



**PRENOVA POKLICNEGA
IZOBRAŽEVANJA**
V LETIH 2016-2021

A B C

individualizacije



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



CPI
CENTER RS ZA
POKLICNO
IZOBRAŽEVANJE



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Naslov: ABC individualizacije

Avtor besedila: dr. Sonja Sentočnik

Urejanje: Katja Kavnik

Jezikovni pregled: TAIA INT d.o.o.

Oblikovanje: F2 - oglaševalska agencija

Ilustracije: Maja Poljanc

Založnik: Center RS za poklicno izobraževanje

Elektronska izdaja

Ljubljana, 2021

Publikacija je v elektronski obliki prosto dostopna na spletni strani www.cpi.si

»Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa 2014–2020, **prednostna os 10** – Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost, **prednostna naložba 10.2**. Izboljšanje relevantnosti izobraževalnih sistemov in sistemov usposabljanja za trg dela, olajšanje prehoda iz izobraževanja v zaposlitev ter krepitev sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja in njihove kakovosti, tudi z mehanizmi za napovedovanje potreb po spretnostih, prilagoditvijo učnih načrtov ter vzpostavitvijo in razvojem sistemov za učenje na delovnem mestu, vključno z dualnimi učnimi sistemi in vajeniškimi programi; **specifični cilj 10.2.1**. – Prenova sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja.«

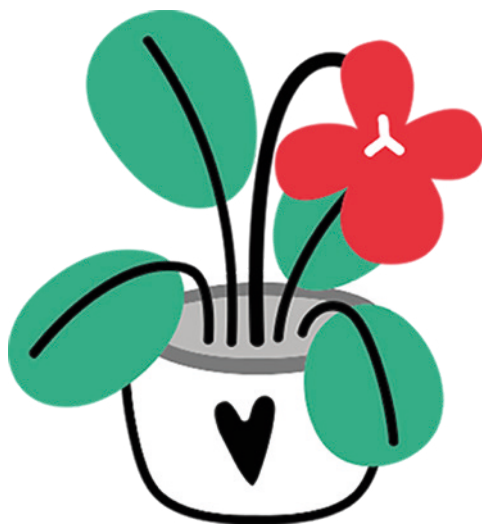
Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 82452995

ISBN 978-961-7139-16-7 (PDF)

KAZALO VSEBINE

	UVOD	4
1	INDIVIDUALIZACIJA: konceptualni vidiki in pregled stanja v naših šolah	6
	1.1 Poskusno izvajanje individualizacije v programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja	10
	1.2 Temeljni namen individualizacije in njena dodana vrednost	10
	1.3 Kako se prepričamo o prisotnosti individualizacije v učnem procesu	12
	1.4 Kriteriji in indikatorji individualizacije	13
	1.5 Kakšna didaktika in organizacija pouka ustrezata načelu individualizacije	15
	1.6 Sistemski okvir in mehanizmi za uspešno izvajanje individualizacije	16
	1.7 Pogoji za realizacijo individualizirane didaktike	17
	1.8 Primeri učnih okolij s fleksibilno organizacijo prostora in učnega procesa, ki podpirajo uspešno izvajanje individualizacije	18
2	RAVEN ŠOLE	21
	2.1 Razvojno načrtovanje	23
	2.1.1 Poslanstvo in vizija	23
	2.1.2 Ozaveščanje in usklajevanje	23
	2.1.3 Oblikovanje akcijskega načrta	23
	2.1.4 Samoevalvacija	24
	2.1.5 Zunanja evalvacija	24
	2.2 Kolektiv kot učeča se skupnost	24
	2.2.1 Organizacijska klima in kultura	25
	2.2.2 Dialog in komunikacija	25
	2.2.3 Vzpostavljanje timov	25
	2.2.4 Opazovanje pouka	25
	2.2.5 Zagotavljanje podpore	26
	2.2.6 Praznovanje uspehov	26
	2.3 Izvajanje individualiziranega kurikula	27
	2.3.1 Dosledna uporaba na dijaka osredotočenega koncepta poučevanja	27
	2.3.2 Spremenjena vloga učitelja	27
	2.3.3 Timsko poučevanje	27
	2.3.4 Kakovost in kontinuiteta izvajanja individualizacije	27
	2.3.5 Komunikacija in partnerstvo z deležniki	28
	2.3.6 Zagotavljanje pogojev, virov in sredstev	28
	2.3.7 Preureditev in širjenje učnega prostora	28
	2.3.8 Razbremenitev učiteljev časovnih pritiskov in papirnega dela	29
	2.3.9 Spreminjanje rutin	29
3	RAVEN UČITELJEV	30
	3.1 Načrtovanje učnega procesa	32
	3.1.1 Letno načrtovanje oz. priprava globalne letne učne priprave	32
	3.1.1.1 <i>Priporočene temeljne sestavine letne priprave</i>	34
	3.1.2 Operativna učna priprava	37
	3.1.2.1 <i>Priporočene temeljne sestavine operativne učne priprave</i>	37
	3.1.2.2 <i>Načrtovanje aktivne vloge dijaka</i>	42
	3.1.2.3 <i>Načrtovanje vključevanja deležnikov</i>	43
	3.1.2.4 <i>Načrtovanje ocenjevanja</i>	43
	3.1.2.5 <i>Načrtovanje posameznikovega napredka</i>	44
	3.1.2.6 <i>Načrtovanje spodbudnega učnega okolja</i>	44
	3.2 Izvedba učnega procesa	45
	3.2.1 Vzpostavljanje komunikacije	45
	3.2.2 Razredna klima	46
	3.2.3 Razredna skupnost	47
	3.2.4 Vloga razrednika	48
	3.2.5 Spodbudno učno okolje	48
	3.2.6 Na dijaka osredotočeno poučevanje	48
	3.2.7 Pozitivno vrednotenje	54
	3.2.8 Praktično usposabljanje z delom (PUD)	56
	3.2.9 Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja	56
4	UPORABLJENA IN PRIPOROČENA LITERATURA	57



UVOD

Namen vodnika *ABC individualizacije* je nuditi podporo učiteljem in vodstvom poklicnih in strokovnih šol pri izvajanju pouka, ki je osredotočen na dijaka. To zahteva načrtovanje in izvedbo individualiziranega načina poučevanja in organiziranja učnega procesa. V vodniku je poudarjeno, da so za izvajanje individualiziranega pristopa potrebne sistemske spremembe na ravni šole, saj ga ni mogoče uspešno izvajati, če se ga loteva učitelj sam, ne da bi ga pri tem podpirali vodstvo šole in njegovi sodelavci. Ker osredotočanje na posameznega dijaka in upoštevanje njegovih individualnih potreb, zmožnosti in interesov ter temu prilagojeno načrtovanje in izvedba učnega procesa pri nas še ni ustaljena praksa, so v vodniku podana tudi priporočila in strategije za razširjanje in spreminjanje ustaljenih pojmovanj ne samo glede pouka in učenja ter vloge učitelja in vloge dijaka, ampak tudi glede medsebojnega povezovanja, kolegialne podpore ter podpore vodstva učiteljem.

V vodniku je natančno razložen koncept individualizacije, opredeljena sta njen temeljni namen ter dodana vrednost, ki jo ta prinaša dijakom in njihovem znanju, pa tudi učiteljem in njihovem zadovoljstvu z lastnim delom. Podana so priporočila za didaktično izvedbo, organizacijo učnega okolja in prostora ter realizacijo pouka in za spremembe v delovanju šole, kajti šele v šoli, ki deluje kot učeča se skupnost, ki jo vodijo skupna prepričanja, lahko individualizacija zaživi v polni meri. Navedeni so tudi številni primeri ter usmeritve za pripravo strategij in instrumentov, podprte s številnimi, pretežno domačimi in dosegljivimi strokovnimi viri. S tem smo želeli prihraniti učiteljem in vodstvom šol iskanje ter jih obenem povabiti, da dostopajo do primarnih virov in si ustvarijo lastno predstavo o tem, kaj in kako je mogoče uspešno razvijati in izvajati ter predvsem, kako prakso in izkušnje drugih prilagoditi tako, da bodo najboljše delovale v njihovem konkretnem okolju in za njihove konkretne dijake.

Predstavljena priporočila in usmeritve temeljijo na desetletjih raziskav in so mnogi med njimi že dobro znani, če jih obravnavamo ločeno. Vendar pa njihova moč ni le v vsakem posameznem, ločenem od preostalih, ampak svojo moč črpajo iz dodane vrednosti, ki jo imajo kot celota. Želimo torej, da bi si šole in učitelji prizadevali uvajati vse usmeritve ter jih med seboj smiselno povezovati, saj je šele na ta način mogoče ustvarjati učno okolje, ki bo vsakega dijaka podpiralo pri razvijanju njegovih potencialov in mu omogočilo uspešen zaključek izobraževanja.



1 INDIVIDUALIZACIJA: KONCEPTUALNI VIDIKI IN PREGLED STANJA V NAŠIH ŠOLAH

Koncept individualizacije je v slovenskem izobraževalnem prostoru v poznih osemdesetih letih prejšnjega stoletja opredelil Strmčnik kot *didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata individualne razlike med učenci, zaradi česar je treba sicer skupno poučevanje čim bolj individualizirati in personalizirati, se pravi prilagajati individualnim vzgojnim in učnim posebnostim ter potrebam in interesom posameznega učenca ter mu omogočiti čim bolj samostojno učenje* (Strmčnik, 1987). Individualizacija se v heterogenih razredih udejanja z variiranjem učnih ciljev, vsebin, učnih oblik in metod ter z vključevanjem učne tehnologije in individualizirane učne pomoči ter drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov (Blažič idr., 2003), s čimer se zagotavljajo enake možnosti za doseganje optimalnih rezultatov pri vseh učencih in posameznem učencu. Ko se individualizacija izvaja s pomočjo zunanje diferenciacije oz. z obveznim, dolgoročnim grupiranjem učencev v homogene skupine glede na njihove sposobnosti, kar se je pri nas uvajalo pri določenih predmetih v zadnjih dveh razredih osnovne šole, obstaja precej utemeljenih dvomov o učinkovitosti takšnega grupiranja, saj ima to lahko negativni vpliv na otrokov socialni in čustveni razvoj, medtem ko rezultati raziskav niso pokazali statistično značilnih učinkov na posameznikovo raven in kakovost znanja, ki bi bila posledica učenja v homogenih skupinah (Marentič Požarnik, 2011). Glede na to, da je namen individualizacije povečanje uspešnosti in zmanjševanje neuspešnosti pri vseh učencih, je smiselno uvajati individualizacijo v heterogenih razredih, saj predstavljajo ugodno okolje za uveljavljanje sodelovalne kulture in vzgoje k sožitju in medsebojni podpori. Občasno, kratkotrajno grupiranje učencev v homogene skupine znotraj heterogenega razreda, ko učitelj presodi, da je to koristno glede na konkretne cilje in dejavnosti, je lahko v korist intenzivnega spoznavnega razvoja posameznega učenca, ne kvari pa *motivacije, klime in odnosov med učenci ter preprečuje nevarnost etiketiranja na slabše in boljše (prav tam)*.

Pred desetimi leti je v Ljubljani potekal mednarodni posvet na temo individualizacije v okviru pedagoško-andragoških dnevov in v organizaciji Filozofske fakultete. Prispevki so bili objavljeni v zborniku z naslovom *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti* (2011). Posvet je med drugim prispeval izjemno pomembno sporočilo v zvezi s trendom uveljavljanja individualizacije in njene vloge v izobraževanju pri nas. Namreč, da si je v šolah treba prizadevati, da se nudi optimalna podpora posameznemu učencu pri njegovem vsestranskem in celovitem razvoju, da pa se je treba izogibati pasti pretiranega individualizma, ki se je z uvajanjem individualizacije začel krepiti v nekaterih drugih kapitalističnih državah po svetu in prodirati tudi k nam. *S tega stališča se je na izobraževanje začelo gledati predvsem s stališča potrošniške družbe ter v šolah nuditi posamezniku znanje, s katerim naj bi bil čim bolj konkurenčen na trgu znanja, kar bi lahko pripeljalo do zanemarjanja posameznikovega prosocialnega, moralnega in intelektualnega razvoja v kontekstu razvoja skupnosti*. Poudarjeno je bilo, da je razen senzibilnosti za posameznika in spoštljivosti do njegovih značilnosti, ki jih prinaša individualizacija, treba v šolah zagotavljati tudi, da se posameznikova identiteta oblikuje v odnosu do skupnosti in v kontekstu individualnega doprinosa tej skupnosti (Ermenc, 2011).

