

Spodbujanje razvoja bralne zmožnosti s formativnim spremljanjem



Promoting the Development of Reading Ability through Formative Assessment



Leonida Novak

Izveček

Razvoj bralne zmožnosti je osnovni in jedrni namen pouka. Bralno zmožnost v najširšem pomenu razumemo kot zmožnost razumevanja, uporabe in premisleka o besedilu, zato da bi posameznik dosegel svoje osebne in tudi družbene cilje. Razvijanje bralne zmožnosti je spodbujanje aktivne in ustvarjalne komunikacije z besedilom ob upoštevanju individualnih razlik med učenci. Zato so potrebni kompetenčni razvoj bralne zmožnosti, komunikacijski model bralnega pouka in strategije za sprotno spremljanje napredka učenca. Prikazane so strategije formativnega spremljanja za spodbujanje razvoja bralne zmožnosti in dodani so konkretni primeri uporabe iz prakse. V prispevku je kot primer navedeno branje umetnostnih besedil, vsekakor pa so predstavljene strategije in elementi ter orodja prenosljivi tudi na druga področja razvoja bralne zmožnosti in tudi na druga predmetna področja.

Ključne besede

bralna zmožnost, predznanje, samovrednotenje, povratna informacija, dokazi, nameni in kriteriji uspešnosti, formativno spremljanje

Abstract

The development of reading ability is the basic and core purpose of lessons. In the broadest sense, reading ability is understood as the ability to comprehend, use and reflect on a text in order to achieve one's personal and social goals. The development of reading ability means the promotion of active and creative communication with the text, while taking into account the individual differences among students. This requires the development of reading competence, a communication model for reading lessons, and strategies for the regular monitoring of a student's progress. This article presents formative assessment strategies for promoting the development of reading ability and adds concrete examples of use from practice. The reading of artistic texts is given as an example, however, the presented strategies, elements and tools can be transferred to other areas of the development of reading ability and to other subjects.

UDK 028:37.091.26

Keywords

reading ability, prior knowledge, self-assessment, feedback, evidence, purposes and success criteria, formative assessment

UVOD

Formativno spremljanje je proces stalnega spremljanja, opazovanja, pregledovanja in vrednotenja, ki ga izvajamo z namenom, da učitelj prilagaja svoje poučevanje in daje učencem povratne informacije o njihovem učenju.

Formativno spremljanje je proces stalnega spremljanja, opazovanja, pregledovanja in vrednotenja, ki ga izvajamo z namenom, da učitelj prilagaja svoje poučevanje in daje učencem povratne informacije o njihovem učenju. Temelji na zbiranju dokazov, s katerimi preverjamo razumevanje učencev, in jasnih kriterijih za vrednotenje učnih dosežkov (povzeto po Dodge, 2009). Gre za zavestno pridobivanje informacij o stopnji razumevanja, vrzelih in težavah učenca (Sentočnik, 2012). Če bralno zmožnost v najširšem pomenu razumemo kot zmožnost razumevanja, uporabe in premisleka o besedilu, zato da bi posameznik dosegel svoje osebne in tudi družbene cilje, in jo povežemo s formativnim spremljanjem, potem govorimo o samokontroli, samoevalvaciji in odgovornosti učenca za razvoj njegove lastne bralne zmožnosti. B. Marentič - Požarnik (2000) opredeli sprotno ali formativno preverjanje (spremljanje) kot proces, ki poteka kontinuirano, med samim učnim procesom, z namenom zbirati in dajati informacije za čim učinkovitejše krmarjenje (usmerjanje) pouka in učenja (pomen pogoste in primerne povratne informacije). Formativno spremljanje je opredeljeno tudi kot opazovanje, vodenje učenca k napredku, servisiranje učitelja in učenca za odpravljanje šibkosti v znanju (Komljanc, 2008, po Nitko, 1995). Formativno spremljanje D. Wees (2012) pojmuje kot proces, pri katerem učitelj uporablja orodja za dajanje povratnih informacij učencem in/ali vodenje procesa poučevanja, in ne vključuje ocen ali sodb o učiteljevem izvajanju procesa poučevanja.

P. Black in D. Wiliam (1998, po Wiliam, 2013, 130) sta na osnovi metaanaliz ugotavljala značilnosti učinkovitega formativnega preverjanja, ki je učinkovito, če ga integriramo v poučevanje, ki ga je v ta namen treba reorganizirati.

Proces učenja je preoblikovanje, poglobljanje in razširjanje predznanja. M. Kavkler (2008, 79) piše, da mora učitelj, ki bo individualiziral in diferenciral proces poučevanja, na začetku šolskega leta ugotoviti učenčeva močna področja (specifična znanja, praktične spretnosti, vztrajnost itd.) in pogoje, v katerih je pri učenju uspešen (delo v paru, s tehničnimi pri-

pomočki itd.) ter njegove primanjkljaje (slabša pozornost, slabo predznanje, slaba avtomatizacija dejstev in postopkov itd.) in pogoje, ki ovirajo uspešen razvoj zmožnosti. Šele na temelju presoje učenčevih močnih področij in težav lahko načrtuje individualiziran in diferenciran proces poučevanja (prav tam). V učinkovitem učnem okolju obstaja velika občutljivost za individualne razlike med učenci, ki se nahajajo v njem, kar velja tudi za njihovo predznanje (H. Dumont idr. 2013, 20). E. De Corte (2013, 54) to potrjuje s sklepanjem Ausubela iz leta 1968, ki je trdil, da je najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na učenje, učenčevo predznanje, kar pa avtor (prav tam) potrди še z raziskavami Dochyja iz leta 1996, ki so pokazale, da predznanje razlaga 30 % do 60 % variance pri rezultatih učenja. Pogoj za uspešno poučevanje je ugotavljanje predznanja, in sicer to pomeni: določiti učenčevo predznanje in veščine, odkriti globino – nivo učenčevega predznanja, odkriti učenčeva stališča, dispozicije, prepričanja, izkušnje, odkriti, katere vire znanja učenec uporablja, voditi/usmerjati učenčevo učenje in učiteljevo načrtovanje ter odkriti razkorak med obstoječim in želenim nivojem znanja/dosežkov (Borstner, 2015).

1 STRATEGIJE IN ORODJA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA PRI RAZVOJU BRALNE ZMOŽNOSTI

Pouk je tem uspešnejši, čim bolj izhaja iz predznanja. Študije razkrivajo, da obstajajo strukture, znane kot sheme (miselne predstave), ki vplivajo na razumevanje, kadar se učenci srečajo z besedilom ali dogodki (Lucariello, 2016, 7). Če želi učitelj aktivirati proces učenja, mora poznati znanja in izkušnje, ki so jih učenci že pridobili pri pouku ali v vsakdanjem življenju, saj te predstavljajo izhodišče za načrtovanje učenja in poučevanja. Ugotavljamo tudi napačne predstave, vrzeli, presežke v pričakovanih znanjih in sposobnostih in vse to je učitelju v pomoč pri načrtovanju nadaljnjega procesa učenja in poučevanja, usmerjenega k učencem. Za aktiviranje predznanja lahko učitelj organizira različne oblike, da dobi dovolj podatkov o izkušnjah in predznanju otrok. Na primer:

- skupinski pogovor (učenci v skupini odgovorijo na vprašanja, ki se nanašajo na določen problem, tematiko);
- delo v centrih aktivnosti, kotičkih, igra vlog, kjer učenci dobijo zadolžitev po kotičkih in učitelj z opazovanjem njihovega ravnanja dobi informacije o predznanju, strategijah reševanja itd.;
- odgovori na vprašanja, ki se začenjajo z vprašalnico *Zakaj?*, prek katerih učitelj dobi informacije o vsebinskem znanju otrok, o napačnih predstavah, načinu razmišljanja otrok itd.

