3. Če je hladno, se dežne kaplje na poti do zemlje začno spreminjati v ledene kristale ali snežinke. 4. Dežne kaplje na poti do tal zaradi hladnega zraka zledenijo in padejo kot toča. 5. ...

### PAUKOVA STRATEGIJA

#### Vodnik:

1. Vzemi prazen list papirja in ga z navpično črto razdeli v dve enaki koloni.
2. Pozorno preberi besedilo v učbeniku, zvezku, knjigi ipd.
3. Besedilo preberi še enkrat in si podčrtaj bistvene ideje in pomembne podrobnosti.
4. Podčrtane dele besedila si izpiši iz učbenika (zvezka, knjige ipd.) ali zapiši s svojimi besedami na levo stran lista.
5. Na desno stran lista si zapiši le najpomembnejše ključne besede ali informacije.
6. List prepogni (ali prekrij levo kolono) in snov ponovi s pomočjo ključnih besed. Dokler ti ponavljanje dela težave, si pomagaj še z zapiski na levi strani lista.

Voda je v tekoči obliki pri temperaturah med 0° C in 100° C. Je brez barve, vonja in okusa. Je najpomembnejša snov, saj brez nje ni življenja.	TEKOČA OBLIKA - VODA
Led je voda v trdni obliki. Je prozoren in lažji od vode, zato plava na vodi.	TRDNA OBLIKA - LED
Vodni hlapi so voda v plinasti obliki. Vodni hlapi so nevidni. Kot vsi plini so tudi vodni hlapi zelo redki in zelo stisljivi.	PLINASTA OBLIKA – VODNI HLAPI

odločitev za tramvaj	1. januarja 1900
prva vožnja tramvaja	6. septembra 1901
ukinitvev tramvaja	1958

## VIRI IN LITERATURA

- Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Založba Different, d.o.o.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

**PRILOGA 19** – Gradivo za učence Kako naj se učim?

# **KAKO NAJ SE UČIM?**

## **NAPOTKI ZA UČINKOVITO UČENJE**

### **(DELOVNO GRADIVO)**

Kdor nič ne ve, pa ne ve, da nič ne ve, je neumnež, **izogibaj** se ga!

Kdor nič ne ve, pa ve, da nič ne ve, je nevednež, **pouči** ga!

Kdor nekaj ve, pa ne ve, da nekaj ve, spi, **zbudi** ga!

Kdor nekaj ve, pa ve, da nekaj ve, je MODREC, **sledi** mu!

(kitajski pregovor)



Z učenjem pridobivaš znanje, spretnosti in navade.

**Učenje je delo, ki se ga je treba naučiti.**

Učenje lahko primerjaš s potjo, ki je strma in pelje na vrh gore. Najprej prideš do gore, nato si jo ogledaš in povzdigneš oči proti vrhu, proti svojemu cilju. Med potjo se velikokrat zazreš nazaj v dolino, da vidiš, kje si bil in koliko si že prehodil.

Pri učenju si, tako kot pri vsakem delu, postavi 5 izhodišč:

1. **KDO** je tisti, ki naj se uči? JAZ!
2. **KDAJ** naj se učim? Ob pravem času.
3. **KAKO** naj se učim? Poenostavljam in varčujem s časom!
4. **KJE** naj se učim? Kjer se najbolje počutim.
5. **ZAKAJ** naj se učim? Da izpolnim vse, kar sem za danes načrtoval.  
Razred želim izdelati s takšnim uspehom, kakršnega sem si zadal.  
Doseči hočem poklic, ki si ga želim.

**DELOVNI PROSTOR:**

- vedno isto mesto,
- primerna osvetlitev,
- zračenje prostora,
- mirno okolje.

**DELOVNA MIZA:**

- ne sme biti polna zvezkov, knjig, igrač ... Na prazno mizo po kupčkih zloži knjige za predmete, ki so na urniku naslednji dan. Ko zadolžitve (domače naloge, učenje ... ) v prvem kupčku opraviš, daš zvezke in knjige v torbo, miza se sprazni, kar deluje nate zelo sproščujoče.