Iz prispevkov, zbranih v *Zborniku mednarodnega posveta o individualizaciji* (2011), je mogoče zaključiti, da se je pri nas do leta 2011 individualizacija uveljavila v osnovnih šolah predvsem za populacijo otrok s posebnimi potrebami, za katere je individualiziran pouk predviden z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, Ur. l. RS, št. 54/2000), ki predvideva oblikovanje individualiziranega programa za posameznega učenca, ko mu komisija dodeli status učenca s posebnimi potrebami. Načelo individualizacije lahko prepoznamo tudi ob spreminjanju šolskega sistema sredi devetdesetih let, ko sta bili uvedeni fleksibilna diferenciacija in elementi zunanje diferenciacije v zadnjih razredih

osnovne šole. Evalvacije, narejene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, pa so žal pokazale, da se učitelji sicer zavedajo pomena individualizacije in potrebe po njej pri zagotavljanju bolj pravičnega šolskega sistema za vse učence, vendar jim v konkretni pedagoški praksi tega ne uspe zadovoljivo realizirati (Peček in Lesar, 2006, str. 167–169) oz. je učne individualizacije tako v heterogenih kot v homogenih skupinah premalo (Milekšič in Nolim, 2008, v Marentič Požarnik, 2011).

Ker se v pričujočem vodniku osredotočamo na podporo individualizaciji v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, nas je zanimalo, kaj je bilo na mednarodnem posvetu predstavljeno o individualizaciji na tem področju izobraževanja. Ravno v teh programih se namreč učitelji spopadajo z zelo raznoliko populacijo dijakov, zato je v teh programih zagotavljanje individualizirane podpore dijakom nujno, če želimo vsem omogočiti doseganje enakih standardov kakovosti.

Na posvetu so bili predstavljeni štirje pripomočki, s pomočjo katerih je po mnenju avtoric prispevka (Justinek in Petrovič, 2011) mogoče uresničevati določene vidike individualizacije na področju srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja:

- **individualizirani program (IP),**
- **osebni izobraževalni načrt (OIN),**
- **mapa učnih dosežkov (MUD) in**
- **pedagoška pogodba (PP).**

Priprava **individualiziranega programa** je po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami obvezna odgovornost strokovnih delavcev za *dijake s posebnimi potrebami*. Individualizirani načrt izobraževanja je postal obvezen v okviru prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja predvsem s sprejetjem Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/2005), v katerem je bilo med drugim določeno, da ga je treba pripraviti za dijaka, ki ne dosega minimalnega standarda znanja. Pripravi ga učitelj oz. tim učiteljev na podlagi analize dijakovega uspeha, pri pripravi pa sodeluje dijak, lahko pa tudi starši, šolska svetovalna služba ali drugi strokovni sodelavci šole. Leta 2007 se je individualizirani načrt izobraževanja s sprejetjem novega Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007) preimenoval v **osebni izobraževalni načrt**, spremenila se je sama opredelitev načrta in predvideni končni uporabnik. Še vedno naj bi se sicer pripravljala za dijaka, ki ni dosegel minimalnega standarda znanja, čemur pa je bilo še dodano, da se OIN pripravi tudi v primeru, ko dijak ni izpolnil vseh obveznosti po izobraževalnem programu v šoli, pri delodajalcu oz. z individualnim delom. Obsegal naj bi pogoje, načine, oblike, obseg in roke izpolnitve neizpolnjenih obveznosti, pripravil pa naj bi ga učitelj oz. učitelji, pri katerih dijak ni dosegel minimalnih standardov znanja.

Mapo učnih dosežkov vodi posamezni dijak in jo sproti dopolnjuje z dokazili o doseganju načrtovanih učnih ciljev oz. o svojih dosežkih.

Pedagoška pogodba je zakonsko določen dokument, s katerim se šola in dijak ob zapisanih pravicah in dolžnostih s podpisom obvezujeta k izpolnjevanju dogovorjene obveznosti. Sklenitev pedagoške pogodbe je bila nujna le, kadar so bile prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa takšne, da so presegale določila podzakonskih aktov. Je torej specifičen dokument, ki omogoča odstopanje od določil podzakonskih aktov.

Iz predstavitve pripomočkov za uresničevanje individualizacije lahko zaključimo, da je z uporabo navedenih pripomočkov mogoče realizirati določene vidike individualizacije, vendar le za določene dijake, in sicer za:

- učno neuspešne dijake;
- dijake s primanjkljaji v znanju iz različnih vzrokov, npr. prešolanje v drugi program oz. ob prihodu iz drugega jezikovnega okolja;
- dijake, ki si izboljšujejo učni uspeh;
- tiste s statusom (športnik, materinstvo ...);
- dijake, ki so pogojno napredovali v višji letnik;
- nadarjene dijake;
- tiste, ki se izobražujejo sočasno v dveh programih;
- dijake, ki izbirajo individualni program v okviru odprtega kurikula;
- tiste, ki niso bili uspešni na vmesnem preizkusu pri delodajalcu;
- dijake s posebnimi potrebami;
- tiste s priznanim neformalno ali formalno pridobljenim znanjem;
- dijake, ki ponavljajo razred, a ne obiskujejo redno pouka;
- tiste, ki se znova vključujejo v izobraževanje, ki so ga nekoč zapustili.

Katja Jeznik je v zborniku (2011) poročala tudi o obstoju nekaterih drugih oblik individualizacije pedagoškega procesa v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju, kot so **popoldnevi za nadarjene, dopolnilne ure za učno manj uspešne dijake, dodatne individualne ure za dijake športnike, e-izobraževanje za dijake, ki so bili odsotni zaradi daljše bolezni in zaradi športnih priprav** na različna tekmovanja, pa tudi **preusmeritve in diferencialni izpiti**, vendar je šlo tudi v teh primerih za občasne individualizirane pristope, ki so jih uvažale le posamezne šole in ki so bili namenjeni le določenim dijakom.

Spremljave in evalvacije prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki jih je izvajal Center RS za poklicno izobraževanje med letoma 2004 in 2012, so na področju diferenciacije in individualizacije pedagoškega procesa prispevali naslednje ugotovitve (Slivar v Ermenc, 2012, str. 131–139):

- individualiziran pristop v smislu upoštevanja zmožnosti in interesov posameznih dijakov pri izvajanju pouka, npr. z zastavljanjem različno zahtevnih vprašanj, pripravo nalog na različnih zahtevnostnih ravneh, z diferenciacijo dijakovega učenja na kvantitativni in kvalitativni ravni, s spodbujanjem dijakov, da dajejo pobude za dejavnosti, postavljajo vprašanja, da se jih povpraša, kaj jih zanima, hkrati pa spodbuja h kritičnosti in izražanju svojega mnenja, se je po oceni dijakov izvajal redko ali nikoli, po oceni učiteljev pa se je izvajal v večji meri. Prav tako so učitelji ocenili, da v veliki meri uporabljajo različne učne oblike in metode pri pouku, ki omogočajo aktivno vlogo dijakov, dijaki pa so ocenili, da se to dogaja le včasih. Izkazalo se je tudi, da se premalo preverja predznanje dijakov, da dijaki niso vključeni v načrtovanje ciljev in da jih učitelji celo ne seznanjajo s cilji, da premalo delajo na prepoznavanju smiselnosti in uporabnosti znanja v konkretnih življenjskih situacijah;
- individualiziran pristop v smislu vzpostavljanja ustreznega odnosa med učitelji in dijaki ter oblikovanja razredne klime medsebojnega spoštovanja ter upoštevanje in spoštovanje individualnih razlik je bil prav tako pozitivno ocenjen s strani učiteljev, medtem ko so bili dijaki bolj negativni in kritični v svojih ocenah;

- doprinos osebnega izobraževalnega načrta k večji uspešnosti posameznega dijaka je bil prav tako pozitivno ocenjen s strani učiteljev, medtem ko so dijaki njegovo vlogo k izboljšanju njihovih učnih navad ter k temu, da bi učitelj lažje spoznali ozadje težav posameznega dijaka, ocenili negativno. Kvalitativna analiza osebnih izobraževalnih načrtov je razkrila, da so ti pripravljeni formalistično in površno. Namesto da bi upoštevali kompleksnost problematike učnih težav, navajajo površinske vzroke in posplošitve, kot je premalo učenja, ki ne predstavljajo osnove za konkretne intervencije, ki bi stanje lahko resnično izboljšale.
- Na osnovi teh spoznanj je Center RS za poklicno izobraževanje v projektu *Prenova poklicnega izobraževanja 2016–2021* namenil posebno pozornost usposabljanju šolskih razvojnih timov za uvajanje individualizacije ter jih postavil za ključne akterje pri njenem načrtovanju in izvajanju. Delalo se je tudi na kakovostnejši pripravi in uporabi individualnega načrta izobraževanja za vse dijake, pa tudi nekaterih drugih instrumentov, ki so primerni za uresničevanje individualizacije in so namenjeni vsem dijakom.

1.1 POSKUSNO IZVAJANJE INDIVIDUALIZACIJE V PROGRAMIH SREDNJEGA STROKOVNEGA IN POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

Koncept individualizacije, ki ga je Center RS za poklicno izobraževanje preizkušal v pilotnih šolah, in sicer pri projektu *Prenova poklicnega izobraževanja*, ki je potekal od leta 2018 do 2021, je bil usklajen s Strmčnikovo opredelitvijo (1987) individualizacije: pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa je bil poudarek na spodbujanju in upoštevanju individualnih razlik med dijaki, temelječ na stališču, da je vsak dijak poseben in ima specifične učne potrebe in interese. V skladu s ključnimi ugotovitvami in priporočili spremljav in evalvacij je bil poudarek na usposabljanju razvojnih timov na področjih odkrivanja učnih potreb in interesov pri posameznem dijaku ter šele na tej osnovi nato na sprejemanju didaktičnih odločitev in načrtovanju didaktičnega ravnanja, upoštevajoč ugotovitve glede posameznikove izhodiščne točke za učenje. Več o poteku uvajanja individualizacije v pilotnih šolah in konkretnih spoznanjih in rešitvah si lahko preberete v *Priročniku za izvajanje individualizacije* (2021), ki so ga pripravili na Centru RS za poklicno izobraževanje.

1.2 TEMELJNI NAMEN INDIVIDUALIZACIJE IN NJENA DODANA VREDNOST

Temeljni namen individualizacije je zagotavljanje optimalnega učnega okolja, ki spodbuja vsestranski (kognitivni, afektivni, psihomotorični) razvoj pri vsakem dijaku, razen tega omogoča tudi razvijanje osebnostnih lastnosti in samostojnosti, aktivnega medsebojnega sodelovanja pri izvajanju didaktičnih dejavnosti in tako usposablja dijake za uspešno učenje in samoregulacijo. V ta namen uporaba individualiziranih pedagoških pristopov ni namenjena le dijakom z učnimi primanjkljaji, posebnimi potrebami ali pa nadarjenim dijakom, temveč celotni populaciji dijakov. Med dijaki namreč obstaja vrsta za učenje pomembnih razlik, od razlik v predznanju, zmožnostih, stilih spoznavanja do razlik v učni motivaciji, samopodobi in v poklicnih aspiracijah, pa tudi v zaznavanju lastne učinkovitosti ter v odnosu do uspeha in neuspeha (Marentič Požarnik, 2011), čemur mora učitelj posvečati pozornost, da lahko posameznega dijaka ustrezno podpira. Z navezovanjem poučevanja na posameznikove učne potrebe in interese postaja za dijaka učenje bolj osmišljeno, zaradi česar se izboljša notranja motivacija in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. Namen individualizacije je torej omogočiti vsakemu dijaku, da se uči kakovostno in je uspešen.

Z izvajanjem individualizacije se je mogoče izogniti težavam, ki obstajajo v učnem okolju, v katerem prevladuje masovni pristop k poučevanju, pri katerem je enota načrtovanja učnega procesa oddelek in ne posamezni dijak (Klančnik, 2011). Če prevladuje pristop k poučevanju, kjer učitelj razlaga učno snov in demonstrira postopke in procese celotnemu oddelku, ne da bi prej preveril izhodišče pri posameznem dijaku, njegova razlaga ne more naslavljal učnih potreb vsakega posameznika, kar ima lahko negativen vpliv na motivacijo za učenje pri tistih, ki nimajo dovolj predznanja, da bi razlago razumeli, ali pa pri tistih dijakih, ki snov hitreje usvajajo. Šele z upoštevanjem posameznikovega predznanja, ki ga je zato treba ugotavljati že pred načrtovanjem učne priprave, lahko učitelj ustrezno diferencira učne vsebine, didaktična sredstva in didaktične strategije, s čimer optimizira možnosti za posameznega dijaka, da bo dosegel načrtovane učne cilje in standarde znanja.