Na temelju informacije o predznanju učitelj načrtuje strategije, metode in oblike dela kakor tudi dovolj visoka pričakovanja do vsakega učenca. Pri pouku, namenjenem razvoju bralnih zmožnosti, je preverjanje predznanja povezano tudi s senzibilizacijo za branje, tako lahko s pomočjo vprašanj in situacijskih vlog učitelj dobi uvid v to, katera znanja, izkušnje in vedenja ima učenec, da bi bilo kasneje njegovo literarnoestetsko doživetje čim bolj intenzivno. Tako lahko ob obravnavi besedila Saše Vegri Jure kvak kvak postavi vprašanja (Kordigel,

Saksida, 2005), ki učence pripravijo na branje, obenem pa mu odgovori nanje dajo informacije o tem, kako pristopiti k branju, interpretaciji in poustvarjanju besedila: *Kaj radi jeste? Česa ne jeste radi? Kaj storiš, da ti ni treba jesti tistega, česar ne maraš? Kaj bi se zgodilo, če bi popil 100 litrov limonade? Kaj bi se zgodilo, če bi pojedli preveč palačink?* Ob delu učencev učitelj tudi spremlja, kako se najlaže učijo, v kakšnih situacijah najbolje delujejo, kako čim bolj optimalno izkazujejo svoj napredek, in zato je dobro pri načrtovanju upoštevati njihove učne stile, saj ti opredeljujejo različne poti učenja in pristope poučevanja. I. Saksida (2001, 2008) posebej predstavi strategije, ki so namenjene vzpostavljanju ustrezne miselne sheme za sprejemanje književnosti, gre za aktiviranje predznanja, ki se navezuje na leposlovje. Ena od takih je lahko tudi besedni asociogram, ki ga predstavlja spodnji primer ob obravnavi pesmi B. Š. Žmavc: *Smehasta pesem* (primer prirejen po Metki Kordigel, 2005).

Prek teoretičnih in empiričnih raziskovanj in implementacije ugotovitev (Wiliam, 2013; Leahy, Lyon, Thompson in Wiliam, 2005, 2)



AKTIVACIJA PREDZNANJA – igra besed

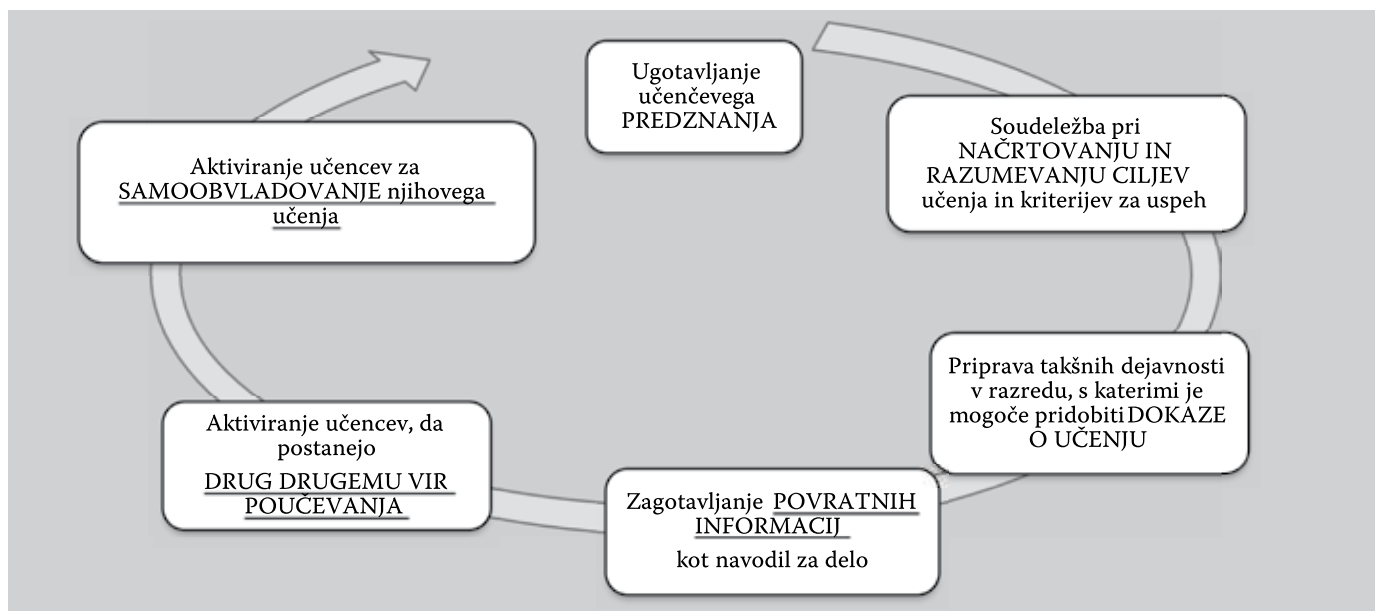
Potek:

- Učencem pokažemo projekcijo in vprašamo, kaj je skupnega osebam na slikah.
- Enega od otrok prosimo, da izbere neko osebo in oponaša njen smeh, obenem pa pove, kaj se je osebi zgodilo, da se tako smeje.
- Besedni asociogram** – učencem naročimo, da na delovni list v za to prirejen prostor napišejo čim več:
 - besed, ki pomenijo enako ali podobno kot SMEH (nasmeh, hihitanje, režanje, krohot ...),
 - primerjav: SMEŠEN KOT ...,
 - asociacij: KO SE SMEJEM ...

Učenci zapise v skupini ali v parih izmenjajo, dopolnijo.



Primer 1: Aktivacija miselnih shem za branje literarnega besedila



Shema 1: Strategije formativnega spremljanja (po Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., Wiliam, D. (2005) in Wiliam (2013))

se je poleg faze preverjanja predznanja, ki je nujno izhodišče za izvajanje pouka po načelih formativnega spremljanja, uveljavilo pet strategij formativnega spremljanja (shema 1) v učnem procesu, ki jih v nadaljevanju podrobneje predstavljamo.

1.1 Razjasnitev, sodelležnost pri določanju in razumevanju namenov/ciljev učenja in kriterijev za uspeh

A. Bandura (1997, 11) dokazuje, da na posameznikovo oceno učne uspešnosti pri doseganju nekega cilja vplivajo čustva, trud, vztrajnost in učenje. Ob upoštevanju tega lahko trdimo, da motivacijski dejavniki in čustva močno posredno vplivajo na učne dosežke. Učencem je treba pomagati pri postavljanju realnih ciljev. Kadar učenec sprejme cilj, ki si ga je zastavil sam, to spodbudi motivacijo. Ko učenci uvidijo, kako se postavlja cilje, in potem cilje dosegajo, se njihova samopodoba izboljša, prevzemajo večjo odgovornost (Paterson, 2000). Doseženi kratkoročni cilji pomagajo učencu pridobiti občutek samoučinkovitosti. Cilji, ki so specifični, merljivi in dosegljivi v bližnji prihodnosti (npr. *Danes se bom naučil deklamirati pesem.*), po navadi spodbujajo motivacijo in vztrajnost (Stipek, 2012). Z. Ilc

Ko učenci uvidijo, kako se postavlja cilje, in potem cilje dosegajo, se njihova samopodoba izboljša, prevzemajo večjo odgovornost.

Rutar (2014, 24, po Black, Wiliam, 1998) piše, da je pri tem najprej potrebna jasna slika o ciljih/»tarčah«, ki naj jih učenci dosežejo, o tem torej, za kar si je vredno prizadevati. Učni cilji so okvirne trditve, ki za učence opisujejo, kaj naj bi znali, razumeli in bili sposobni narediti do konca serije navodil (sklopa, učnega kroga, enote, projekta). Razjasnitev učnih ciljev daje odgovor na vprašanje *Kaj želimo doseči? Kaj pričakujemo od učenja?*, identificira pričakovanja kurikula in jih usmerja v učenje; omogoča, da je učenje transparentno; pomaga določiti jasne kriterije uspešnosti; povabi učence, da prevzamejo skrbništvo nad lastnim učenjem; jih opogumlja, da reflektirajo in ponotranjijo lastno učenje.