Ni pomembno, kako dolgo se učiš, pomembno je, **kaj po učenju znaš!**

## PET P-JEV ZA UČINKOVITO UČENJE

1. **POMISLI** pri zaprtem zvezku in knjigi, kaj ste delali v šoli zadnjo uro.
2. **PRELETI** celotno snov v učbeniku in v zvezku (poglej naslov, podnaslove, slike ...).
3. **PREBERI** pozorno in z razumevanjem snov v učbeniku in v zvezku. Zelo pomemben je povzetek. Med branjem podčrtaj ali označi nove, nejasne besede (kasneje poglej v slovar, kaj pomenijo, ali naslednji dan vprašaj učiteljico, kaj pomenijo ...). Med branjem si poskušaj zapisano v mislih čim bolj živo predstavljati. Nekaterim pomaga, da berejo na glas. Tako si tudi bolj zapomnijo tisto, kar so prebrali. Če to velja tudi zate, naj ti ne bo nerodno, da te bo kdo slišal. Verjemi, da bodo starši še kako zadovoljni, da se učiš. Seveda pa je to malo težje, če si sobo deliš. Takrat je najbolje, da izkoristiš čas, ko si v sobi sam/-a.
4. **PONOVI** večkrat in na različne načine.
5. **PREGLEJ** celoto v zvezku in v učbeniku.

**KORAK PONOVI** lahko narediš na več načinov:

- **ponavljanje z branjem** (snov si poskušaš zapomniti tako, da jo večkrat prebereš);
- **z izpisovanjem in/ali razlago ključnih besed;**
- **z oblikovanjem vprašanj;**
- **z izdelavo miselnega vzorca.**

Pri **MATEMATIKI** je pomembno, da narediš čim več vaj, saj **VAJA DELA MOJSTRA!** Vaje si lahko napišeš sam ali ti jih napišejo starši ali pa jih skušaj najti na internetnih straneh.

Pri **ANGLEŠČINI** si nove besede najlažje zapomniš tako, da si jih izpišeš. Načinov je več:

- KARTICE,
- IGRA DOMINE,
- IGRA SPOMIN,
- OPOMNIKI.

Za bogatenje besednega zaklada pri slovenščini in angleščini je pomembno, da prebereš čim več knjig.

Svoje znanje lahko obogatiš z internetnimi stranmi:

- <http://www.zupca.net>
- <http://www.e-um.si> (izbereš devetletka – gradiva – 4. razred)
- v google vtipkaj **123 matematika**, izberi **123matematika – Motivacija pri matematiki** – učni listi – 4. razred; mat. čarovnije – 4. razred; mat. problemi – 4. razred ...
- <http://www.otroci.org>
- v google vtipkaj **vaje za 4. razred**, izberi Učni listi za 4. razred by Mladen Kopasič, nato izberi slovenščino, matematiko, družbo, naravoslovje in tehniko ...
- <http://www.bistreglave.com> (izberi OŠ – angleščina (4. r.); OŠ – družba (4. r.); OŠ – matematika (4. r.); OŠ – slovenščina (4. r.) ...
- [earth.google.com](http://earth.google.com)
- v google vtipkaj **musical mysteries**, izberi **BBC NI – School Musical Mysteries – Home Page** (glasbena vzgoja; jezik - angleščina)
- v google vtipkaj **virtual keyboard**, izberi **virtual keyboard – piano**
- v google vtipkaj artrage 2.5 (LVZ)

### PRIPRAVA NA PISNO OCENJEVANJE:

- natančno preberi **navodila** naloge;
- razporedi si **čas**, da ti ga na koncu ne zmanjka;
- najprej reši tisto, kar **znaš**, nato se umiri in začni reševati tista vprašanja, na katera nisi znal/-a takoj odgovoriti;
- preden oddaš nalogo, še enkrat **preveri odgovore**;
- piši **čitljivo in pregledno**.