Strokovnjaki opozarjajo, da se tudi v primeru, da je predznanje pri vseh dijakih relativno izenačeno, ohranja vrsta drugih, za učenje pomembnih razlik, npr. v raznoterih sposobnostih, v stilih spoznavanja in učenja, v motivaciji, v učnih aspiracijah, *v odnosu do uspeha in neuspeha, v učenčevi samopodobi in v občutkih lastne učinkovitosti in še v številnih drugih vidikih, ki pomembno vplivajo na posameznikovo učenje in dosežke* (Marentič Požarnik, 2011). *Izvajanje učnega procesa s pretežno frontalno obliko poučevanja celotnega oddelka dijakov zato z vidika individualizacije, ki zahteva zagotavljanje optimalnih učnih pogojev posamezniku za to, da je lahko uspešen, ni primerno.* Učitelj naj si pri načrtovanju vzame čas za razmislek, kako posameznika spodbuditi k usvajanju znanja in veščin, začevši od tam, kjer se posameznik nahaja v svojem predznanju in razumevanju. Za udejanjanje individualiziranega didaktičnega pristopa je treba dopuščati **različen tempo učenja** in predvidevati **različne ravni razumevanja** ter v skladu s tem posamezniku in skupinam nuditi ustrezno podporo. V primeru t. i. masovnega pristopa k poučevanju, ko učitelj vnaprej pripravi enako razlago za vse dijake, lahko pri tistih, ki bodisi nimajo predznanja ali pa so to, kar učitelj razlaga, že usvojili, pride do nižanja motivacije za učenje in odklopa. Ker dijaki nimajo možnosti, da bi dejavno uravnavali lastno učenje, saj frontalna razlaga predvideva enak tempo razumevanja pod nadzorom učitelja, pa tudi zaradi pomanjkanja didaktičnih intervencij za preseganje vrzeli v znanju in preprečevanje neuspeha, se pojavijo naslednje težave, ki zavirajo učenje in učno uspešnost:

- nekateri dijaki lahko gredo na naslednjo stopnjo izobraževanja (zahtevnejša snov, nadgradnja predhodno obravnavanega ali pa višji letnik), ne da bi popolnoma usvojili predhodno stopnjo;
- posamezne dijake, ki bi lahko hitreje napredovali, zadržujejo, dokler vsi ne usvojijo določene učne snovi;
- dijaki nimajo besede pri tem, kako bodo organizirali in predelali učno gradivo, niti se ne upošteva raznolikost njihovih učnih stilov in strategij, vsi naj bi se učili na enak način in z enakim tempom, preverja in ocenjujejo jih takrat, ko je to vnaprej načrtovano in ne takrat, ko bi posamezniki potrebovali povratno informacijo o svojem napredku oz. ko snov usvojijo in so pripravljeni na ocenjevanje;
- vnaprej je določeno, koliko časa bodo imeli dijaki na voljo za določeno učno snov, ne glede na hitrost njihovega napredka, kar v resnici ni spoštljivo in je krivično do posameznika, le da tu ni govora o tem, da bi pri komer koli podpirali lenobo in čakali, da se bo pripravljen naučiti, ampak je govora o hitrosti posameznikovega dojetja na osnovi njegovega predznanja.

Za učinkovito izvajanje individualizacije je bistvenega pomena vzpostavljanje vzajemnega spoštovanja med učitelji in dijaki, oblikovanje pozitivne in spodbudne oddelčne klime ter vzpostavljanje takih pogojev pouka, ki v čim večji meri omogoča aktivno vključevanje dijakov. To naj ne bo le stvar posameznega učitelja, ampak naj tako deluje šola, pri čemer je pomembno, ali šola zasleduje skupno vizijo, ali in kako so učitelji vključeni v odločitve o skupnih vrednotah in koliko besede imajo pri izbiri didaktičnih novosti, ki naj bi jih uvajali, koliko so te smiselne zanje in v kolikšni meri čutijo, da so nujne in koristne. Bistvenega pomena je količina in kakovost spodbude in podpore, ki so je učitelji deležni s strani vodstva pri uvajanju individualizacije v pouk, kakšen pomen se na ravni šole pripisuje individualizaciji, ali učitelji občutijo, da je to le občasna popestritev pouka, ali pa vodstvo sporoča, da je to sistemska novost, ki jo želi videti pri vsakem učitelju, zaradi česar tudi v polni meri vlaga v usposabljanje učiteljev za njeno izvajanje. Individualizacija namreč zahteva od učitelja izjemno dobro didaktično-metodično usposobljenost in posluš za posameznika ter resnično zavzetost za njegov uspeh, temelječ na prepričanju, **da je z ustrezno podporo lahko vsak dijak uspešen**. Vodstvo si mora prizadevati tudi za izgrajevanje medsebojne kolegialne podpore in izmenjavo izkušenj, uspehe pa prepoznavati in jih s kolektivom praznovati. Prepuščanje odločitve o uvajanju neke sistemske spremembe posamezniku in njegovemu razpoloženju, namesto da šola skupaj zasleduje cilje, ki temeljijo na skupnih vrednotah in na viziji, ki jo oblikuje in se ji zaveže kolektiv, praviloma vodi v vračanje k utečenim rutinam poučevanja.

1.3 KAKO SE PREPRIČAMO O PRISOTNOSTI INDIVIDUALIZACIJE V UČNEM PROCESU

O individualizaciji lahko govorimo, ko so v učnem procesu prisotni naslednji elementi (Marzano idr., 2017):

1. **Profil individualnega dijaka** – učitelj beleži napredek posameznega dijaka in hkrati omogoča dijakom, da sami dokumentirajo svoj napredek v razvoju znanja, spretnosti in veščin, z učiteljevo pomočjo sproti odkrivajo morebitne vrzeli v znanju, pa tudi svoja močna področja, področja rasti in interese, kar pripomore k samospoznavanju in oblikovanju dijakove osebne in profesionalne identitete ter je izhodišče za samoreglativno učenje.
2. **Individualne učne poti** – medtem ko so učni cilji skupni, pa so poti do njih lahko različne. Učitelj pripravlja učne pripomočke in didaktične dejavnosti v skladu z učnimi potrebami posameznikov in skupin (npr. diferencira naloge in vire za samostojno učenje, ki so pripravljeni na različnih taksonomskih ravneh) in uporablja širok nabor oblik in metod ter dijakom nudi individualizirano podporo. Poudarek je na individualnem napredku. Prizadevati si je treba za posameznikovo primerjanje z lastnimi dosežki v odnosu do zastavljenih ciljev in standardov in ne za nezdravo tekmovalnost med dijaki, ki posledično vodi v pomanjkanje medsebojne pomoči in povezanosti.
3. **Dijaki napredujejo na osnovi izkazanih kompetenc** – dijaki napredujejo na višjo stopnjo na osnovi izkazanega 'mojstrstva' in ne na osnovi količine sedenja v razredu ter prakse v delavnici oz. pri delodajalcu.
4. **Fleksibilno učno okolje** – učitelj uporablja širok nabor prijemov poučevanja in ves čas dela na optimizaciji učnih pripomočkov in podpore posamezniku.

1.4 KRITERIJI IN INDIKATORJI INDIVIDUALIZACIJE

Poklicne in strokovne šole spremljajo in zagotavljajo kakovost s pomočjo sistema samoevalvacije. Za spremljanje uvajanja smo izoblikovali kriterije in indikatorje individualizacije, ki naj so namenjeni tako šoli kot učiteljem za nenehno preverjanje napredka in izboljševanje morebitnih pomanjkljivosti ter popravljanje morebitnih napak.

Tabela 1: Kriteriji in indikatorji

KRITERIJI	INDIKATORJI
Opolnomočeni dijaki	– Dijak je v središču procesa poučevanja: učitelj preverja in upošteva predznanje dijakov in omogoča njihovo sodelovanje v učnem procesu. – Učitelj spodbuja aktivno učenje – dijaki so v učnem procesu 'glavni delavci'. – Poudarek je na sodelovalnem učenju. – Napake se obravnavajo kot priložnosti za učenje. – Dijaki imajo besedo pri načrtovanju poteka učenja ter pri zbiranju dokazil o lastnem napredku v odnosu do zastavljenih ciljev.
Individualizirano poučevanje z vključeno diferenciacijo	– Učitelj posveča veliko pozornosti diagnostičnemu in sprotne preverjanju, ki je namenjeno zbiranju informacij o posameznikovem predznanju, vrzelih v znanju in tempu njegovega napredka. – Učitelj uporablja svoje beležke o diagnostičnem in sprotne preverjanju za pripravo optimalne podpore in spodbude posamezniku pri učenju. – Dijaki imajo možnost soodločanja o načinih pridobivanja znanja in o oblikah učenja. – Učitelj prilagaja učne dejavnosti in pripomočke za učenje specifičnim potrebam dijakov.
Učiteljeva podpora dijaku	– Učitelj spreminja in prilagaja svojo učno pripravo potrebam, ki jih izkažejo dijaki v učnem procesu. – Podpora posamezniku ni učiteljevo podajanje pravih odgovorov in popravljanje napak, ampak spodbuda k razmišljanju, samo-regulaciji in poglobljanju razumevanja. – Učitelj podpira posameznega dijaka pri učenju z ustrezno količino in načinom podpore. – Učitelj zastavlja dijakom odprta vprašanja, s pomočjo katerih podpira njihovo razmišljanje, da dosežejo zastavljene cilje.
Časovna prilagodljivost učenja	– Učitelj dovoli hitrejše ali počasnejše napredovanje učenja glede na potrebe posameznikov. – Posameznik napreduje, ko obvlada obstoječo snov najmanj na ravni minimalnega standarda znanja. – Viri učenja so raznoliki in prilagojeni predznanju, potrebam in ciljem dijakov. – Učitelj nudi možnost kombiniranega učenja ob smiselni uporabi digitalne tehnologije.

Individualni načrt izobraževanja (INI) za vsakega dijaka	– Vsak dijak ima individualni načrt izobraževanja (INI), ki je pripravljen glede na njegove učne potrebe, zmožnosti in karierne cilje. – INI je dokument, ki povezuje dijaka, učitelje, svetovalnega delavca, mentorje in starše. – INI je razvojni dokument, ki se ob pogovorih med letom večkrat spreminja glede na izkazane potrebe posameznega dijaka. – INI je namenjen dijaku kot smerokaz njegove učne poti in kariernega razvoja.
Učenje za razumevanje in reševanje problemov	– Učitelj podpira prenos teoretičnega znanja v prakso. – Učitelj izvaja pouk tako, da dijake usmerja v izgrajevanje novega znanja z uporabo različnih virov, s sodelovalnim učenjem in z vključevanjem v realno delovno okolje. – Učitelj nudi dijaku ustrezno podporo pri tvorjenju povezav med teorijo in prakso ter prenosu znanja v realno delovno okolje.
Pogoste, konstruktivne povratne informacije dijaku	– Dijaki so vključeni v pripravo kriterijev uspešnosti, kar jim daje jasno sliko o pričakovanih glede znanja. – Učitelj uporablja kriterije uspešnosti za podajanje povratnih informacij posamezniku, s katerimi ga seznani o odnosu do opredeljenih standardov znanja. – Povratne informacije niso vrednostne sodbe in ne posegajo v dijakovo osebnost, izrečene so na spoštljiv in spodbuden način. – Povratne informacije so podane pravočasno in tako pogosto, da podpirajo učenje. Dijaka seznani tako z njegovim napredkom kot s področji, ki jih lahko še izboljša.
Podpora učenju tudi izven formalnega šolskega okolja	– Učitelj spodbuja dijake k pridobivanju znanja tudi izven šole (npr. v povezovanju z delodajalci in lokalno skupnostjo). – Učitelj spodbuja dijake k predstavitvam znanja, ki so ga pridobili izven šole. – Učitelj izkazuje pristno zanimanje za znanje in izkušnje, ki so jih dijaki pridobili izven šole.
Preverjanje in ocenjevanje kompetenc in dosežkov	– Preverjanje in ocenjevanje je načrtovano in se izvaja tako, da dijak lahko izkaže razvoj kompetenc, za kar so primernejše naloge na višjih taksonomskih ravneh (npr. prikaz rezultatov projektnega dela). – Dijaki zbirajo dokaze o svojem napredku v razvoju kompetenc. – Učitelj organizira čas in prostor, da dijaki predstavijo in utemeljijo svoj napredek v skladu s pričakovanji, opredeljenimi v standardih znanja.
Inkluzivna naravnost šole	– Šola na ravni načrtovanja izvedbenega kurikula upošteva značilnosti in posebnosti dijakov tako, da je njihova pot skozi program optimalno prilagojena. – Vodstvo šole omogoča organizacijsko fleksibilnost. – Strokovni delavci so usposobljeni za prepoznavanje in upoštevanje značilnosti in posebnosti posameznih dijakov. – Na šoli je vzpostavljen dobro delujoč razvojni tim za udeležanje in nadaljnji razvoj individualizacije.