Poleg skupnega načrtovanja ciljev pa je treba določiti tudi kriterije uspešnosti, ki so izraženi v učencem razumljivem jeziku in opišejo, kako zglada uspešno doseganje učnih ciljev. Kriteriji pomagajo učencem razumeti, kaj iskati med učenjem in kako prepoznati to, da si se nekaj naučil, dosegel, naredil. Identificirajo bistvene vidike učenčevega dosežka, so ocenjevani in vrednoteni v skladu s pričakovanji kurikula (Learning Goals and Success Criteria, 2010). Sooblikovanje kriterijev uspešnosti daje odgovor na vprašanje *Kakšno je uspešno učenje? Na*

Z vidika formativnega spremljanja je kriterij uspešnosti z besedo izražena kakovost in obseg znanja/spretnosti/veščine.

kaj bomo skozi učenje pozorni?; naredi kriterije eksplicitne in transparentne za učenca in učitelja; omogoča razumevanje uspeha; omogoča dovtetnost učencev za povratno informacijo; spodbuja samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje; pomaga identificirati potrebne naslednje korake v učenju; omogoča postavitev osebnih ciljev; povabi učence, da prevzamejo skrbništvo nad lastnim učenjem; postavlja pred učence izziv, da ponotranjijo kriterije; učencem pomaga razviti lastne učne strategije in spretnosti (prav tam). Z vidika formativnega spremljanja je kriterij uspešnosti z besedo izražena kakovost in obseg znanja/spretnosti/veščine. Oblikovanje kriterijev v sodelovanju z učenci je lahko organizirano kot skupinski pogovor, vrstniška (medrazredna) predstavitev/vrednotenje dosežka/izdelka, pogovor ob vzorčnem izdelku (npr. dobra predstavitev prebrane knjige, dober govorni nastop ...). Kriterije s sooblikovanjem učenec dobro (s) pozna in to mu omogoča razvoj ustreznih pričakovanj, samoregulacije in samoevalvacije, zato definiramo kriterij oz. merilo kot besedno izraženo kvaliteto in kvantiteto znanja, ki jo enoznačno razumeta tisti, ki izkazuje znanje, in tisti, ki vrednoti (Novak, 2014). Učitelj naj deluje kot model postavljanja kriterijev in jih

torej lahko tudi zavestno spreminja. Učenje je lažje, če učenci razumejo: kateri cilj morajo doseči, kakšen je namen doseganja cilja in kakšne možnosti za doseg cilja imajo (Chappius in Stiggins, 2002), kar pomeni, da je treba kriterije učencem narediti razumljive oz. tvorjene v njim poznanem besedišču (primer na sliki 1 prikazuje kriterije uspešnosti za izdelavo stripa po prebranem besedilu).

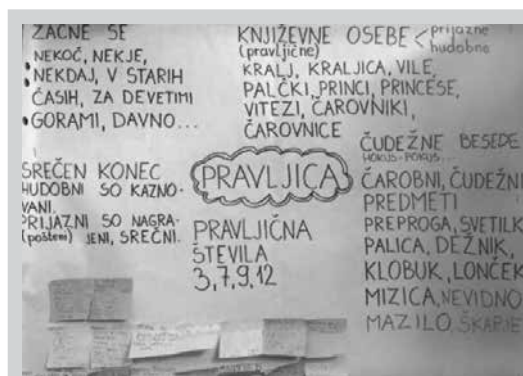
S tem učitelj sledi tudi priporočilom učnega načrta za slovenščino (2011, 109), kjer je posebej opredeljeno, da mora učenec poznati kriterije ocenjevanja. Preglednica 1 kaže področje spremljanja, v katerem so opredeljeni kriteriji (izpeljani iz ciljev in standardov UN) in nato še kriteriji uspešnosti, ki jih učitelj določi skupaj z učenci (npr. s primerjavo izdelkov učencev, vzorčnega primera, iskanjem značilnosti znanih pravljic ipd.).

Spodnja slika prikazuje, kako lahko prek sistematičnega načrtovanja in spremljanja značilnosti pravljic v drugem razredu preidemo v oblikovanje kriterijev uspešnosti. Učenci so z

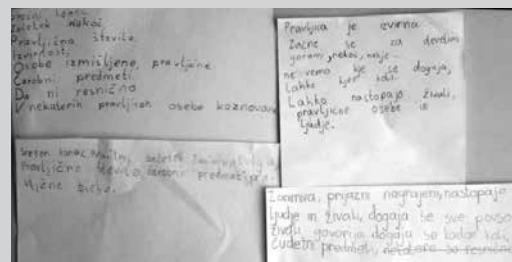
Namen učenja: Znam izdelati strip.



Slika 1: Kriteriji uspešnosti za oblikovanje stripa (primer učiteljske iz raziskave)



Slika 2: Plakat z zbiranjem in odkrivanjem značilnosti pravljice (Barbara Oder, OŠ Kajetana Koviča Poljčane)



Slika 3: Zapisi skupin učencev, potem ko so prebrali lastne pravljice in zapisali, katere elemente mora vsebovati pravljica (Barbara Oder, OŠ Kajetana Koviča Poljčane)

Preglednica 1: Kriteriji za spremljanje napredka učenca znotraj zmožnosti prepoznavanja, doživljanja, razumevanja in vrednotenja proze, pravljice in možnost skupaj oblikovanih kriterijev

PODROČJE SPREMLJANJA	KRITERIJ - učitelj	KRITERIJI USPEŠNOSTI - razumljivi učencu
UPORABA TEMELJNIH ZNAČILNOSTI PRAVLJICE	<ul style="list-style-type: none"> - Upoštevanje značilnosti književne osebe, - uporaba formalnega začetka in konca, - ustreznost pravljичnega dogajanja, - uporaba preteklika. 	<ul style="list-style-type: none"> - Znam opisati pravljичno osebo. - Znam začeti in končati pravljico. - Znam v pravljico vključiti pravljичne dogodke. - Znam govoriti o dogodkih, ki so se zgodili.

vodenjem učiteljice nekaj mesecev prebirali pravljice in zapisovali značilnosti le-teh v plakat (slika 2). Ko so učenci na osnovi številnih raznolikih pravljic poiskali zadostno število značilnosti, so skupaj v razredu opredelili namen učenja, ki se je glasil *Znam tvoriti lastno pravljico*. Kriteriji uspešnosti pa so izhajali iz plakata z značilnostmi pravljice, ki so jih oblikovali na osnovi razmisleka v skupini (slika 3).

Na osnovi te aktivnosti so učenci in učiteljica oblikovali skupne razredne kriterije uspešnosti, ki so določili, da kdaj bodo učenci uspešni pri namenu učenja *Znam tvoriti pravljico*.

Namen učenja: *Znam tvoriti pravljico.*

Kriteriji uspešnosti:

- *Pravilen začetek (nekoč, neke ...)*
- *Dogaja se lahko kjer koli, usepousod*
- *Nastopajo pravljичne osebe, čudežni predmeti, pravljичna števila*
- *Pravilni vrstni red*
- *Srečen konec*

1.2 Priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju

Za presojo kakovosti razvijanja kompetenc so potrebni pripomočki, ki omogočajo spremljavo posameznikovega razvoja in napredka, pri čemer avtorji (Wiggins, 1998; Marby, 1998; Smith, 2001) priporočajo, da se učitelj opre na raznolike evidence o učenčevem napredku, ki se zbirajo v nekem časovnem obdobju in na različne načine. Za razvijanje zmožnosti je treba organizirati učni proces, v katerem so učenci aktivni pri učenju in opazovanju lastnega učenja. Na področju spremljanja razvoja

bralne zmožnosti je treba učenca spremljati celostno, kar pomeni, da ni poudarjen le en pristop ali postopek spremljanja in ocenjevanja, ampak se uporablja več metod (portfolio s pisnimi izdelki, fotografijami, posnetki, scenariji za uprizoritve, filmske knjige, zbirka pravljic ...), da bi dobili natančnejšo vseobsegajočo sliko učenca in njegovih sposobnosti. D. Wiliam (2013) piše, da morajo biti dejavnosti takšne, da omogočajo zbiranje dokazov o učenju učencev in razumevanju učne snovi. Raznolikost dejavnosti učitelju omogoči, da dobiva informacije o učenju in dosežkih različnih učencev na različne načine. Wiliam (prav tam, 135) nadaljuje, da spremljanje deluje formativno, če učitelj, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku pri učencih, ki jih interpretirajo in uporabijo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja, tako da so še boljše ali bolje podprte, kot bi bile odločitve brez teh dokazov. C. Marsh (2009) navaja, da lahko mapa učenčevih dosežkov vsebuje številne možnosti predstavljanja – ne le končna dela. To so lahko: opombe, osnutki, videoposnetki, CD- in DVD-nosilci, fotografije, izdelki ... K. Luongo-Orlando (2008) med drugimi navaja še mnoge druge oblike, ki jih lahko že v prvem VIO uvrstimo v portfolio z določenim ciljem: izdelava časopisa, računalniška projekcija, televizijska oddaja, strip, oglas, časovni trak, razstava, lutke itd. Posamezni elementi portfolia, s katerim učenec in učitelj spremljata razvoj bralne zmožnosti, so lahko:

- osebni dnevnik bralnih izkušenj (npr. seznam prebranih del po lastni izbiri, šolski seznam);
- pisni zapisi (o tem, kaj sem prebral, in mnenja o prebranem);

- zvezek (povzetki posameznih prebranih del – npr. miselni vzorci učenca);
- shema za spremljanje lastnega napredka (kaže napredek in znanje učenca pri doseganju osebne cilja);
- najboljši izdelek (vzorčni izdelek, ki se je najbolj približal kriterijem, ki smo jih oblikovali skupaj z učenci) ...

1.3 Zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej

Proces učenja učitelj usmerja z ustreznimi povratnimi informacijami in navodili učencu. S povratno informacijo učencu sporoči, kaj je dosegel in česa še ni, kako je to dosegel, in mu hkrati da navodilo za nadaljnji korak v procesu učenja, kar je pomembno za navajanje na samoregulacijsko učenje. A. Tomič (1992, 137) učinkovito povratno informacijo opredeli kot opisno, specifično, pravočasno, preverjeno, točno ter tako, ki upošteva potrebe prejemnika in pošiljatelja povratne informacije, je osredotočena na vedenje, ki ga prejemnik lahko nadzira, in na vedenje, ki se je pravkar zgodilo.

Bistvo povratne informacije (Black in Wiliam, 1998) je zaporedje dveh aktivnosti:

- najprej mora učenec ugotoviti (spoznati, ozavestiti) razliko med želenim oz. zahtevanim (ciljem, znanjem) in doseženim,
- nato pa mora dobiti napotek in usmeritev za aktivnost, ki mu bo pomagala (omogočila) odpraviti to razliko.

Bistvo povratne informacije se povezuje z L. Vigotskim in teorijo o območju bližnjega razvoja ali v povezavi s povratno informacijo vodilo, da »učitelj mora vedno dodati nekaj malega, in to v toliki meri, kot učenec potrebuje ravno v pravem trenutku«. D. Wiliam (2000, 15) priporoča oblikovanje učinkovite povratne informacije, ki posamezniku sporoča, zakaj je njegov dosežek dober (npr.: *Dobro je, ker si dosledno upošteval navodila.*) ter kje in kako naj svoje delo še izboljša (npr.: *Nisi opisal prave književne osebe, še enkrat preberi drugi odstavek besedila in bodi pozoren na govor književne osebe.*). Na proces učenja pa ne vplivajo povratne informacije (komentarji), ki

so usmerjene na učenca kot osebo (*Res si dober.*) in/ali na njegovo učno samovrednotenje (»*Tega ne znaš.*«) (Wiliam, 2000).

D. Wiliam (2013, po Nyquist, 2003) opredeli pet stopenj povratne informacije, h katerim smo dodali primere povratnih informacij za pouk književnosti.

- a) Samo skromne povratne informacije, ki jih dobijo učenci o ocenah, kar avtor imenuje "poznavanje rezultatov" (npr. *Prav si to naredil* ali *Ocena odlično.*)
- b) Samo povratne informacije, pri čemer učenci izvedo za oceno skupaj z jasnimi cilji, ki naj bi jih dosegli, ali pravilnimi odgovori na vprašanja iz preizkusa, kar avtor imenuje "poznavanje pravilnih odgovorov" (npr. *Ocena odlično, znaš ločiti pravljico in pripoved.*)
- c) Skromno formativno preverjanje, ko učenci dobijo informacije o pravilnih rezultatih, pospremljene z razlago (npr. *Dobro si tvoril pravljico, saj si vključil za pravljico značilne književne osebe, čudeže, pravljичno dogajanje.*).
- d) Srednje dobro formativno preverjanje, pri čemer dobijo učenci informacije o pravilnih rezultatih, pospremljene z razlago in nekaj specifičnimi napotki za izboljšanje rezultatov (npr. *Dobro si tvoril pravljico, saj si vključil za pravljico značilne književne osebe, čudeže in pravljичno dogajanje, pogledj zapis še enkrat in razmisli, kako bi lahko poudaril značilnost, da kraj in čas dogajanja nista določena.*).
- e) Učinkovito formativno preverjanje, kjer učenci dobijo povratne informacije o pravilnih rezultatih, pospremljene z razlago in napotki za specifične dejavnosti, ki jih morajo izvesti za izboljšanje rezultatov (npr. *Dobro si tvoril pravljico, saj si vključil za pravljico značilne književne osebe, čudeže in pravljичno dogajanje. Preberi še dve pravljici in posebej pogledj, s katerimi besedami se začneta, ter tako ugotovi, kako lahko v tvoji pravljici nakažeš nedoločenost kraja in časa.*).

Raziskave učinka različnih vrst intervencij s povratnimi informacijami, ki jih je izvajal

S povratno informacijo učitelj učencu sporoči, kaj je dosegel in česa še ni, kako je to dosegel, in mu hkrati da navodilo za nadaljnji korak v procesu učenja.

**Konstruktiven dialog
v procesu učenja
sproža učiteljeva
formativna povratna
informacija, s
pomočjo katere
ima vsak učenec
možnost doseči cilje,
ki si jih je zastavil.**

Nyqvist (po Wiliam, 2013), so pokazale, da so samo povratne informacije o trenutnem dosežku relativno nekoristne, če pa učence motivirajo za premišljene dejavnosti, imajo lahko globok učinek na učenje. Te ugotovitve kažejo, da niso vse povratne informacije, ki jih dobijo učenci v procesu učenja in poučevanja, enako učinkovite, kar so različni raziskovalci ugotavljali tudi pri mlajših učencih (Wiliam, 2013, po Tunstall in Gipps, 1996; Torrance in Pryor, 1998) in poleg tega še to, da se veliko povratnih informacij, ki so jih učitelji podali učencem, osredotoča na socializacijo. Center za raziskave in inovacije na področju izobraževanja (CERI, 2005) je raziskoval vpliv učiteljeve povratne informacije na učenje in ugotovil, da učenje spodbuja povratna informacija, ki je pravočasna, ki izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev, je konkretna in specifična, in tista, ki vsebuje učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje in izboljšati dosežek. To potrjuje J. Hattie (2009), ki med dejavnike kakovostne povratne informacije umesti tudi upoštevanje učenčevega predznanja ter osmišljenost učenja, saj da bi bila povratna informacija učinkovita, mora biti jasna, prilagojena predvidenemu namenu, osmišljena in usklajena z učenčevim predznanjem, hkrati pa naj učenca usmerja k iskanju povezav. V. Eržen (2014) med drugim poudari, da konstruktiven dialog v procesu učenja sproža učiteljeva formativna povratna informacija, s pomočjo katere ima vsak učenec možnost doseči cilje, ki si jih je zastavil, in hkrati prispeva k transparentnosti in veljavnosti končnega ocenjevanja.