### PRIPRAVA NA USTNO OCENJEVANJE:

- dobro moraš **poslušati** zastavljeno vprašanje;
- govori **razločno** in dovolj **glasno**;
- začni odgovarjati s »**polno paro**«, da narediš vtis o tvojem znanju;
- če ne moreš takoj začeti govoriti, prosi učiteljico za dodatno pojasnilo.

Upam, da sem ti ponudila kar nekaj predlogov, vzpodbud in nasvetov za to, da tvoj uspeh v šoli ne bo izostal. Vsakdo si želi biti uspešen, zadovoljen in tudi spoštovan. Vse to je dosegljivo, a običajno zahteva veliko našega truda, napora in odrekanja. Kdor ima pred sabo cilj, ima veliko volje, da ta cilj tudi uresniči. Ni mu žal časa in energije, ki ju vlaga v delo, učenje in lasten napredek.



Želim ti veliko uspeha pri tvojem nadaljnjem delu!

SREČNO!



## PRILOGA 20 – Kratak opis poteka dela za drugo govorilno uro v troje za učitelje

### POTEK DELA ZA 2. GOVORILNO URO V TROJE

1. Učenec prejme **vabilo** za 2. govorilno uro v troje.
2. Na vsako skupno govorilno uro se pripravite in kratko zapišite ugotovitve pod rubriko **ANALIZA STANJA**, tako kot pri pripravi na 1. govorilno uro (za večino – OVUNU; za nadarjene učence – INDEP; za učence s posebnimi potrebami – IP; za učence z vzgojnimi težavami – VZGOJNI NAČRT). Izpolnjen list vstavite v učenčevo mapo (pomembno je, da zapišete datum).
3. Na govorilni uri poskušajte skupaj z učenci in s starši opraviti **sprotno evalvacijo**, ki poteka tako, da pri vsakem cilju (najboljše na začetku cilja) pri osebnih vzgojno-učnih načrtih, zapišete s kraticami (**S/DS/NS in D/DD/ND**), kako so bili učenci do sedaj samostojni pri doseganju cilja in kako daleč so prišli pri doseganju svojih ciljev.

#### **Samostojnost učenca pri doseganju cilja:**

#### **Doseženost cilja:**

- |                         |                      |
|-------------------------|----------------------|
| • S (samostojen)        | - D (dosežen)        |
| • DS (delno samostojen) | - DD (delno dosežen) |
| • NS (nesamostojen)     | - ND (nedosežen)     |

Če so učenci že dosegli svoje cilje, ki so si jih zadali na začetku leta, napišete na DRUGO STRAN (drugo ocenjevalno obdobje) osebnega vzgojno-učnega načrta učenčevega dela, nove cilje. V večini primerov pa so do sedaj učenčevi cilji delno doseženi in se nadaljujejo tudi v prihodnje ter jih ni potrebno ponovno zapisati na drugo stran, ampak narišete le puščico. V obeh primerih, če zapišete nove cilje ali če narišete puščico, se morajo ponovno **podpisati** vsi prisotni akterji (učitelj, učenec in starš/skrbnik). Izpolnjen list vstavite v učenčevo mapo.

4. Pod rubriko **OPOMBE** vpišite morebitna dodatna razmišljanja, razhajanja med mnenji učencev, staršev, učiteljev ... Izpolnjen list vstavite v učenčevo mapo.
5. Druge skupne govorilne ure potekajo v **februarju in marcu**.

## PRILOGA 21 – Primeri učenčevih sprotnih evalvacij

**UČENEC:** prosim, če zapišeš, **ali si se držal dogovorjenih ciljev in dejavnosti** (da, ne; si dosegel, delno dosegel, nisi dosegel ciljev), opiši, če si imel kakšne **težave**, katere so bile in kako si jih reševal, ali imaš kakšno idejo za delo naprej.

Držala sem se dogovorjenih ciljev in dejavnosti. Mislim, da sem dosegla zastavljene cilje. Nisem imela nobenih težav. Ideje za naprej, pa se nimam, mogoče bi več pozornosti namenili pisanju.