1.5 KAKŠNA DIDAKTIKA IN ORGANIZACIJA POUKA USTREZATA NAČELU INDIVIDUALIZACIJE

Cedefop (2015) v svojih publikacijah priporoča na dijaka osredotočeno poučevanje kot najprimernejše za izvajanje programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, saj nudi optimalne možnosti za razvoj kompetenc in veščin, ki jih bodo dijaki potrebovali za produktivno življenje in delo v sodobnih družbah znanja. **Na dijaka osredotočeno didaktiko** opredelijo kot učiteljevo uporabo nabora didaktičnih strategij, s pomočjo katerih upošteva in nagovarja raznolike potrebe, zmožnosti in interese pri dijakih, naredi učno snov zanje dostopnejšo, upošteva naravni proces učenja pri posamezniku in se navezuje na učne izide, opredeljene v kurikulumu (prav tam). Iz definicije izhaja, da na dijaka osredotočena didaktika zahteva individualiziran način poučevanja in organiziranja učnega procesa, ki ga učitelj realizira s količinskim in kakovostnim prilagajanjem vsebine in dejavnosti ter izbiro učnih metod in oblik v podporo različnim načinom in tempu obdelave učne snovi pri dijakih, s spodbujanjem medsebojne podpore in sodelovanja ter sprotim preverjanjem posameznikovega doživetja in napredka, pri čemer je lahko v veliko pomoč učna tehnologija. Sprotno oz. formativno preverjanje, ki ga izvaja tako učitelj kot dijak, pomaga učitelju pri izvajanju ustreznega didaktičnega posredovanja, ki je namenjeno usmerjanju k ciljem in preprečitvi morebitnega neuspeha pri posameznem dijaku.

Učitelj pri obravnavi učne snovi izhaja iz posameznikovega predznanja in ravni razumevanja, zaradi česar sta diagnostično in formativno preverjanje bistvenega pomena. V procesu učenja učitelj spodbuja večsmerno komunikacijo z dijaki in med dijaki in jim zagotavlja priložnosti za sodelovalno učenje ter pri tem posveča pozornost tudi njihovemu razvijanju sodelovalnih in komunikacijskih veščin. Dijake tudi eksplicitno poučuje veščin učenja, jih spodbuja in usmerja k preverjanju individualnega napredka v odnosu do opredeljenih standardov znanja ter jih usposablja za samoregulativno učenje. Z ustreznimi vprašanji spodbuja in razvija zmožnost analiziranja, vrednotenja in refleksije lastnega učenja in usvojenega znanja ter posamezniku predaja odgovornost za odločitve o organizaciji lastnega učenja oz. izbiri poti do doseganja zastavljenih ciljev. Učitelji nudijo podporo posameznikom in skupinam z upoštevanjem različnosti pri njihovem sprejemanju, obdelavi, razumevanju in predstavljanju učne vsebine tako, da prilagajajo učna sredstva in pripomočke ter dopuščajo različen tempo učenja, pa tudi z uporabo različnih učnih metod in oblik, v procesu učenja pa svojo podporo postopoma odtegujejo glede na to, kako se posameznik razvija in napreduje, da podpirajo razvijajočo se samostojnost in avtonomijo pri dijakih.

Tabela 2: Značilnosti na dijaka osredotočene didaktike

Dimenzije	Indikatorji uspešne izvedbe
Oblikovanje poklicne identitete	Dijaki izgrajujejo in izkazujejo odnos, prepričanja in vrednote, povezane s poklicem.
Avtentične naloge	Didaktične dejavnosti so realistične delovne naloge, ki se izvajajo v realnem ali simuliranem kontekstu.

Povezovanje teorije in prakse	Teoretično znanje dijaki utrjujejo in uporabljajo pri izvedbi praktičnih dejavnosti.
Izgrajevanje znanja in veščin ter kompetenc	Poudarek je na podpori procesa učenja: dijaki opredelijo probleme, načrtujejo korake reševanja problemov in znajo priti do rešitev. Spodbujajo se spoznavni procesi pri posamezniku z zastavljanjem ustreznih odprtih vprašanj in usmerjanjem v izvajanje postopkov ter transfer znanja.
Prilagajanje poučevanja in modeliranje	Učitelji prilagajajo svojo podporo trenutni ravni razumevanja in zmožnostim posameznega dijaka s pomočjo prilagajanja učnih gradiv in razlage. Vidno je postopno odtegotanje podpore posamezniku, s katero učitelj podpira razvijanje samostojnosti, odgovornosti in avtonomije (vidne so značilnosti odranja). Učitelji modelirajo strategije učenja oz. demonstrirajo, kako se je mogoče učinkovito učiti.
Coaching	Učitelj prakticira aktivno poslušanje dijakov, uporablja spodbude za njihovo izražanje mnenja, kot so povzemanje, zrcaljenje, parafraziranje in zastavljanje odprtih vprašanj, s čimer jih pripelje do opredelitve, uvida v nek problem in izdelave strategije za njegovo razrešitev. Viden je dialog, ki je namenjen odpiranju novih perspektiv, večji jasnosti misli, čustev, vedenj in razumevanju pogledov drugih ljudi, da dijaka usposobi za samostojno razreševanje težav oz. za doseganje zastavljenih ciljev.
Razvoj veščin samoregulacije	Dijaki prejemajo podporo za razvijanje samoobvladovanja, za nenehno samopreverjanje, izboljševanje in popravljanje napak ter poglobljanje razumevanja, pa tudi za razvijanje organizacijskih veščin.
Razvijanje zmožnosti reflektiranja	S pomočjo strukturiranja refleksije o lastnem učenju in delovnih izkušnjah dijaki razvijajo metakognitivne veščine, ki podpirajo razvoj njihove avtonomije, razumevanje in odgovornosti do lastnega učenja in dela in njihove naravnosti na vseživljenjsko učenje.

Vir: Povzeto po de Bruijn in Leeman (2011), v Cedefop, 2015.

1.6 SISTEMSKI OKVIR IN MEHANIZMI ZA USPEŠNO IZVAJANJE INDIVIDUALIZACIJE

Individualizacijo je treba izvajati na vseh ravneh institucionalnega delovanja, od makro, mezo do mikroravni¹. Uporaba novih didaktičnih prijemov zato naj ne bo odločitev posameznega učitelja, ki si želi spremembe, ampak mora biti odločitev pretežne večine, če ne že celotnega kolektiva, ob popolni podpori vodstva, saj je individualizacija globoka sprememba, ki razen novih znanj in kompetenc zahteva od učiteljev, vodstva šole, dijakov in njihovih staršev temeljito prevetritev njihovih prepričanj. To pomeni, da za uspešno uvažanje novosti, kakršna je individualizacija, pogosto ne zadostuje le pridobitev novih znanj in spretnosti, marveč se morajo učitelji pogosto odvaditi tudi obstoječih rutin in načinov dela ter tudi spremeniti dojemanje svoje vloge (več o značilnostih šole in vpeljevanju spre-

¹ Makroraven je raven šole v funkciji uresničevanja ciljev, ki jih opredeli širša družba (nacionalnih, ciljev EU), mezoraven je raven šole kot sistema, mikroraven pa je raven implementacije v razredu v procesu učenja in poučevanja (učitelji, dijaki).

memb v šolski prostor v Sentočnik, 2006a). Globokih sistemskih sprememb, kakršna je na dijaka osredotočen pouk, ni mogoče vpeljevati z izvajanjem izoliranih dejavnosti posameznih učiteljev, ampak potrebuje šola skupni načrt in dogovorjeno politiko delovanja. Temelj uspešnega izvajanja so trdna prepričanja vodstva šole, kolektiva, dijakov in njihovih staršev, da z individualizirano podporo učenju lahko zagotavljamo kakovostnejše učenje mladih ljudi kakor z masovnim pristopom. Zahteva jasno razumevanje vseh deležnikov, kaj individualizacija je, na kakšni filozofiji poučevanja in učenja je osnovana, na kakšnih vrednotah temelji in kako je videti v praksi. Pogoji za uspešno izvajanje je torej ustrezno usposobljen kolektiv, ki pa mora razen tega imeti tudi priložnosti za spopadanje mnenj, pogledov in izmenjavo prakse, za kar je nujna klima medsebojnega spoštovanja, sodelovanja in kolegialnosti. Razen tega mora imeti vsak posameznik tudi predstavo 'velike slike' oz. uvid v tisto, za kar si šola prizadeva, pri čemer mora biti vsem razumljivo, da je pomemben prav vsak učitelj in da vsak individualni napor prispeva k uresničevanju skupne vizije. Šola pri uvajanju sprememb, kakršne zahteva individualizacija, potrebuje tudi podporo države in njenih ustanov.

Za uspešno izvajanje individualizacije je nujen paradigmatški premik tudi pri razumevanju organizacije izobraževalnega procesa in delovanja šole, saj šole ni mogoče več pojmovati kot fizičnega prostora z ločenimi razredi, v katerih dijaki sedijo vsak za svojo mizo ter poslušajo učiteljevo razlago s katedra, ki jo učitelj predaja v prepričanju, da enak način učenja vsem dijakom in da se mu pri pripravi razlage učne snovi ni treba prepričati o predznanju posameznega dijaka in posvetovati s kolegi. Sprememba fizičnega okolja je nujna za spodbudo učne individualizacije, prav tako je treba razviti ustrezno šolsko in razredno klimo in kulturo, ki podpirata izvajanje individualiziranega pristopa pri celotni šolski skupnosti. Šola mora postati kraj povezanosti, sodelovanja, medpredmetnega povezovanja, spajanja teorije in prakse ter odprtosti do zunanjega sveta. Viri in podpora naj bodo načrtovani sodelovalno ter organizirani okrog posameznega dijaka, usklajeni z njegovimi učnimi potrebami in značilnostmi.

1.7 POGOJI ZA REALIZACIJO INDIVIDUALIZIRANE DIDAKTIKE

Na dijake osredotočen individualiziran učni proces je praktično nemogoče izvajati v fizičnem okolju, v katerem so mize in stoli postavljeni v vrste, od koder je pogled dijakov usmerjen v učitelja in v poslušanje njegove razlage. Takšna razporeditev podpira enosmerno komunikacijo, ki ni naklonjena dialogu in osebni izražanju. Z novimi spoznanji o vplivih fizičnega in družbenega učnega okolja na kakovost in strukturo znanja so se začele uveljavljati gibke oblike organizacije fizičnega prostora in samega procesa učenja, ki prispevajo k optimizaciji učnega okolja za izvajanje individualizacije in na dijaka osredotočene didaktike. Fizični prostor in potek učenja morata omogočati socialne interakcije ter diskusije z vrstniki, ki posamezniku pomagajo razčistiti lastna pojmovanja in razumevanje, kar je zanj izhodišče za izboljševanje in nadgrajevanje obstoječega znanja. Vrstniške interakcije so nujne, saj tako dijaki razčistijo in preverijo lastno razumevanje – učitelji jim namreč lahko ponujajo korektne in celovite informacije, toda v glavah posameznikov so lahko te sprejete popolnoma drugače, kakor je to nameraval učitelj, kar pa lahko ostane skrito, če dijaki nimajo priložnosti svojega razumevanja predstaviti in preveriti v majhnih skupinah, v katerih se počutijo varni in sprejeti. Učiteljeva naloga pa je, da posameznikov proces učenja usmerja in spremlja ter posameznikom podaja ustrezne povratne informaci-

je. To pripomore k temu, da posameznik izgradi ustrezno razumevanje in da dobro organizirano znanje shrani v svoj dolgoročni spomin, ki ga je nato sposoben uporabiti v različnih, še neznanih življenjskih situacijah (Schneider in Stern, 2013).

Kognitivne raziskave kažejo, da je podlaga za razvijanje kompleksne kompetence vselej dobro strukturirano znanje. Dijaki, ki ga niso izgradili, ne morejo izkoristiti številnih virov, ki jih obkrožajo (prav tam). Učna okolja morajo zato zagotavljati možnosti za vključevanje predznanja dijakov, spodbujanje njihove mentalne aktivnosti, integriranje razdrobljenih koščkov znanja v hierarhično urejene in smiselne strukture, pa tudi za uravnoteženje konceptov, veščin in metakognitivne kompetence pri posamezniku. Zagotovijo naj primerne strukture, ki pomagajo dijakom organizirati znanje, nuditi informacije, ki so nujne za učinkovito umsko delo, pospeševati transfer² med učnimi vsebinami, učnimi situacijami in vsakdanjim življenjem, ponujati dijakom smiselne vsebine, razčiščevati učne cilje s poudarjanjem njihove pomembnosti za življenje in z občutljivostjo za interese, cilje in lastno zaznavanje posameznih dijakov (prav tam).