1.4 Aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja

Sodobne usmeritve poučevalne prakse se usmerjajo tudi v spodbujanje poučevanja z metodami in oblikami, ki vključujejo „aktivno“ učenje. To predstavlja priložnost za učence, da oblikujejo lastna vprašanja, razpravljajo o njih, razlagajo svoje poglede in se vključijo v sodelovalno učenje z delom v skupinah. „Vzajemno učenje“ je oblika sodelovalnega učenja, ki krepi vrednost interakcije učenec-učenec in se kaže v različnih učnih dosežkih. R. E. Slavin (2013, 153) predstavi potek in rezultate raziskav pristopa k učenju, ki so ga poimeno-

vali PALS (Vrstniško podprte učne strategije ali angl. Peer-Assisted Learning Strategies = PALS). Gre za pristop k učenju, pri katerem se učenci v dvojicah izmenjujejo v vlogi učiteljev in v vlogi učencev. Naučijo se preprostih strategij medsebojne pomoči, nagrajeni pa so na podlagi učenja obeh članov dvojice. Raziskave o PALS v osnovnih šolah so pri matematiki in branju pokazale pozitivne učinke tega pristopa na učne rezultate (Slavin, 2013, po npr. Mathes in Babyak, 2001; Fuchs, Fuchs in Karns, 2001; Calhoun idr., 2006). Avtor (prav tam) posebej opiše raziskavo evalvacije pristopa PALS v 21-tedenski študiji v 2. in 3. razredu, kjer so učenci trikrat tedensko po 35 minut delali v dvojicah, izmenično v vlogi učenca in učitelja. Izvedli so partnersko branje, povzemanje, opredeljevali glavne misli in napovedovali. Učitelje 16 razredov so naključno določili v PALS ali pa v kontrolne razrede. Izbrali so enega slabšega, enega povprečnega in enega zelo uspešnega učenca in samo te so vrednotili. Rezultati so bili za učence, ki so uporabljali PALS, zelo pozitivni v primerjavi z drugimi, in sicer s prednostjo za tri četrtine standardnega odklona ($ES = +0,72$) (Slavin, 2013).

V projektih Zavoda RS za šolstvo v času od 2006 do 2014 (npr. Didaktika ocenjevanja znanja, Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju) so se razvile še druge oblike vrstniškega učenja, tudi medrazrednega, v katerih tretješolci berejo prvošolcem in so jim neke vrste bralni tutorji. Poleg vrstniškega učenja je v okviru formativnega spremljanja aktualno tudi vrstniško vrednotenje, pri katerem sošolca vrednotita drug drugega glede na vnaprej dogovorjene kriterije. J. Dodge (2009) povzema rezultate metaanaliz, ki kažejo, da vrstniško vrednotenje pozitivno vpliva na učinkovitost procesov učenja in učnih dosežkov, za kar pa je treba učence sistematično usposabljanje, s tem ko poznajo cilje pouka in vedo, kako je treba delo opraviti, da bi bili uspešni. S tem lahko dajejo drug drugemu tudi povratno informacijo na temelju znanih kriterijev. M. Borstner (2014, po Crown, 2013) opozarja na dejstvo, da se današnje šole premalo opirajo na obsežen sistem v človeških možganih, ki skrbi za spremljanje in upravljanje odnosov, ki jih imamo z drugimi ljudmi, saj se ljudje laže

Učni pristopi, ki vključujejo medosebne družbene stike, povečujejo učne učinke prav zaradi človeških možganov, ki so »družabni«, aktiviranje teh mehanizmov povzroča intenzivnejše učenje, večjo zapornitev in trajnost znanja.

učimo, če vemo, da bomo morali usvojeno znanje prenesti še na koga drugega in ne samo z namenom, da se bomo izkazali pri testu. Zato učni pristopi, ki vključujejo medosebne družbene stike, povečujejo učne učinke prav zaradi človeških možganov, ki so »družabni«, aktiviranje teh mehanizmov povzroča intenzivnejše učenje, večjo zapornitev in trajnost znanja (prav tam). Velikokrat pričakujemo, da se bo dalo sodelovanje med učenci doseči prek vseh preostalih dejavnosti, ne da bi posebno pozornost usmerili v učenje socialnih spretnosti. Da so socialne interakcije temelj učenja, potrjujejo tudi teoriji Vigotskega in Brunerja (O naravi učenja, 115), ki dodajta, da je za kognitivni razvoj otroka pomembno spodbuditi interakcije z drugimi in tudi rabo jezika. Z »odranjem¹ otroka (učitelja ali vrstnika) se le-ta lahko sooči z zahtevnejšimi nalogami in to vodi do bogatejšega in hitrejšega učenja.

1.5 Aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja

Učenci potrebujejo priložnosti, v katerih lahko spremljajo svoje znanje, usmerjajo svoje napore, merijo kakovost svojega dela in si zastavljajo cilje, ki vodijo v izboljšanje dela. S tem razvijajo strategije samoobvladovanja lastnega učenja. Učenje na temelju praktičnih izkušenj vključuje učinkovite strategije samoocenjevanja, refleksije in postavljanje ciljev. Samovrednotenje lastnega dela mora izhajati iz vnaprej postavljenih ciljev in kriterijev. S. Sentočnik (2012) pojasni razliko med tremi v naši praksi precej razširjenimi pojmi: *samorefleksija* (je razmišljanje o tem, kaj sem naredil, kaj sem poskušal narediti in kako sem se ob tem počutil), *samoocenjevanje* (je samostojno presojanje lastnih dosežkov glede na poznane kriterije) in *samovrednotenje* (je lastno presojanje vrednosti, identifikacija močnih in šibkih točk ter razmišljanje o načrtovanju aktivnosti, ki bodo izboljšale rezultate na osnovi notranjih kriterijev). Skozi otrokov spoznavni razvoj postaja samokontrola vedno bolj zavestna. Teorija spoznavnega razvoja opozarja tudi na to, kdaj začne otrok razumevati lastne miselne

operacije. V dobi konkretno-logičnih operacij (7–11 let) po J. Piagetu (1977) se postopno razvijajo zavestne aktivacije metakognitivnega znanja, a resnično zavestna samoregulacija se pojavi tedaj, ko učenčeve kognitivne strukture postanejo predmet refleksije in tako omogočijo načrtovanje vseh vidikov kognitivnega dosežka (Bakračević Vukman, 2000). Ker nekateri avtorji ugotavljajo, da je sposobnost refleksije lastna šele odraslim ali kvečjemu mladostnikom, poskuša Demetriou s sodelavci (1989, po Bakračević Vukman, 2000) spoznanja uskladiti na naslednji način: pravi, da kognitivni sistem morda sprva res ni samorefleksiven, je pa vsekakor samosenzitivnen, kar lahko razumemo kot sposobnost, da čuti lastno funkcioniranje, registrira občutke in izkušnje, ki so z njimi povezani, priključuje, kar je zahtevano, in to tudi uporabi. Wellman (1990, po prav tam) v svojih raziskavah ugotavlja, da nastopijo začetki mentalnih koncepcij že pri triletnih otrocih. V tem obdobju se pojavijo v govoru otroka tudi glagoli, kot so: misliti, spomniti se, vedeti ... Štiriletniki jih tudi že razumejo glede na zunanje vidike vedenja, ne pa še kot mentalne fenomene. Podobno imajo mlajši otroci

SCAFFOLDING - OBLIČNOST - 3. letnik

H. C. ANDERSEN:
VŽIGALNIK – poslušanje pravilnice

Kaj se bo zgodilo ...

1. prekinitve: V nadaljevanju bo	da bo rojak šel v dvorjo. Ko bo misel v drevo bo videl 5 luknje.	
2. prekinitve: V nadaljevanju bo	da bo rojak šel po vziga čnik. Čarovnica bo ko polegnila na površje nato bo čarovnica umrla.	✓
3. prekinitve: V nadaljevanju bo	da bo šel skozi vrata. Nato bo šel po mincezo.	
4. prekinitve: V nadaljevanju bo	da bo pfs. misel in vel na mesto mincezo dvorno gospo.	
5. prekinitve: V nadaljevanju bo	da boja kralj in kraljica poiskala mincezo	✓
6. prekinitve: V nadaljevanju bo	da bo povečnil v volto drevo.	

