

Dr. Alenka Polak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

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

POVZETEK

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

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

ABSTRACT

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

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

UVOD: OPREDELITVE REFLEKSIJE IN POMEMBNOСТИ PROCESA REFLEKTIRANJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFLEKSIJA KOT FORMATIVNO ORODJE OBLIKOVANJA POKLICNE VLOGE IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA

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

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

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

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

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

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

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

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

Menim, da v pedagoški praksi to pomeni predvsem:

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

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

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

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

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

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

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

FORMATIVNI UČINKI PISNEGA REFLEKTIRANJA

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

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

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

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

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

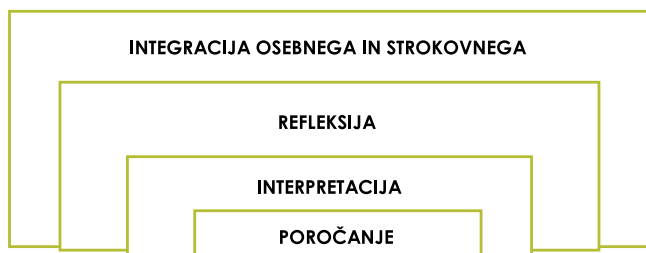
- **povečano verjetnost in pripravljenost za spreminjanje samega sebe:** kritična refleksija, ki jo v procesu izobraževanja in usposabljanja prepletamo z navajanjem kazalnikov kakovosti pedagoškega dela sodobnega učitelja, daje posamezniku podlago za socialno primerjavo, pri tem pa posameznik običajno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

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

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

SISTEMATIČNO SPODBUJANJE PISNE REFLEKSIJE NA RAZLIČNIH HIERARHIČNIH RAVNEH

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



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

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

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

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

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

FORMATIVNA FUNKCIJA PISNIH REFLEKSIJ S CILJEM PROFESIONALNEGA RAZVOJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Primeri zapisov iz pisnih refleksij kot dokazi o profesionalnem razvoju

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SKLEP

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

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

VIRI IN LITERATURA

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