V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov fleksibilne organizacije prostora in učnega procesa, ki zagotavljajo optimalno učno okolje za izvajanje individualizacije in ki se v zadnjem času uveljavljajo po svetu, upoštevajoč preprosto dejstvo, da si mora vsak dijak znanje pridelati z lastno mentalno aktivnostjo, učitelj pa mu mora pri tem nuditi individualizirano podporo.

1.8 PRIMERI UČNIH OKOLIJ S FLEKSIBILNO ORGANIZACIJO PROSTORA IN UČNEGA PROCESA, KI PODPIRAJO USPEŠNO IZVAJANJE INDIVIDUALIZACIJE

Učilnica aktivnega učenja (Active Learning Classroom – ALC)

Učilnice aktivnega učenja so opremljene s premičnimi okroglimi ali sestavljivimi mizami ter s premičnimi stoli, da se omogočijo interakcije med različnimi dijaki in da je omogočeno delo v majhnih skupinah, v katerih prihaja do sodelovanja in medsebojne podpore, ali pa individualno učenje, občasno tudi učiteljeva frontalna predstavitev ali pa frontalna predstavitev dijakov. Učitelju je na ta način zagotovljen lahek dostop do učencev in nemotena spremljava dela skupin in posameznikov, ki mu omogoča pravočasno zagotavljanje posega in podajanje povratnih informacij. Dobro se obnese, če so ob mizah mobilna stojala z belo tablo oz. listi za pisanje, ki so namenjeni zapisom viharjenja možganov, pripravi skic in diagramov ipd. Večina učilnic ACL ima tudi več projekcijskih platen za projiciranje s prenosnih računalnikov in pametnih telefonov, na voljo je brezžična povezava.

Učno okolje, oblikovano po principu obrnjene učilnice (Flipped Classroom)

Bistvo principa obrnjene učilnice je, da zagotavlja vnos nove učne snovi bodisi z videom, ki ga posname učitelj, bodisi z drugimi načini vnosa novih podatkov in informacij, kot npr. iz učbenikov, knjig, enciklopedij, spletnih virov, pisnih ali avdio gradiv, ki jih pripravi(jo)

² Učni transfer je zmožnost prenašanja in uporabe znanja, pridobljenega v enem kontekstu, v nove, še neznane situacije.

učitelj(i) in jih dijaki nato predelajo za domačo nalogo, kar omogoča posamezniku, da učno snov predela v lastnem tempu. Dragocen čas v šoli, kjer ima posameznik na voljo živ stik z učitelji in sošolci, pa je nato izkoriščen za razprave in razčiščevanje nejasnosti v zvezi s predelano snovjo, pa tudi za poglobljanje razumevanja in uporabo znanja z izvajanjem didaktičnih dejavnosti, kot so izvedba vseh stopenj v pripravi nekega izdelka, razreševanje nekega problema, priprava izvirnih rešitev in inovacij, razprave ipd. Namesto da bi učitelj čas v šoli porabil za frontalno predstavitev vsebine, ima zaradi tega, ker so jo dijaki predelali doma, dovolj časa za delo s posamezniki pri preverjanju in poglobljanju njihovega razumevanja in za zagotavljanje individualizirane podpore. Princip obrnjene učilnice zagotavlja optimalno učno okolje za individualizirano poučevanje, prilagojeno učnim potrebam posameznega dijaka.

Strokovnjaki opozarjajo, da princip obrnjene učilnice ne sme postati sinonim za učenje z video lekcijami oz. za učenje na daljavo (Sams in Bergmann, 2012), saj na ta način zane-marimo njegovo najpomembnejšo dodano vrednost, ki je v interaktivnem preverjanju in poglobljanju razumevanja, ko se je dijak z učno snovjo že seznanil, oz. v izkoriščanju učiteljeve in vrstniške podpore ravno takrat, ko jo posameznik potrebuje in natančno takšne, kakršno potrebuje, kar naredi učenje zanj smiselno in pomembno. Razen tega na ta način dijake usposobimo in jim privzgajamo odgovornost za samostojno učenje, ki je nato preverjeno, uporabljeno in poglobljeno pri pouku. Dejstvo, da brez kakovostno opravljenega domačega dela dijak ne more tvorno sodelovati pri pouku in znanja poglobljati in uporabljati, je dodatna motivacija posamezniku, da se ne izogiba domačim nalogam, zanašajoč se na to, da je učitelj ne bo pregledal in da tako ali tako ni za oceno. Ta način je obraten prevladujočemu načinu učenja, ki ga spodbujajo naše šole, namreč 'jemanje' nove snovi v šoli in nato za domačo nalogo poglobljanje razumevanja in uporaba znanja, pri čemer je posameznik prepuščen samemu sebi in morebitni pomoči staršev. Najpomembnejši del učnega procesa, ki je v preverjanje in poglobljanje razumevanja ter v uporabi teorije v praksi, je tako prepuščen dijaku, dragoceni viri, na katere bi se lahko oprl v razredu (vrstniki, učitelji), pa ostajajo neizkoriščeni.

Poučevanje ravno pravi čas (Just in Time Teaching – JiTT)

Koncept JiTT (Marrs in Novak, 2004, v Brame, 2013) temelji na enakem principu kot obrnjena učilnica, razlike so v podrobnostih. Tudi v tem primeru velja izkoriščanje časa v učilnici za aktivno učenje, za katero se morajo dijaki vnaprej pripraviti tako, da novo učno snov predelajo iz učbenika ali iz drugih virov, tudi iz medmrežja, le da morajo v tem primeru pred poukom izpolniti kratko nalogo, ki se imenuje *naloga za ogrevanje* (WarmUp), in jo nekaj ur pred poukom elektronsko dostaviti učitelju, kar učitelju omogoča, da ugotovi predznanje in stopnjo razumevanja in temu prilagodi svojo učno pripravo. Navajamo *primer naloge za ogrevanje pri biologiji*. Zaenkrat obstajajo primeri nalog za ogrevanje le v angleškem jeziku:

http://jittdl.science.iupui.edu/JiTT_RESOURCES/biology/bio_archive/warmup1.html.

Naloge za ogrevanje so sestavljene iz vprašanj, ki učence usmerjajo v razmislek o učni snovi, ki jo bodo obravnavali v šoli, in ki zahtevajo kompleksne odgovore. Sledi pouk, v katerem je poudarek na aktivnem učenju in sodelovalnem reševanju problemov, učitelj pa ima dovolj časa pa tudi podatkov o posameznikovem predznanju, da lahko dijakom zagotovi ustrezno individualizirano podporo.

Naslednji korak je izpolnjevanje naloge na medomrežju, ki se imenuje sestavljenka (Puzzle), ki učencem omogoča strukturiranje obravnavane snovi in integracijo novih konceptov.

Primer sestavljenke pri matematiki:

http://jittdl.science.iupui.edu/JiTT_RESOURCES/math/mathematics_archive/puzzles/math163pz02.html.

Sledi esej (GoodFors), s pomočjo katerega učenci povežejo delo v razredu z resničnim življenjem in ki predstavlja izhodišče za razpravo v razredu.

Primer eseja pri fiziki:

http://jittdl.science.iupui.edu/JiTT_RESOURCES/physics/physics_archive/152sp99gf_2.html.



2 RAVEN ŠOLE

Vodstvo šole ima ključno vlogo pri aktiviranju kolektiva za izvajanje individualizacije in pri zagotavljanju ustreznih pogojev za produktivne kolegialne razprave. Izraz vodstvo uporabljamo namerno namesto izraza ravnatelj: stili vodenja, ki razumejo vodenje kot ravnateljevo odgovornost in stavijo na njegovo karizmatično osebnost, s katero bo preoblikoval učiteljski zbor iz skupine posameznikov, ki opravljajo delo za zaprtimi vrati svojih razredov, v sodelujočo skupnost, ki deluje za skupno vizijo in skupne cilje, so se namreč izkazali za neučinkovite pri uvajanju globokih sprememb v poučevanje (Sentočnik, 2011). Namesto tega se je začelo uveljavljati vodenje po načelu razporeditve odgovornosti (distribuirano vodenje) oz. kot proces in produkt kolektivnih prizadevanj (prav tam). Distribuirano vodenje je tako razporejeno po celotni šoli po načelu strokovnosti. Pri tem ne gre za ravnateljevo delegiranje vodstvenih nalog učiteljem, ampak za podeljevanje moči odločanja o učnem procesu in vsem v zvezi z njim tistim, ki nosijo glavno odgovornost za poučevanje in učenje, kar omogoča šoli, da se gibko odziva na vsakdanje težave in da lažje sledi spremembam ter jih premišljeno uvaja (Sentočnik, 2018). Sistemska prenova vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je cilj številnih šolskih reform po svetu, zahteva kolektivne oblike vplivanja, kar distribuiran način vodenja omogoča, s pomočjo katerih je mogoče ustvariti prostor, kontekst in priložnosti za razvoj kolektiva v učečo se skupnost (prav tam). Je organizacijska zmožnost, ki je po svojem učinku več kot vsota vodstvenih zmožnosti in dejanj posameznikov (prav tam). Distribuirano vodenje, ki ga priporočamo za uvajanje individualizacije, se realizira z vzpostavitvijo **vodstvenega oz. razvojnega tima**, ki je uspešnejši pri uresničevanju načrtovanih sprememb, kot če si za to prizadeva ravnatelj sam – raziskave so namreč potrdile, da zna tim učiteljev ljudi bolje prepričati ter motivirati k temu, da sledijo skupni viziji in si zastavljajo cilje v skladu z njo (prav tam).

V procesu uvajanja individualizacije mora vodstvo posvečati pozornost izgrajevanju pozitivne organizacijske klime in kulture ter zagotavljanju občutka varnosti, brez katerega ni mogoče ohraniti profesionalnega samozaupanja ob izvajanju novosti. Skupne **vrednote**, poslanstvo in vizija so temeljni elementi organizacijske kulture, zato je treba namenjati čas za skupno oblikovanje, v kar je treba vključiti celotno organizacijo. Šele na osnovi ozaveščenih in skupno oblikovanih vrednot, poslanstva in vizije, ki jim je zavezana kritična masa kolektiva, je mogoče oblikovati strateške cilje, kakršno je izvajanje individualizacije, ter nato pripraviti in izvajati akcijski načrt za njihovo realizacijo. Od tega, kako vodstvo pristopi k **uvajanju sprememb**, kakršna je individualizacija, ki zahtevajo prevetritev obstoječih prepričanj in kako pri tem podpira učitelje, je odvisno, ali bodo učitelji podprli idejo o individualizaciji, se želeli usposabljeni za njeno izvajanje in jo nato tudi v resnici izvajali.

Preobrazba kolektiva v učečo se skupnost, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, zaupanju, sodelovanju, kolegialni podpori ter skupnem učenju in raziskovanju, je bistvenega pomena za uresničevanje kakršnih koli globokih sprememb, česar se mora lotiti vodstvo sistematično in tako, da prisluhne in vključuje vse akterje ter v soglasju z njimi opredeli cilje in namen spremembe (v našem primeru individualizacije), pa tudi vloge in obveznosti vsakega člana skupnosti v procesu uresničevanja ciljev.

2.1 RAZVOJNO NAČRTOVANJE

Razvojno načrtovanje je proces, v katerem šola na temelju analize stanja načrtuje izboljševanje lastne kakovosti. Je redna vsakoletna dejavnost, s katero šola preverja svoje delovanje in prioritete in v duhu razvojne naravnosti stare prioritete, ki so uresničene ali pa niso več v prvem planu, nadomešča z novimi v soglasju s šolsko skupnostjo (več o strategijah razvojnega načrtovanja v Zorman, 2006, str. 32–41). Naloga vodstva šole je kakovostno vodenje procesa razvojnega načrtovanja tako, da postane priložnost za ozaveščanje individualnih **pedagoško-didaktičnih predstav** in individualnih vrednot, pa tudi za usklajevanje in morebitno spreminjanje teh v medsebojnem dialogu in v soočanju z **nacionalnimi smernicami**. Razvojni načrt, pripravljen v soglasju z vsemi deležniki, je namenjen kot okvir in usmeritev šolski skupnosti pri nenehnem izboljševanju lastne prakse in pri medsebojni podpori za izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja na institucionalni ravni.