Mislim, da sem cilje dosegla. Urejam svoj kotiček, berem, se sprotno učim po 5 P-jih.

Držal sem se dogovorjenih ciljev in sem jih dosegel. Večasih sem malo pozabil. Naslednji dan sem se bolj potrudil.

Tudi naprej se bom še trudil.

Nisem se popolnoma držala dogovorjenih ciljev.

Še vedno sem klepatala med poukom.

Težav z učenjem nisem imela. Iskreno upam, da se bom poboljšala.

~~DRŽAV~~ SEM SE DOGOVORJENEGA VELIKO SEM BRAL IN RAČUNAL.

Dogovorjeni cilji se držala, nisem imela težav. V prihodnosti bom za delom nadaljevala kot sedaj.

Držala sem se dogovorjenih ciljev (mislim). Sem ponosna na se ker znam počevanje. Zapiši za DRU po malo preveč dolgo, mi je rekla mama. Potrudila se bom pisati krajše.

Karj pa se tiče poslušanja pa mislim, da sem se izboljšala.

Škratka, ponosna sem na se!

Lep pozdrav

**PRILOGA 22 – Primeri starševskih sprotnih evalvacij**

**STARŠI:** prosimo, če zapišete, v kolikšni meri in kako ste se **Vi** in **Vaš otrok** držali uresničevanja **dogovorjenega** (je/delno/ni dosegel ciljev, trud, vztrajnost, samostojnost), opišite, če so nastopile morebitne **težave**, katere so bile in kako ste jih reševali in če so se Vam porodile kakršne koli **ideje** za delo naprej.

Ki smo zadovoljni, ker smo dosegli cilje, ki smo jih skrajaj sestavili.

Če bi ti bilo dobro, da bi ta kiro vali pa niži zadržali.

se je trudila, je bila samostojna.

Želim si, da ti se retnajala in se družala 5-ih P-jev.

Ideje smo predali in zaključili na delovnicah kjer smo se pogovarjali s najboljšim načinom.

je pridobila eden štirik in drugi mednarodni

-Peta je zadovoljna (čestitke)

-pudobiti se mora na samo-diskiplini, vendar do popravi skustit

PU PROJEKTOVU ZASTAVLJENIH CILJEV NI IMAVA TEŽAV. OB UDELEŽENJU IN VARNI TOČKI PRILAGO PROJEKTOVE ZASTAVLJENE CILJE. ČELO Z VSEJETA OBRKOJE IN SE UDELEŽU KOTVA PRILAGI/OČU KAZOG.

Doma smo nadaljevali z delom učenjem tak kot od začetka šolskega leta in učenka je dosegla cilj.

VESELA IN HVALJNA SEM DA JE MOJ VIKUČEN V OVN-u. DRŽAL SE JE DOGOVORJENEGA! REZULTAT SO OČENO PEI PROJEKTU V SDU IN TUDI UČENI ( ) NAŠIPI V GLASBENI SDU, ...

V ČLOTI DOSEGET CILJE!! (OB PODPOBI VARNOSTI IN STRŽBI)

ZADANI CILJ JE BILO BRANJE IN RACUNANJE, KAR SMO UTRJEVALI IN VADILI. NOVA SNOV-POSTJEVANKA - PRI NEKATERIH STEVILIH DELA TEŽAVE (6 in 8), Z VAJO IN UTRJEVANJEM BOMO UTRDILI TUDI TO.

Mislim, da je cilje dosegla. Težav mi bilo, zastavljenega dela se je lotila z odgovornostjo.

## **PRILOGA 23 – Kratek opis poteka dela za tretjo govorilno uro v troje za učitelje**

### **POTEK DELA ZA 3. GOVORILNO URO V TROJE**

#### **1. VABILO + ANKETNI VPRAŠALNIK ZA STARŠE**

Če starši ne prinesejo izpolnjenega anketnega vprašalnika na govorilno uro (zaprtega v kuverti), jim ga daste po končani govorilni uri in ga rešijo **V ŠOLI** (5-10 minut) in ga oddajo vam. Na govorilno uro si nesite nekaj skopiranih anketnih vprašalnikov, da jih boste imeli pripravljene. Ko imate zbrane vse anketne vprašalnike, jih oddate meni. Sama bom izvedla vodeno anketiranje z učenci na vaših razrednih urah. Meseca junija pa boste tudi vi izpolnili anketni vprašalnik.