Aleja

Slika 4: Primer napovedovanja nadaljevanja in vrednotenja lastnega razmišljanja s primerjavo

1 Izraz izvira iz ang. jezika: scaffolding v pomenu nudenje podpore učencu pri izgradnji znanja.

probleme pri prepoznavanju lastnih miselnih procesov in rekonstrukciji tega, o čemer so razmišljali. Več raziskav (Flavell, Green, Flavell, 1995, po Bakračević Vukman, 2000) v zadnjem obdobju je pokazalo, da se senzitivnost pri zaznavanju lastnih miselnih procesov in s tem sposobnost metakognitivne samoregulacije močno izboljša v obdobju od tretjega oz. četrtega do približno sedmega leta. K. Bakračević Vukman (2000, 7) ugotavlja, da skozi predšolsko obdobje otroci razvijejo temeljno razlikovanje med mentalnimi in fizičnimi dogodki, šele v začetku šolskega obdobja pa se formira natančnejše metakognitivno znanje, pa tudi učinkovitejša samoregulacija.

Oblike in orodja za izvedbo samorefleksije pri mlajših učencih so zelo raznoliki: semaforji, vrednostna črta, barvna lestvica, kolo uspeha, kontrolni sezname, dnevnik učenja/odzivov, iztočnice (slika 4), dnevnik za razmišljanje in postavljanje ciljev, vprašalniki, popisi, prispevki v mapi dosežkov, reflektivno pismo ...

Primer za opravljeno samorefleksijo in samoocenjevanje ob postavljenih iztočnicah ali nedokončanih povedih po opravljenem delu:

SAMOREFLEKSISIJA	<p>Kako presojam svoje delo?</p> <p>Kaj sem naredil? Kaj sem poskušal narediti in kako sem se ob tem počutil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Najbolj sem užival v dejavnosti ... - Najbolj zanimivo v prebranem besedilu je ... - Med izvajanjem naloge sem se izkazal v ... - Rad bi izboljšal ..., to bom storil tako ... - Zdaj znam narediti ..., česar pred tem branjem nisem znal. - Težave sem imel z ... Rešil sem jih tako, da sem ... - Pri ponovni izvedbi bi spremenil ... - Kot nov cilj za prihodnje si postavljam ... - Upošteval bom nasvet sošolca ..., ki pravi naj ...
SAMOOCENJEVANJE	<p>Kako ocenjujem svoje delo?</p> <p>Vrednotenje lastnih dosežkov glede na poznane kriterije.</p>	<p><i>Vnaprej dogovorjeni kriteriji za dokazovanje razumevanja dogajanja in teme:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pravilnost odgovorov na vprašanja ob besedilu (O čem? Kdo? Kaj? Kdaj? Zakaj?). - Smiselnost obnovljenega književnega dogajanja. <p><i>Zadovoljen sem s svojim dosežkom, ker sem pravilno odgovoril na vprašanja ob besedilu, ki so spraševala, o čem govori besedilo, kdo so glavne književne osebe, kaj se je dogajalo in kdaj ter zakaj se je kaj zgodilo.</i></p> <p><i>Rad bi izboljšal tvorjenje obnove.</i></p>

Tako kot navaja J. Clement (1979), je temeljno vodilo pri razvoju samorefleksivnega mišljenja

predvsem to, da učitelji pri učencih spodbujajo mišljenje o tem, kako razmišljati. E. De Corte (2013, 51) povzame lastnosti učencev, ki obvladujejo samoregulacijo, in navaja:

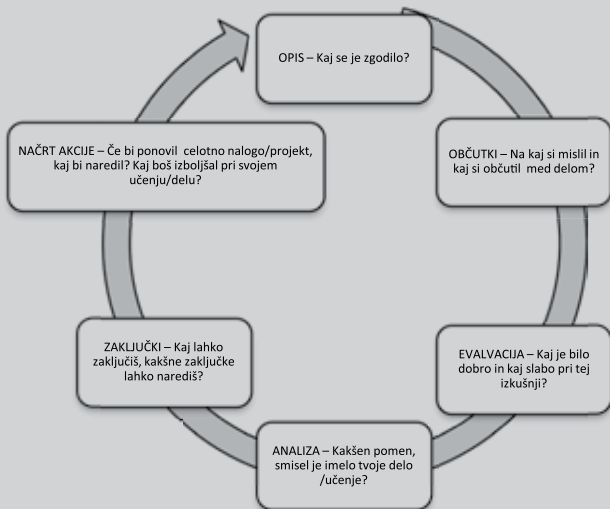
- čas, ki ga namenjajo učenju, znajo učinkovito organizirati,
- postavijo si višje neposredne cilje kot drugi;
- postavljene cilje pogosteje in natančneje nadzorujejo;
- niso hitro zadovoljni s svojim standardom, kar se odraža v večji učinkovitosti in vztrajanju kljub oviram.

Če uporabimo klasifikacijo metakognitivnih strategij za razumevanje besedil pri branju po S. Pečjak (2013, 86) in jo priredimo za branje umetnostnih besedil, dobimo model, ki učiteljem že v nižjih razredih poučevanja nudi oporo v poučevanju in spremljanju samorefektivnega mišljenja pri reševanju problemov:

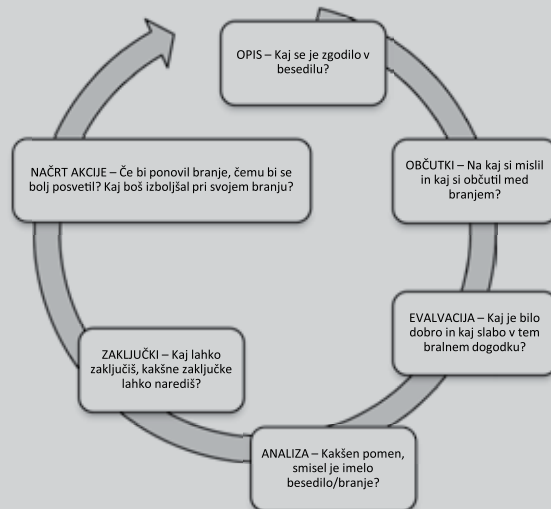
1. Strategija razmišljanja o občutkih ob branju, samopoučevanja s samonavodili, pri kateri učenec daje sam sebi usmeritve s pomočjo polglasnega oz. notranjega govora.
2. Strategija samospraševanja, pri kateri se učenec izuri v postavljanju lastnih vprašanj med reševanjem problema, s čimer izboljša svoj uvid v problem.
3. Strategija vrinjenih vprašanj oz. vprašanj, ki se pojavljajo med samim branjem.
4. Strategija samorazlaganja, s katero učenec pojasnjuje vsebino sam sebi.
5. Strategija razmišljanja na glas, pri kateri učenec na glas pripoveduje o svojem.

V Gibbsovem modelu refleksije, ki ga lahko modificiramo za različne stopnje šolanja, je ključno to, da osmišlja šest najpomembnejših vidikov celovitega samorefleksivnega mišljenja: opis situacije, občutke, evalvacijo/oceno, analizo, zaključke in načrt za naprej (Gibbs, 1998). V spodnjih dveh shemah (shemi 1 in 2) prikazujemo splošen model in model samorefleksije po Gibbssu, prirejen za branje umetnostnih besedil.

Pomemben del v procesu vrednotenja učenčevega napredka je sprotno spremljanje njegovega napredka, zato da bi sledili njegovemu doseganju zastavljenih ciljev. Zbiranje dokazil o učenju učitelju pomaga odkriti strategije in



Shema 1: Gibbsov model refleksije (splošno)



Shema 2: Gibbsov model refleksije za branje besedil

spretnosti, ki jih otrok uporablja za učenje, in prepoznati znanje ter ključne koncepte, ki jih je usvojil (Luongo-Orlando, 2008, 63). Zbirka dokazil (opazovanja, beleženja, pregledovanje refleksij, pogovori z učenci, preverjanja, ocenjevanje končnih izdelkov) o učenčevem

učenju in napredku učitelju pomaga oblikovati uravnoteženo končno oceno. Da bi bilo preverjanje in ocenjevanje znanja zanesljivo in koristno, morajo učitelji zbrati dovolj dokazil v daljšem časovnem obdobju, da lahko prepoznajo razvoj in vzorce učenčevega učenja (prav tam). Spodnji primeri vprašanj omogočajo sistematično in načrtno spremljanje v daljšem časovnem obdobju ob raznolikih besedilih.