2.1.1 POSLANSTVO IN VIZIJA

Razvojno načrtovanje se začne s procesom oblikovanja **poslanstva** in **vizije** šole, ki poteka v obliki razprav kolektiva o skupnem namenu in o skupni predstavi prihodnosti, v soočanju z realistično oceno trenutnega stanja. V središču naj bo potreba po optimiziranju pogojev za učenje vsakega posameznika (omogočanje individualiziranega učenja), ki naj usmerja raziskovanje, ozaveščanje in spreminjanje predpostavk in prepričanj posameznih članov kolektiva v smeri soglasno oblikovanih skupnih vrednot in načel delovanja.

2.1.2 OZAVEŠČANJE IN USKLAJEVANJE

Vodstvo šole ustvarja priložnosti za dialog ter uporablja tudi druge strategije, ki učitelje spodbujajo k ozaveščanju in soočanju individualnih predstav o tem, kakšen je kakovosten pouk in kakšno vlogo imata v njem učitelj in dijak, ter jih usmerja k oblikovanju predstav in uresničevanju učnega procesa, ki temelji na individualizaciji. Individualne pedagoško-didaktične predstave imajo namreč močan vpliv na učiteljevo ravnanje v razredu in njegov odnos do dijakov ter njihovega učenja. Če želimo spremeniti učiteljevo doživljanje in ravnanje v razredu, je treba v njem sprožiti kognitivni konflikt ter ga z uporabo različnih strategij pripeljati do zavedanja njegovega pojmovnega okvira in morebitnega razkoraka med njegovimi osebnimi teorijami in prepričanji ter zaželenim pogledom na učni proces, vlogo učitelja in vlogo učenca. Rekonstrukcija posameznikove osebne teorije je nujen proces, če želimo, da bo učni proces ter lastno vlogo začel razumeti na kvalitativno drugačen način (več o strategijah spreminjanja osebnih teorij in miselnih modelov pri učiteljih v Bizjak, 2006; Rupnik Vec, 2006a).

2.1.3 OBLIKOVANJE AKCIJSKEGA NAČRTA

Na temelju evalvacije stanja in opredelitve **ciljev** ter prednostnih nalog, načrtovanih za šolsko leto, strokovni delavci oblikujejo **akcijski načrt** za uvajanje sprememb, pripravljen v sodelovanju in s soglasjem vpletenih. V akcijskem načrtu so natančno opredeljene konkretne dejavnosti in naloge, s pomočjo katerih bodo strokovni delavci uresničevali opredeljene cilje, imena tistih učiteljev, ki bodo odgovorni za izvedbo posameznih dejavnosti in nalog (lahko tudi imena z njimi sodelujočih učiteljev), roki za izvedbo, kriteriji za presojo napredka in rezultatov posameznih dejavnosti in nalog ter materialni viri.

2.1.4 SAMOEVALVACIJA

Vodstvo šole skrbi, da poteka **samoevalvacija** kot sodelovalen, reflektiven proces, v katerega so vključeni vsi, ki bodo aktivno vpleteni v uvajanje sprememb. V osrčju procesa samoevalvacije je interpretiranje zbranih podatkov in pogajanje šolske skupnosti, ki predstavlja izhodišče za odločitve o tem, katere spremembe se bodo na šoli uvajale, katera področja svojega delovanja želi šola izboljšati, kaj natanko želi doseči in kateri cilji bodo prioritetni v šolskem letu ter kako se bo šolska skupnost lotila uresničevanja sprememb.

2.1.5 ZUNANJA EVALVACIJA

Zunanja evalvacija prispeva pogled od zunaj na kakovost uvajanja sprememb, kot je omogočanje individualiziranega učenja. Posebno dodano vrednost predstavlja **kolegialno presojanje** (*angl.* peer review), za katerega je značilno, da ga izvaja skupina strokovnjakov, ki delujejo na enakem ali sorodnem področju, a so z vidika presojanja institucije zunanji in neodvisni strokovnjaki. Prihod tima strokovnjakov na šolo oz. kolegov iz enakih ali sorodnih izobraževalnih in raziskovalno-svetovalnih institucij, ki sami poklicno delujejo na presojanem področju kot praktiki, svetovalci ali teoretiki, namreč predstavlja priložnost za pridobitev poglobljene in verodostojne ocene razvoja kakovosti izobraževalne institucije na izbranem področju. Zunanji tim na osnovi ugotovitev pripravi tudi priporočila za nadaljnje delo, ki jih šola upošteva pri načrtovanju svojega nadaljnjega razvoja.

2.2 KOLEKTIV KOT UČEČA SE SKUPNOST

Organizacija se uči in spreminja z učečimi se posamezniki, ki se učijo drug z drugim in drug od drugega. Vodstvo šole omogoča kolektivu, da postane **učeča se skupnost** tako, da zagotavlja spodbudno okolje za vzajemno učenje. V takšnem okolju prevladuje pozitivna klima, kolegialnost in usmerjenost k skupnim ciljem in skupni viziji. Kolektiv postane učeča se skupnost, ko mu uspe narediti premik od individualnega k sistemskemu mišljenju, kar zahteva pripadnost skupni viziji in skupnim ciljem. Razmišljati sistemsko ne pomeni, da se moramo odpovedati svoji individualnosti, ampak pomeni ravno nasprotno, da se zavedamo pomena individualnosti in posameznikove odgovornosti za kakovostno delovanje celote (Sentočnik, 2006a, str. 48–49; več o konceptu učečih se skupnosti in njegovem udejanjanju v prenovi v Rutar Ilc, 2012, str. 57–65).

Učeča se skupnost je na višje kakovostni ravni, kot je sodelovanje oz. kolegialna medsebojna podpora v kolektivu. Sodelovanje je najosnovnejša oblika socialnih in intelektualnih stikov med učitelji, ki ne zahteva nujno skupnih vrednot o učenju in poučevanju, zaradi česar ostanejo individualna prepričanja, ki vplivajo na posameznikovo prakso poučevanja in odnos do učencev, pogosto neizrečena in nepoenotena, zato posamezni učitelji dajejo učencem in njihovim staršem nepoenotena sporočila glede pričakovanj v zvezi z učenjem. Kolegialnost je za stopnjo višje – učitelji se udeležujejo skupnih usposabljanj, razpravljajo o svojem delu v razredu in o napredku posameznih učencev. Sodelujejo pri oblikovanju priprav na pouk, izmenjujejo si učna gradiva, skupaj pripravljajo preizkuse znanj, razpravljajo o ciljih in načinih podpore učenju. Učencem in staršem lahko tako dajejo že bolj usklajena sporočila o pričakovanjih in njihovem napredku. Učeča se skupnost je najvišja oblika sodelovanja kolektiva. V razpravah pedagoških delavcev je viden premik od osredotočenosti na poučevanje k osredotočenosti na učenje. Skupen namen je izboljšati pogoje za učenje vsakega učenca in optimizirati učno okolje. Vidna so trdna skupna izhodišča, prepričanja in vrednote, zaradi česar posamezni učitelji dajejo učencem in njihovim staršem usklajena sporočila o svojih pričakovanjih in njihovem napredku (DeFour, 2005).

2.2.1 ORGANIZACIJSKA KLIMA IN KULTURA

V šoli prevladuje pozitivna klima, ko se člani šolske skupnosti počutijo varni, sprejeti in pripadni skupnosti in ko so njihovi medsebojni odnosi pristni in spoštljivi. V takšnem okolju vladajo načela enakosti in vključenosti ter prevladuje kultura medsebojnega zaupanja in spoštovanja. Vodstvo šole ima pomembno vlogo pri oblikovanju in ohranjanju pozitivne klime in sodelovanja. Pri uvajanju novosti nudi učiteljem **zaščitne mreže**, kar pomeni, da ob morebitnih neuspehih ne išče krivcev, ampak spodbuja dialog o možnih razlogih, skupno iskanje rešitev in vzajemno podporo. Vodstvo z vzgledom spodbuja uporabo kulturnega dialoga in izkazovanja medsebojnega spoštovanja v zbornici in v razredu.

2.2.2 DIALOG IN KOMUNIKACIJA

V srednjih šolah po navadi zmanjka časa za medsebojno komunikacijo, saj se osredotočamo na delo v razredu, pri čemer ostajajo učitelji izolirani drug od drugega. Struktura šolskega dne ni v podporo vsakdanjega dialoga in večsmerne komunikacije med ravnateljem in učitelji ter med učitelji. Tudi v šolah, v katerih je komunikacija med učitelji ter z ravnateljem dokaj živa, pogovori po navadi niso namenjeni poglobljenemu razmisleku o pouku, učnih izidih in razvoju šole. Ravno takšnemu dialogu pa je treba namenjati dovolj časa in načrtovati priložnosti zanj v okviru šolskega urnika. Na ta način se lahko komunikacija razvije do te mere, da učitelji prejmejo potrditve svojega dela, pa tudi informativna povratna sporočila, s katerimi si lahko pomagajo pri izboljševanju dela. Značilnosti komunikacije, ki ima pozitiven vpliv na učne rezultate, so namreč večsmernost ter spodbujanje k interpretiranju prakse poučevanja in učenja, kar pripomore k poglobljanju razumevanja procesa učenja. Verjetno ni treba posebej poudarjati, da se lahko takšna komunikacija razvije le okolju, v katerem prevladujeta pozitivna klima in sodelovanje. Učinkovita strategija za povezovanje kolektiva in večsmerno komunikacijo, pa tudi za podporo samoevalvaciji in razvojnemu načrtovanju, je vodenje **razvojnega portfolia na ravni šole**.

2.2.3 VZPOSTAVLJANJE TIMOV

Ker je nemogoče, da bi lahko posameznik izoblikoval učinkovite odnose z vsemi zaposlenimi v organizaciji, v kateri dela, učeča se organizacija najbolje zaživi z oblikovanjem timov. To so skupine od štiri do osem učiteljev, ki se formirajo za uresničevanje specifičnih ciljev. Člani tima, ki se redno srečujejo, imajo boljše možnosti za vzajemno učenje in medsebojno spodbudo ter večanje osebne učinkovitosti kot pa posamezniki v okviru celotnega kolektiva. Vendar timov ne smemo prepuščati samim sebi, ampak naj vodstvo šole skrbi za učinkovitost timskega dela. Medtem ko so rezultati dela učinkovitega tima, v katerem se dopolnjujejo raznolike veščine, izkušnje in perspektive, zanesljivo boljši kot rezultati dela posameznikov, pa so v neuigranih skupinah slabši, kot če bi delal vsak učitelj zase.

2.2.4 OPAZOVANJE POUKA

Spremljanje in opazovanje učiteljevega dela je ena pglavitnih pedagoških odgovornosti ravnatelja. **Kolegialne hospitacije** med učitelji pa predstavljajo pomembno dodano vrednost, saj lahko izdatno prispevajo k profesionalnemu razvoju posameznega učitelja, ne glede na to, ali je opazovalec ali pa ga opazujejo drugi učitelji. Pri tem je zelo pomembna izvedba hospitacije, torej s kakšnim namenom in v kakšni klimi poteka ta način spremljave učiteljevega dela. Tako ravnatelj kot učitelji naj se za opazovanje usposobijo. Pomembno je, da ga razumejo in izvajajo v skladu z načeli in cilji **kritičnega prijateljstva**. Vodstvo šole z rednimi, kakovostno izvedenimi hospitacijami pridobiva celostno sliko o šoli in njenem

delovanju, kar je temelj za razvojno načrtovanje in za zagotavljanje ustrezne profesionalne podpore učiteljem. Učiteljem spremljanje pouka prinaša veliko prednosti: pomaga jim prepoznati svoja šibka in močna področja, smiselno načrtovati lasten profesionalni razvoj, izboljševati samopodobo ter krepiti odprtost, kolegialnost in povezanost med člani kolektiva.

Za učinkovito uvajanje sprememb, kakršna je individualizacija, naj bodo hospitacije sistemska zadeva, kar pomeni, da naj bodo načrtovane in naj se redno izvajajo pri vsakem učitelju. Priprave na hospitacijo, opazovanje in razgovor po hospitaciji morajo biti organizirani okrog kriterijev individualizacije in ciljev, ki si jih je zastavila šola. Po navadi izvajajo hospitacije člani vodstvenega tima, vključno z ravnateljem. Lahko pa šola soglasno oblikuje tim učiteljev, ki bodo izvajali hospitacije, ali pa se dogovori, da jih bodo izvajali vsi učitelji in prepusti kolektivu, da naredi razpored (kdo bo pri kom hospitiral in kdaj).