#### **2. PRIPRAVA**

List z naslovom **EVALVACIJA:**

- skupno končno oceno realizacije in uspešnosti programa ter skupne predloge za spremembe in dopnila za naslednje šolsko leto (na drugi strani lista) poskušajte napisati že pri pripravi na govorilno uro, dopolnite jo na govorilni uri ali pa po govorilni uri. Pomembno je, da je zajeto iz vseh treh strani: učitelja, učencev in staršev;
- list vstavite v učenčevo mapo;
- pomembno je, da zapišete datum (za skupno evalvacijo in za skupne predloge);
- cilji: S (samostojen), DS (delno samostojen) in NS (nesamostojen) in  
D (dosežen), DD (delno dosežen) in ND (nedosežen).

#### **3. TRETJA GOVORILNA URA V MAJU IN JUNIJU**

**4. JUNIJ:** po govorilnih urah v troje zadnji sestanek skupine za OVUNU (končna evalvacija).

**PRILOGA 24 – Primer zapisa končne evalvacije učenčevega vzgojno-učnega načrta**

**EVALVACIJA**

**1. Skupna končna ocena realizacije in uspešnosti programa (ocena učitelja, učenca in staršev ob koncu šol. leta)**

Dne	Končna ocena realizacije in uspešnosti programa
21.5.09	<p>Učenec je v prvi polovici                      polletja imel zastavljene tr. cilje,                      dva učna in enega vzgojnega.                      V drugi tretjini končnici smo                      spoznali, da je učenec vse tr. cilje                      delno dosegel. Sedaj ob koncu leta                      spoznavamo, da sta dva cilja                      dosežena, in pa si vedno delno                      dosežen. (dolgoročnost cilja);                      - program je učenca zelo koristil,                      saj je dosegel vrzel.</p>

**2. Skupni predlogi za spremembe in dopolnila za naslednje šolsko leto**  
(učitelja, učenca in staršev)

Dne	Predlogi za spremembe in dopolnila za naslednje šolsko leto
21.5.09	si naprej spodbujati na področju samozavesti in glodkega branja.

**PRILOGA 25 – Primeri starševskih (skupaj z otrokom) končnih evalvacij**

**VPRAŠANJA za pogovor na govorilnih urah**

**STARŠI:** prosimo, razmislite (lahko tudi zapišete), v kolikšni meri in kako ste se **Vi** in **Vaš otrok** držali uresničevanja **dogovorjenega** (je/delno/ni dosegel ciljev, trud, vztrajnost, samostojnost); opišite, če so nastopile morebitne **težave**, katere so bile in kako ste jih reševali in če so se Vam porodile kakršne koli **ideje** za delo v naslednjem šolskem letu ...

je z vro ravnostjo pristopila k uresničevanju ciljev. Dolegšeje matematične in učniško delo se je pripravljala na pouk. Dosti krat je bila potrebna se spodb. da starej. Postala je matematičnejša, samostojna in tudi strahljiva, ker deluje. Včasih pa so bili uresničeni cilji v polni pa ne vem kako dobro. (Predmetu glede spremljanja pouka, uresničevanja ciljev...)

MUSLIM DA SE JE ZA DOSEGO CILJEV MAKŠIMALNO TRUDILA, VZTRAJALA IN SE ZAKLJUČENE CILJE DOSEGLA. V PRIHODNJEM LETU BO NAPRAVEVALA S TEMI CILJI. PRI TEM SEM JI TUDI KOT STARIŠ POMAGALA.

Vsi skupaj smo formo sodelovali pri uresničevanju zastavljenih ciljev. Ne bomo zapali na lovomokah, ampak se bomo trudili se uopne.