P. Black in D. Wiliam (1998, 2008) govorita o t. i. samoocenjevalnem kontinuumu (shema 3), ki poteka skozi vseh pet omenjenih strategij formativnega spremljanja. Če jo prenesemo na področje razvoja bralne zmožnosti, lahko povzamemo, da si lahko v naboru nalog, besedil, ki jih postavljamo pred učence, ti tudi izbirajo in s tem postavijo svoj učni cilj. Da bi učenec lahko sproti spremljal svoje delo, reguliral svoje učenje in svoje delo vrednotil, mora poznati kriterije uspešnosti, na podlagi katerih bo dobil tudi povratno informacijo s strani učitelja oz. vrstnika, prav tako bo, izhajajoč iz teh kriterijev, opravil samoocenjevanje. Na osnovi dosežka, do katerega pride prek zbiranja različnih dokazil, si bo lahko sam ali s pomočjo učitelja postavil nov osebni cilj. Učitelj ga bo na tej poti usmerjal z učinkovitimi povratnimi informacijami, vprašanji, pogovorom in individualno prilagojenimi učnimi nalogami. Ves ta cikel zasledimo tudi v didaktičnih priporočilih učnega načrta za slovenščino (2011, 109),

Namen

Čemu si izbral to knjigo? Si zadovoljen z izbiro? Zakaj da, zakaj ne? Bi ponovno izbral podobno knjigo?

Sestavine zgodbe

Kje se odvija zgodba? Kateri dogajalni prostori v knjigi so zanimivi? Kako se zgodba začne? Kdo je glavna književna oseba? Kaj se dogaja v zgodbi? Kateri zanimivi dogodki so opisani v knjigi? Kaj je problem ali glavni cilj glavne osebe? Kako reši problem? Kako se zgodba konča?

Napovedovanje

Kaj misliš, da bi se lahko zgodilo zdaj? Zakaj tako misliš? S katerimi dejstvi ali dokazi iz zgodbe lahko podpreš svoje napovedi?

Dialog v zgodbi

Kako avtor uporablja dialog v zgodbi, da predstavi osebe in dogodke? Kateri pogovori med osebami so posebej zanimivi? Kateri pomembni podatki se razkrijejo v pogovorih?

Avtorjeva uporaba besed

Katere zanimive besede, besedne zveze ali kakšno besedišče avtor uporablja v zgodbi?

Primer: Vprašanja za individualni ali skupinski posvet o branju, ki jih oblikujemo za vsako umetnostno besedilo posebej

namenjenih preverjanju in ocenjevanju, ki učitelju narekujejo, naj preveri učenčevo predznanje, nato učenca vodi in ugotavlja, kako dobro dosega cilje. Učencu daje povratne informacije, spodbuja samovrednotenje doseganja ciljev in standardov znanja, pomaga mu načrtovati delo in razvija zmožnost učenja učenja.

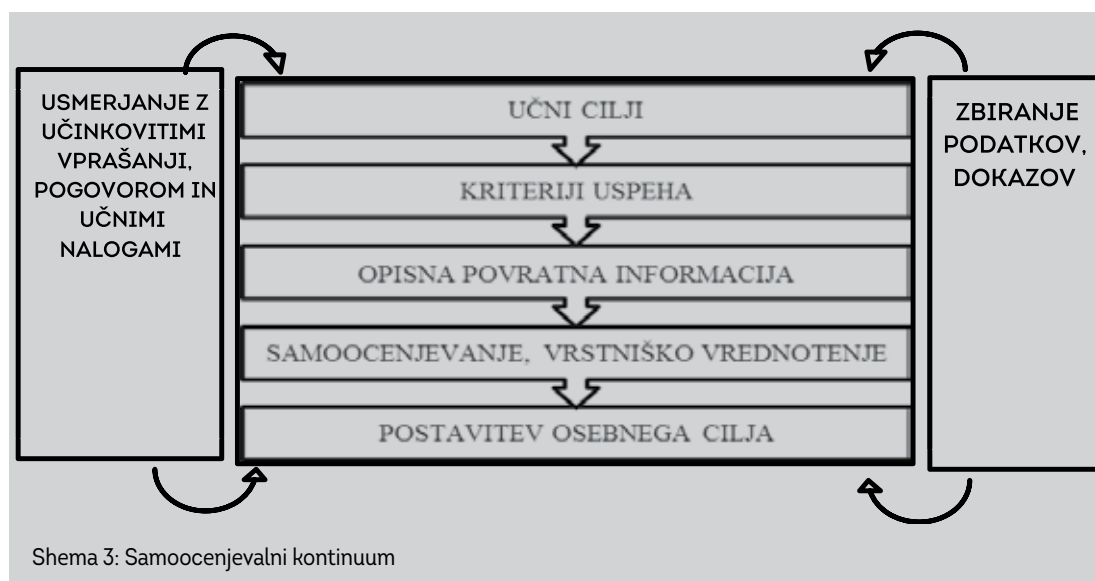
Ključna vprašanja, ki si jih učitelj postavlja pred procesom poučevanja in učenja, med njim ter po njem, morajo biti: *Kam gre učenec? Kje je učenec zdaj? in Kako bi prišel do tja?* (Wiliam, 2013). Odgovor na prvo vprašanje pomeni poiskati cilj in kriterije za učenca, drugo pomeni ugotoviti predznanje in tretje načrtovati strategije učenja za dosego cilja.

2 DOBRA POUČEVALNA PRAKSA ZA RAZVOJ BRALNE ZMOŽNOSTI

Pri dejavnostih, namenjenih razvoju bralne zmožnosti, učitelj učenca opazuje in organizira dejavnosti, ki omogočajo njegov napredek na področju bralnega razvoja in zmožnost razumevanja in recepcije (književnih) besedil. V našem prostoru je bilo na tem področju veliko narejenega, a učitelju so prepuščene presoja in izbira oblik in metod dela, količina in kakovost diferenciacije. Njegova naloga je, da spodbuja razvoj že razvitih znanj, spretnosti in sposobnosti tudi na področju bralne zmožnosti. Ni dovolj zadovoljiti se z dejstvom, da nekateri

radi berejo književna besedila, in jih v fazi postvarjanja zaposlovati z risanjem, barvanjem in podobnimi dejavnostmi. Potreben je uvid v stanje, analiza predznanja, saj je razvoj kompetence sporazumevanja v maternem jeziku in s tem vseh njenih komponent pravica vseh otrok v procesu ne glede na predznanje. M. Kavkler (2011, po Meijer, Soriano in Watkins, 2003, in po Fletcher, Reid Lyon, Fuchs in Barnes, 2007) našteva osnovne pristope kakovostne poučevalne prakse v šolskih praksah držav članic Evropske unije, ki jim prirejamo primere za področje razvijanja in spremljanja bralne zmožnosti vseh učencev:

- a) **dobro načrtovanje in fleksibilna organizacija procesa poučevanja** (npr. izbira besedila, faza interpretacije, samostojnost branja, poustvarjalne dejavnosti, predstavljanje naučenega, tempo dela);
- b) **individualizacija in diferenciacija procesa poučevanja**, ki terja sistematično opazovanje, ocenjevanje, načrtovanje in evalvacijo izbranih strategij ter sprotno prilagajanje procesa poučevanja (npr. diferenciacija metode, oblike, procesa, zahtevnosti, izdelka ...);
- c) **sodelovalno učenje**, saj je vrstniška pomoč za učenca pomembna tako s kognitivnega kot s socialno-emocionalnega vidika (npr. tutorstvo učencev višjih razredov ali nadarjenih učencev mlajšim učencem ali



Izhodišče vseh načrtovanih aktivnosti v procesu učenja in poučevanja so učenčeve izkušnje, predznanje, ideje.