2.2.5 ZAGOTAVLJANJE PODPORE

Pogoj, da lahko učitelji prevzamejo odgovornost za svoj profesionalni razvoj, je, da imajo samokritičen uvid v kakovost lastnega dela in da znajo opredeliti svoja področja rasti. Obstaja več strategij, s pomočjo katerih je mogoče učitelje pripeljati do takšnega uvida, od **akcijskega raziskovanja** do razvojnega portfolia, **supervizije** in **kolegialnega coachinga**. Brez podpore in sodelovanja vodstva šole te strategije ne morejo biti ustrezno uvedene in izpeljane. Ko s pomočjo zgornjih strategij posamezni učitelj opredeli svoje potrebe po izpopolnjevanju in strokovni podpori, je naloga vodstva šole, da presodi, ali so te usklajene z vizijo šole in njenim letnim akcijskim načrtom, ter da učitelju nato omogoči usposabljanje in zagotovi ustrezno podporo. Čeprav je to pomembno, pa ne zadostuje za to, da bi učitelj spremenil svoje delo. Za uresničitev slednjega mora biti deležen tudi podpore pri uvajanju novosti, ki jih je usvojil na usposabljanju, v prakso. Hkrati naj ima priložnost in spodbudo, da s svojo novo prakso seznanja tudi kolege. Tako ima od strokovnega izpopolnjevanja korist celoten kolektiv. V podporo razvoja in želje po profesionalni rasti je tudi vzpostavljane mrežnih povezav z drugimi šolami, ki omogočajo medsebojno spodbudo in izmenjavo dobre prakse.

2.2.6 PRAZNOVANJE USPEHOV

Vodstvo šole ima pomembno vlogo pri spodbujanju učiteljev, da svoje uspehe delijo z drugimi in da se jih tudi veselijo. V ta namen lahko v organizirana srečanja oz. sestanke kolektiva vključuje predstavitve primerov dobrih praks učiteljev in timov učiteljev, ki jim sledi vodena razprava, v središču katere mora biti presoja novosti (v našem primeru individualizacije) v odnosu do dodane vrednosti za dijake. Ravnatelj lahko organizira tudi dneve odprtih vrat, ob katerih učitelji predstavljajo svoje nove pristope k poučevanju staršem, delodajalcem, lokalni skupnosti in strokovnim združenjem. Vodstvo lahko spodbuja praznična občutja tudi z navajanjem kolektiva, da si posamezniki in skupine izmenjujejo spodbudna sporočila, z izmenjavo oz. prikazom primerov dobre prakse in projektov, z zbiranjem in obveščanjem o povratnih sporočilih s strani staršev in drugih deležnikov, pa tudi z javno in osebno pohvalo posameznikom in skupinam.

2.3 IZVAJANJE INDIVIDUALIZIRANEGA KURIKULA

Pri izvajanju individualiziranega kurikula pa poleg ciljev izobraževalnega programa izhajamo iz značilnosti, sposobnosti in potreb posameznih dijakov. Upoštevamo *načela postopnosti, nazornosti in osebne narave učenja*. Posebno pozornost posvečamo podpori posameznikom pri povezovanju teoretičnega in praktičnega znanja ter pri kurikularnem povezovanju. Dijakom je treba razjasniti, kaj od njih pričakujemo, kakšno podporo jim bomo nudili v procesu učenja ter kako bomo preverjali in ocenjevali njihovo usvojeno znanje in kompetence.

2.3.1 DOSLEDNA UPORABA NA DIJAKA OSREDOTOČENEGA KONCEPTA POUČEVANJA

Na dijaka osredotočen koncept pouka na šoli ne sme biti predstavljen kot nekaj, kar je učiteljem na izbiro, ampak kot osnovno načelo, ki naj mu sledi celoten kolektiv. Vodstvo šole naj učitelje ozavešča o pomenu na dijaka osredotočenega pedagoškega koncepta in njegove ključne vloge pri razvijanju kompetenc dijakov za smiselno, gibko in ustvarjalno rabo usvojenega znanja in pridobljenih veščin v različnih (danes še neznanih) kontekstih in situacijah. Predvsem pa naj vodstvo spodbuja in podpira interakcije v kolektivu, kot sta pogajanje in sodelovanje, saj vzajemna podpora in kolegialni pritiski pripomorejo k večji pripravljenosti učiteljev, da novost tudi v resnici izvajajo in da so pripravljeni zagotavljati optimalno učno okolje posameznemu dijaku.

2.3.2 SPREMENJENA VLOGA UČITELJA

Vloga učitelja se je v zadnjih tridesetih letih korenito spremenila. Medtem ko je bil učitelj v preteklosti za dijake vir informacij, pa je z razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije, pa tudi z razvojem novih spoznanj o tem, kako se ljudje učimo, njegova vloga postala drugačna. Iz posredovalca resnic se spreminja v mentorja in svetovalca dijaku, predvsem pa v dobrega opazovalca in raziskovalca procesov učenja in posebnosti pri posamezniku z namenom, da mu lahko nudi individualizirano podporo in spodbudo za optimalno učenje.

2.3.3 TIMSKO POUČEVANJE

Za dobre **kurikularne povezave** je nujno timsko načrtovanje učnega procesa in timsko poučevanje. Uresničiti ju je mogoče v šolah, za katere so značilni dobri kolegialni odnosi in sodelovalna kultura. V skupini učiteljev, ki pripravlja in izvaja interdisciplinarni učni proces, je nujno medsebojno zaupanje in spoštovanje, sicer lahko prihaja do občutkov ogroženosti in potrebe po zaščiti 'svojega' predmeta, kar lahko vodi v še večjo izoliranost poučevanja in razdrobljenost učnega programa.

2.3.4 KAKOVOST IN KONTINUITETA IZVAJANJA INDIVIDUALIZACIJE

Da bo izvajanje individualizacije kakovostno in kontinuirano, ne zagotavlja le učitelj s svojo usposobljenostjo in pripravljenostjo na spremembe, ampak je to predvsem odvisno tudi od sposobnosti vodstva šole, da koordinira timsko delo kolektiva, ga sproti evalvira in kolektiv načrtno vodi skozi razprave in skupno iskanje izboljšav ter skrbi, da delo poteka učinkovito in v pozitivni klimi. Vodstvu mora biti popolnoma jasno, kakšne vrste spremembe je uvedba individualizacije in kaj zahteva od učiteljev, dijakov in šole. To namreč ni

le lahko izvedljiva površinska sprememba, ampak je individualizacija sprememba višjega reda, ki zahteva čas, kontinuirano usposabljanje, izmenjave, spreminjanje ustaljenih prepričanj in načinov dela ter vzajemno kolegalno podporo. Na osnovi dobrega razumevanja in odločitve za spremembo mora nato vodstvo že v izhodišču kolektiv seznaniti z njeno kompleksnostjo in zahtevami ter pridobiti in navdušiti zanj vsaj večino, preden jo začne uvajati.

2.3.5 KOMUNIKACIJA IN PARTNERSTVO Z DELEŽNIKI

Vodstvo šole navezuje in vzdržuje komunikacijo z delodajalci in lokalno skupnostjo, daje pobude za organizacijo priložnosti za srečevanje deležnikov z učitelji in dijaki ter za izgrajevanje partnerskega odnosa med njimi. Soočanje pričakovanj in možnosti v produktivnem dialogu je zagotovilo, da bo dijakovo usposabljanje z delom potekalo učinkovito in v skladu z načeli individualizacije, upoštevajoč interese in potrebe, ter v obojestransko zadovoljstvo.

Struktura in organizacija dela

Individualizacija zahteva korenite spremembe v letnem načrtovanju in v šolskem urniku. Zaradi osredotočenosti na posamezne dijake uporaba prevladujoče frontalne oblike poučevanja celotne oddelčne skupnosti ni ustrezna, ampak je treba načrtovati dejavnosti za posamezne dijake in skupine, kar zahteva učinkovito koordinacijo dela vseh, ki so vključeni v učni proces. V urnik je treba vključiti tudi delo učiteljev izven razreda, kot na primer čas za timsko delo učiteljev po ali pred poukom pri načrtovanju učnega procesa, analizi dela, **refleksiji**, skupnem pregledovanju izdelkov dijakov, usklajevanju teorije in prakse, pogovore pred in po hospitaciji, akcijsko raziskovanje ipd.). Na ta način vodstvo učiteljem sporoča, da učiteljeva obveznost presega delo v razredu in da so dejavnosti, v katerih sodeluje s kolegi učitelji, prav tako pomembne in nujne za uspešno in kakovostno izvajanje individualizacije.

2.3.6 ZAGOTAVLJANJE POGOJEV, VIROV IN SREDSTEV

Individualizirani pristop zahteva postopno prilagajanje učilnic, ki postajajo prostor za sodelovanje, posvetovanje in izvajanje aktivnosti, kar vpliva na spremembe v opreми, osvetlitvi, inventarju, pa tudi v učnih sredstvih. Vodstvo naj se zaveda, da neustrezno okolje ovira uvajanje sprememb. Učitelje naj organizacija prostora podpira pri uvajanju individualiziranega učenja in različnih oblik učnega dela z zagotavljanjem prožnega, prilagodljivega okolja, pa tudi sredstev in virov, ne da bi učitelji na to morali nenehno opozarjati.

2.3.7 PREUREDITEV IN ŠIRJENJE UČNEGA PROSTORA

Učni prostor je vsak prostor, ki je didaktično ustrezen za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Notranji (učilnice, šolska knjižnica, delavnice) in zunanji učni prostor (delovno okolje pri delodajalcih, različne institucije, podjetja, galerije, muzeji ipd.) naj bosta urejena tako, da optimizirata priložnosti za učenje in delo. Podpirata naj uporabo sodobnih didaktičnih strategij, oblik in metod pouka. Oprema, razporeditev in oblika ter pogoji v učnem prostoru naj bodo v podporo ustvarjanja optimalnega učnega okolja, ki omogoča kakovostno učenje vsakemu dijaku. Oprema, materiali in razporeditev pohištva naj omogočajo večsmerno komunikacijo, sodelovalno delo, individualno delo v kotičkih, raziskovanje, uporabo IKT, simulacije, demonstracije, izvajanje poskusov, učitelja pa naj podpirajo pri izvajanju njegove nove vloge usmerjevalca, svetovalca in mentorja.

2.3.8 RAZBREMENITEV UČITELJEV ČASOVNIH PRITISKOV IN PAPIRNEGA DELA

Vodstvo šole učiteljem s tem, da posameznikom omogoča usposabljanje v skladu z njihovimi potrebami ter dopušča različen tempo pri uvajanju novosti v prakso, upoštevajoč posameznikovo pripravljenost, sporoča, da so načela individualiziranega pristopa k učenju univerzalna in veljajo tudi za odrasle. S pripravo optimalnega učnega okolja za posameznega učitelja in kolektiv vodstvo učiteljem ponazori, kakšno učno okolje naj ustvarjajo za svoje dijake. To vzbuja zaupanje v spremembo, saj ravnatelj ne le, da jo zagovarja, ampak jo tudi sam uvaja v praksi. Vodstvo naj se osredotoča na tisto, kar je pomembno. Ob tem učiteljev ne obremenjuje s pisanjem poročil in s preostalo papirologijo, ki je namenjena le zadostitvi formalnih zahtev, ne prispeva pa k jedrnemu procesu na šoli oz. k izboljševanju prakse poučevanja in učenja.

2.3.9 SPREMINJANJE RUTIN

Skupine in posamezniki v šoli razvijajo rutine, ki tvorijo normalne načine za opravljanje dela. Rutine vplivajo na interakcije v kolektivu (kdo se s kom pogovarja, kako pogosto in o čem) in imajo potencial, da pripomorejo k uvajanju sprememb. Vodstvo šole lahko s pretehtano izbiro in nadgradnjo obstoječih organizacijskih rutin uvede nize strukturiranih priložnosti za učitelje, ki jim omogočajo razumevanje in sprejemanje novih oblik poučevanja. Namesto da bi si prizadevali za to, da odpravijo obstoječe rutine, je bolj produktivno in časovno učinkoviteje obstoječe rutine nadgraditi in na novo osmisliti znane načine delovanja. Denimo, da določeni učitelji že timsko sodelujejo, npr. okrog načrtovanja in izvajanja projektnega dela. Vodstvo se nato lahko odloči, da želi spodbuditi več komunikacije tudi med učitelji, ki doslej niso sodelovali. Zato spodbudi oblikovanje novih timov učiteljev tako, da najprej kolektiv poudari morda didaktične probleme, ki jih imajo pri delu z dijaki, nato pa združi učitelje, ki se odločijo, da se bodo intenzivneje ukvarjali z enako težavo. V isto skupino uvrsti učitelje, ki jih družijo enaka težava in ki se bodo njeni razrešitvi posvečali dalj časa po metodi akcijskega raziskovanja. Na ta način sproži interakcije in sodelovanje med učitelji, ki se morda niso navajeni družiti, a jih za sodelovanje motivira skupna težava.