Kot smo se dogovorili, je začela delno delati pomnoževalno samostojno (problematično pri matematiki). Pri drugih predmetih ni potrebnih pomoči.

Polje, 20.5.2009

je dosegla zastavljene cilje. Pri matematski, slovenski. Se posebno je napredovala v odnosu in reševanju medsebojnih sporov.

**PRILOGA 26** – Primeri mnenj učencev o uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učencevega dela

Nič mi bi spremenilo. Bila sem zelo zadovoljna, ker sem lahko več naredila zase in ničesar ne pogrešam.

Zadovoljen sem bil, ker mi je ta načrt veliko pomagal.

Zadovoljena sem bila, ker sem lahko z mamico na govornih urah.

Zadovoljena sem bila, ker smo se skupaj pogovarjali.

Bila sem zelo zadovoljna, naj govornice vse ostanejo take. Neke mi je pomagalo, ki v veliko pomoč pri izdelavi dela.

Zadovoljena sem bila z branjem tudi, da sem si zadela sama nekaj in potem to uresničila.

Zadovoljna sem bila z vsem in še posebej da sem lažje dosegla svoje cilje.

Zadovoljena sem, ker mi je učiteljica pomagala pri učenih ciljih: branje.



## PRILOGA 27 - Primeri mnenj staršev o uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učencevega dela

NAČRT JE DOBRA IDEJA, SAJ SKUPAJ STARŠI  
IN UČITELJI DOBIŠEMO POZITIVNE TOČKE PRI  
OTROKU, ZA SLABŠE TOČKE PA NADEJIMO NAČRT  
KAKO JIH IZBOLYSATI, OTROK ČUTI TUDI ZAVEZBO  
IN DOBI ODGOVORNOST ZA SVOJE DELO.

Zelo mi je všeč novi način vašega dela. Dobro se mi zdi, da pri  
pogovoru sodeluje tudi otrok. Skupen pogovor med učiteljem,  
staršem in otrokom lažje ustvari načrt kako naj otrok postane  
bolj uspešen, kako mu pomagati, kako ga učiti, ...  
Tudi učitelj tako otroka spoznava, otrok mu bolj zaupa.  
Starši radi sodelujemo v projektu in pomagajo našim otrokom  
pri učenju in vzgoji.

Namen tovrstnega dela je zelo dober in pozitiven. Pri tem učitelj  
spoznava tudi starše, njihovo podobo o otroku, o angažiranosti pri  
delu z otrokom, spoznavajo tudi odnos med otrokom in starši.

Uga tavlja kakšen odnos ima večer do staršev.

Zaenkrat ne bi nič spreminila.

Pogrešala sem več časa, ki bi bil na voljo za tovrstno govorilo  
ure.

Vzgojno učni načrt je vsakalor zelo  
pozitiven in mi je všeč pristop za  
individualno reševanje in učenje  
učenja.

Osebni vzgojno-učni načrt je odlično  
zastavljen projekt, za katerega ne dvomim  
da bo pripomogel k boljšim rezultatom  
vseh naših področjih.

Skupaj zmoremo več!

KAR TAKO NAPREJ!

dobro opravljen delo  
Hvala in hval!

**PRILOGA 28** - Primeri mnenj učiteljic o uvajanju osebnega vzgojno-učnega načrtovanja učencevega dela

Načinoma pripravljene govorilne ure so mi zelo všeč, tudi starši so zadovoljni.

Dругocen pristop k oblikovanju učencevega dela aktivnost učencev, smiselno je, da ga razvijamo.

Dobro boljše predstavo o učenju o razmerah v katerih živi, o njegovih možnostih in šibkih področjih. Hkrati tudi bolje spoznaš starše - kako so odgovorni, kakšen odnos imajo do otoka, šole, ...

Zadovoljna sem bila predvsem z o tem, ker so pri načrtovanju sodelovali tudi učenci - (aktivno

- boljše komunikacije s starši vsebuje pozitivno vpliva na vzgojo učencev.