- vrstnikom; učenec je »učitelj« vrstnikom; sodelovalne oblike dela s posebnimi zadolžitvami);
- č) **iskanje ključnih oseb v okolju, ki učitelju pomagajo pri podpori otroku** (npr. svetovalni delavec občasno spremlja delo v razredu, drugi strokovni delavec v 1. razredu, učitelj višjega razreda, knjižničarka);
 - d) **ustvarjanje pogojev za razvoj višjih kognitivnih procesov**, ki omogočajo povezavo med temeljnimi sporazumevalnimi spretnostmi in so hkrati usmerjeni k izboljšanju višjih kognitivnih procesov;
 - e) **razvoj strategij samoregulacije**, s katerimi učenci nadzorujejo svoj učni napredek ter si postavljajo učne cilje (npr. načrtovanje branja knjige za domače branje po korakih od izbire do predstavitve);
 - f) **vrstniška pomoč in podpora omogočata dopolnitev učiteljevega poučevanja** (npr. v primeru otroka, ki zmore več in ki globlje prepozna besedilne signale oz. so njegove recepcijske zmožnosti drugačne in kompleksnejše, lahko organiziramo tudi vrstniško pomoč v obliki tutorstva – učenec je tutor vrstnikom ali pa so starejši učenci tutorji njemu);
 - g) **celostno zasnovan pouk**, da omogoča učencem razvoj vseh kompetenc, ne le tistih, na katerih izkazuje močna področja;
 - h) **dovolj časa za poglobljeno učenje**;
 - i) **upoštevanje heterogenosti skupine/razreda**;
 - j) **spremljanje napredka učenca**.

L. Florian in K. Black Hawkins (2011, po Evropska agencija, 2012) pišeta o kompleksni

pedagoški nalogi, ki zahteva premik od pristopa, uspešnega za večino učencev, k pristopu, ki vključuje razvoj bogate učne situacije, za katero so značilne učne priložnosti, dovolj dostopne vsem.

SKLEP

Proces formativnega spremljanja napredka učenca omogoča opazovanje, pregledovanje in vrednotenje z namenom, da učitelj prilagaja svoje poučevanje in daje učencu povratne informacije o njegovem učenju. Temelji na zbiranju dokazov, s katerimi preverjamo in spremljamo zmožnosti učencev, in na jasnih kriterijih za vrednotenje učnih dosežkov.

Izhodišče vseh načrtovanih aktivnosti v procesu učenja in poučevanja so učenčeve izkušnje, predznanje, ideje. Pri pouku učitelj načrtno in sistematično ustvarja priložnosti za sodelovanje učencev v pogovorih o ciljih, virih in s tem ustvarjanje priložnosti za vključevanje učencev v izbiro ciljev, vsebin in načinov dela pri pouku. Sprotno spremljanje učencem omogoča, da prevzamejo nadzor in odgovornost nad lastnim učenjem, pa tudi sodelovanje z vrstniki in samoregulacijo učenja.

Uspešni procesi učenja temeljijo na ustreznih povratnih informacijah, ki so kašipot za nadaljnje učenje učenca, opora za napredek učenca oz. izboljšanje učnih dosežkov. Vsi elementi formativnega spremljanja so vključeni tudi v 11 načel dobre poučevalne prakse, ki jo velja v šolskem prostoru vezati tudi na razvoj bralne zmožnosti.² ●

2 Članek je prirejeni del doktorske disertacije z naslovom Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v 1. triletju osnovne šole, ki je nastala pod strokovnim mentorstvom red. prof. dr. Igorja Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana).

Viri in literatura

- Bakračević, K. (2000). Razvoj mišljenja v odrasli dobi. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*, 5, št. 1.
- Black, P., Wiliam, D. (2008). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment for Supervision and Curriculum Development*.
- Borstner, M. (2014). Formativno spremljanje in pouk tujih jezikov v gimnaziji. V: Ilc Rutar, Z. (ur.). *Vzgoja in izobraževanje*. Letn. XLV, št. 5-6, str. 43–46.
- Borstner, M. (2015). Formativno spremljanje – priložnosti za več učenja in boljše učne dosežke. *Elektronsko interno gradivo ZRSŠ*.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 2005). *Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> (12. 12. 2014).
- Clement, J., Lochhead, J. (1979). *Introduction to research in cognitive process instruction*. Hillsdale, NY: Cognitive Process Instruction.
- Chappuis, S., Stiggins, R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, št. 60 (1), str. 40–43.
- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V: Durmont, H. in sod. (ur.). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 37–59.
- Dodge, J. (2009). *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- Dumont, H., Istance, D. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V: Durmont, H. in sod. (ur.). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*, OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 23–36.
- Eržen, V. (2014). Povratna informacija za uspešnejše učenje. V: *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. Letn. 45, št. 5/6 (2014), str. 28–3.
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2012). *Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju*. Ključna sporočila projekta. Odense, Danska. Dostopno na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SL.pdf (14. 4. 2015).
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. London: FEU.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning*. London, New York: Routledge.
- Kavkler, M. (2008). Učinkovite strategije pomoči učencem z učnimi težavami. V: Magajna, L. idr. *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 78–84.
- Holcar Brunauer, A. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju : priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave otrok z učnimi težavami. V: Košak Babuder, M., Velikonja, M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami – pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana. Str. 8–42.
- Komljanc, N. (2008). *RAP dosežek*. Elektronsko gradivo iz delovnega srečanja RAP. Otočec. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=92&pID=199> (21. 1. 2010).
- Kordigel Aberšek, M. Ropič, M. (2005). O uspešnosti dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje. V: *Jezik in slovstvo*. Letn. 50, št. 5, str. 21–34.
- Kordigel, M., Saksida, I. (2005). *Jaz pa berem. Priročniki za učitelje pri pouku slovenskega jezika v prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., Wiliam, D. (2005). *Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day*. Dostopno na: <http://galileo.org/wp-content/uploads/2013/09/5-key-assessment-strategies.pdf> (pridobljeno 26. 12. 2014).
- Learning Goals and Success Criteria, A resources to support the implementation of GROWING SUCCES Assessment, Evaluation, and Reporting in Ontario Schools*. First Edition, Covering Grades 1-12, 2010. Dostopno na: <http://classroomcollective.tumblr.com/post/49796983262/coles-notes-learning-goals-and-success-criteria> (18. 11. 2014).
- Lucariello, J. M. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole*. Ljubljana: Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN).
- Luongo Orlando, K. (2009). *Drugačno preverjanje znanja*. Ljubljana: Rokus.

- Marby, L. (1999). *Portfolios plus. A critical guide to alternative assessment*. Corvin Press. Inc.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marsh, C. J. (2009). *School assesment in the holistic way*. V: *Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Zbornik prispevkov*. (ur. M. T. Škraba). ZRSŠ: Ljubljana. Str. 76–82.
- Novak, L. (2014). *Postavljanje ciljev in kriterijev uspešnosti ob soudeležbi učencev. Elektronsko gradivo v projektu Supporting teachers for effective assessment for learning*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Durmont, H. in sod. (ur.) (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Paterson, K. (2000). *Na pomoč! Kako preživeti kot učitelj?*. Radovljica: MCA.
- Pečjak, S. (2013). *Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2014). *Komentar k Ugotovitvam in dilemam, povezanih s snovanjem opisnih kriterijev in opisnikov*. V: Rutar Ilc, Z. (ur.) *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Letn. XLV, št. 5-6, str. 76–81.
- Sentočnik, S. (2012). *Pojmovnik na temo vrednotenja*. V: *Effective assessment for learning (Cidree)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Slavin, R. E. (2013). *Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno*. V: H. Dumond, D. Istance in F. Benavides (ur.). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 147–162.
- Smith, C. M. M. (ur.) (2006). *Including the gifted and talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. London: Routledge.
- Stipek, D. (2012). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tomič, A. (1992). *Komunikacija na šolskem polju*. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 7–8, str. 378–395.
- Učni načrt (2011): *program osnovnošolskega izobraževanja Slovenščina*. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Wiliam, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment*. Prague: Keynote address to the European Association for Educational Assessment.
- Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. V: Durmont, H. in sod. (ur.). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*, str. 123-146. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Wiggins, G. (1998). *Education Assesment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wees, D. (2012). *56 different examples of formative assessment*. *New Visions for Public Schools*. Dostopno na: <http://www.edutopia.org/groups/assessment/250941> (12. 3. 2014).



DR. LEONIDA NOVAK svetovalka na Zavodu RS za šolstvo
 Naslov: Zavod RS za šolstvo, OE Maribor, Trg revolucije 7, 2000 Maribor
 E-naslov: leonida.novak@zrss.si