3 RAVEN UČITELJEV

Spremembe v poučevanju, ki jih prinaša preobrat od na učitelja osredotočenega pouka k pouku, ki je osredotočen na dijaka, zahtevajo od učiteljev poleg usposobljenosti za uporabo novih prijemov poučevanja tudi spreminjanje njihovih prepričanj oz. **miselnih modelov** v zvezi s poučevanjem in učenjem, pri čemer igra pomembno vlogo učiteljeva **kritična refleksija** lastne pozicije in dela, ki posamezniku omogoča soočanje lastne prakse poučevanja s kriteriji individualizacije. Pri tem učitelj sooča svoje pristope k poučevanju z zahtevo po optimalni podpori vsakega dijaka v procesu učenja. V večini šol se mora zgoditi preobrat v pričakovanjih, in sicer od miselnosti, da se mora dijak prilagoditi šoli in njenim zahtevam, sicer ne bo uspešen, k miselnosti, da je naloga šole, da se v največji meri prilagodi dijaku in njegovim potrebam ter mu nudi optimalno okolje za zagotovitev uspešnega učenja in zaključek šolanja.

Individualizirano učenje omogočajo učitelji z upoštevanjem individualnih učnih in drugih značilnosti dijakov. V ta namen je treba učne cilje in vsebine kakovostno in količinsko prilagajati učnim zmožnostim posameznih dijakov ter jim v procesu nuditi ustrezno individualizirano učno pomoč in povratne informacije, s čimer omogočamo tudi šibkejšim dijakom doseči vsaj minimalne standarde (Blažič idr., 2003). S prilagajanjem in kombiniranjem učnih metod in socialnih učnih oblik (npr. z razlago z različnimi primeri, dokazi, ilustracijami, z upočasnjem tempom, z vprašanji, s konkretnimi ponazorili, pa tudi s kombiniranjem frontalnega, skupinskega in individualnega pouka) učitelji ustvarjajo boljše pogoje za učenje posameznikov, seveda pod pogojem, da se v izhodišču dobro seznanijo z njihovimi sposobnostmi, značilnostmi in stili spoznavanja oz. z načini, kako posamezniki zaznavajo, sprejemajo, predelujejo in organizirajo informacije. Treba je diferencirati tudi učna sredstva in pripomočke (učne vire, navodila, besedila, modele ipd.), da jih posamezni dijaki lahko optimalno izrabijo, ter prilagajati tempo učenja.

Individualizirano učenje torej odpravlja masovni princip izobraževanja, za katerega je značilno, da učitelji poučujejo cele razrede dijakov hkrati, ne glede na to, ali gre za frontalno razlago ali pa za modeliranje in demonstracijo izvajanja postopkov. Medtem ko je mogoče frontalno razlago izvajati pred avditorijem, v katerem so združeni dijaki več oddelkov, pa aktivno učenje zahteva drugačne didaktične strategije in organizacijo prostora ter diferenciacijo dejavnosti in učnih virov.

Krepitev **aktivne vloge dijaka**, ki jo zahteva individualizacija, bo v marsikaterem kolektivu sprožila potrebo po spremembi razumevanja znanja, učenja in poučevanja, pa tudi vloge učitelja in dijaka v učnem procesu. Usposabljanje kolektivov naj se osredotoča na načine ugotavljanja in upoštevanja predznanja, izkušenj in idej posameznih dijakov, uporabo instrumentov za formativno preverjanje in spremljanje posameznikovega napredka, obvladanje in smotno izbiranje širokega nabora učnih oblik in metod, pa tudi na razvijanje **metakognitivnih sposobnosti** pri dijakih, saj so te povezane z boljšim razumevanjem učnega gradiva in posledično z večjo učno uspešnostjo (Pečjak, 2012). Dijake je treba usposablјati tudi za samostojno učenje iz virov, različne **vrste aktivnega učenja**, pa tudi za novejša načine učenja, ki že po definiciji omogočajo individualiziran pristop, kot sta **obrnjeno** in **kombinirano učenje**. Poudarek na spremljavi posameznikovega napredka in potreba po nenehnem diagnostičnem in **formativnem preverjanju** za ustrezno načrtovanje učiteljevih intervencij zahtevata od učitelja znanje in veščine za uporabo kompleksnejših instrumentov, kot je **dijakov razvojni portfolio (procesfolio)**, ki je namenjen spremljavi in podpori posameznikovega napredka. Za podporo slednjega se učitelji najbolj učinkovito usposobijo tako, da tudi sami vodijo **portfolio profesionalne rasti** in uvajanja sprememb.

Učitelji morajo globoko zaupati, da individualizacija prinaša izboljšanje obstoječe prakse. Spremembe v poučevanju in učenju se jim morajo zdeti smiselne, zato mora biti odločitev o uvajanju individualizacije tudi njihova osebna odločitev. Evalvacija in analiza že opravljenega dela v projektih je prinesla spoznanje, da je uvajanje individualizacije uspešnejše v kolektivih, v katerih so učitelji odprti za spremembe in za sodelovanje z drugimi ne le v procesu strokovnega usposabljanja, ampak tudi v procesu načrtovanja in izvajanja učnega procesa. Pri uvajanju novosti, kakršna je individualizacija, priporočamo, da se šolski kolektivi izobražujejo skupaj, saj si lahko, ko izkusijo enak proces usposabljanja, nudijo strokovno in moralno podporo. Delo v različnih timih mora postati način delovanja, pri čemer je treba zagotoviti, da to ni le občasno srečevanje skupin, ampak sistematično in na rezultate usmerjeno delovanje **učinkovitih timov**. V svojem prostoru imamo dobre izkušnje z vzpostavljanjem šolskih razvojnih timov in **akcijsko-raziskovalnih timov**.

Časovno usklajevanje za skupno načrtovanje učnega procesa je eden ključnih dejavnikov, ki lahko ovira ali upočasni načrtovanje dela, zato to pomembno nalogo izvaja vodstveni tim v sodelovanju z učitelji. Pri načrtovanju učnega procesa timi učiteljev natančno opredelijo namen in operativne cilje, pri čemer naj se izogibajo načrtovanju čezmerne količine vsebin, saj to vodi v frontalno pokrivanje na škodo aktivnega učenja. Pozornost naj bo usmerjena v razvijanje **kompetenc** pri dijakih, čemur naj posvetijo poglobljen razmislek, jih čim bolj konkretno ubesedijo in zapišejo v učnih izidih ter operativizirajo in konkretizirajo v operativnih ciljih (v učnih ciljih in namenih učenja). Prav tako je pomembno, da učitelji skupaj opredelijo standarde, od minimalnega do optimalnega, ter oblikujejo **opisne kriterije** za presojo posameznikovega napredka in dosežkov.

Priporočamo uporabo **principa vzratnega načrtovanja**, ki je posebej primeren za učnociljno načrtovanje. Pri načrtovanju je treba paziti, da pouk ni prepodrobno strukturiran, saj lahko to omejuje spontano ustvarjalnost in komunikacijo med dijaki in učitelji ter negativno vpliva na sproščeno izvajanje aktivnosti in na večsmerno komunikacijo med prisotnimi, ki zahteva več časa kot pouk v obliki pretežno frontalne, monološke učiteljeve razlage. Možnost hkratne prisotnosti več učiteljev pri učni uri oz. **timsko poučevanje** omogoča boljši pregled nad delom posameznih dijakov in skupin (dva ali več učiteljev lahko dijake dodatno motivirajo, posameznikom svetujejo in jih usmerjajo), obenem pa učitelji lahko drug drugemu nudijo učinkovito moralno podporo pri uvajanju sprememb.

3.1 NAČRTOVANJE UČNEGA PROCESA

Pri načrtovanju učnega procesa za omogočanje individualiziranega učenja si je razen dobre povezanosti poklicnih in **ključnih kompetenc**, ob doslednem učnociljnem in problemskem načrtovanju ter načrtovanju kurikularnih povezav, treba prizadevati za načrtovanje bogatega in spodbudnega učnega okolja, ki prepozna vsakega dijaka kot ključnega udeleženca in je občutljivo za njegove individualne značilnosti in potrebe.

3.1.1 LETNO NAČRTOVANJE OZ. PRIPRAVA GLOBALNE LETNE UČNE PRIPRAVE

Pri letnem načrtovanju se učitelj(i) osredotoča(jo) na načrtovanje izvedbe strokovnega modula oz. splošnoizobraževalnega predmeta na letni ravni. Čeprav je učitelj pri pripravi letne učne priprave avtonomen, pa naj bo letno načrtovanje predvsem priložnost za sodelovanje, soočanje in usklajevanje pojmovanj in dela šolskega kolektiva in aktivov učiteljev, pa tudi

za načrtovanje kurikularnih povezav. Cilj je preseganje razdrobljenosti vzgojno-izobraževalnih programov ter konceptualno usklajeno načrtovanje kurikula, upoštevajoč nacionalne smernice in razvojni načrt šole.

– **Usklajenost letne učne priprave z vizijo šole**

Kaj ima vizija šole opraviti z letnim načrtovanjem učiteljev?

Če so učitelji aktivno sodelovali pri oblikovanju vizije, ta usmerja njihovo **pedagoško naravnost**, jih spodbuja k ustvarjanju pozitivne razredne klime, pa tudi k vključevanju vzgojnega vidika v pouk, kar je nujno za kakovostno poučevanje in učenje. Z vključitvijo vrednot individualiziranega učenja v vizijo se šolska skupnost zaveže k omogočanju individualizacije, zapisane vrednote pa nato usmerjajo prizadevanja in ravnanje celotne šolske skupnosti.

– **Pedagoško-didaktične predstave**

Pedagoško-didaktične predstave so predstave o spoznavno-metodoloških značilnostih pouka (tj. o konceptu pouka) in o strategijah poučevanja, ki so namenjene izpeljavi učnega procesa. Te predstave imajo močan vpliv na učiteljevo pedagoško razmišljanje in usmerjajo njegovo poučevanje, tudi če so neozaveščene. V primeru slednjega učitelji ne vedo, zakaj poučujejo in organizirajo učenje na določen način (Bizjak, 2006).

Zastavlja se vprašanje: Ali je predstava o tem, kakšen naj bo pouk in kako je treba poučevati, stvar avtonomije učitelja?

V Sloveniji imamo opredeljene nacionalne smernice za vzgojo in izobraževanje, ki vsebujejo načela in vrednote, iz katerih izhajajo splošne značilnosti pouka. Zato individualne predstave o tem, kako naj poteka pouk in kakšno naj bo poučevanje, ne smejo ostati neozaveščena individualna lastnina, ampak jih je treba ozaveščati in soočati v medsebojnem dialogu v kolektivu ter po potrebi spreminjati in usklajevati z nacionalnimi smernicami.

– **Odprti kurikulum**

Koliko svobode imajo šole in učitelji pri odločanju glede vsebin, ki jih bodo ponudili svojim dijakom?

Odprti kurikulum nudi priložnost, da šole poleg upoštevanja potreb lokalnih delodajalcev omogočajo tudi upoštevanje učnih potreb in kariernih interesov posameznega dijaka. S pomočjo premišljene organizacije je zainteresiranim dijakom mogoče ponuditi tudi module iz drugega programa ali izobraževanja odraslih ali pa jim ponuditi povečan obseg praktičnega usposabljanja z delom pri delodajalcu, ki omogoča razvoj poklicnih kompetenc, ki jih dijak želi pridobiti. Priporočamo, da so dijaki vključeni v pripravo odprtega kurikula, saj lahko njihova povratna informacija o tem, kaj v rednem programu po njihovem mnenju manjka, pa tudi o njihovih učnih potrebah in interesih prispeva, da bo odprti kurikulum v čim večji meri pripravljen v skladu z njihovimi potrebami, interesi in željami.

V odprti kurikulum velja vključiti (Mali v Ermenc, 2007):

- dodatne strokovne module za obvladovanje poklicnih standardov,
- dodatno specializacijo za poklice,
- module za uresničevanje dodatnih ciljev splošnoizobraževalnih predmetov.

Šole morajo poskrbeti za transparentno predstavitev ciljev in vsebine svojega odprtega kurikula vsem deležnikom, od dijakov in njihovih staršev do delodajalcev, s katerimi šola sodeluje (več o tem v Slivar, 2012).

3.1.1.1 Priporočene temeljne sestavine letne priprave

Ime programa: _____

Ime predmeta/modula: _____

Tedensko število ur: _____

Letno število ur: _____

Število ur teorije: _____

Število ur prakse: _____

Učni sklop z okvirnim število ur	Vsebinske enote/ učne situacije	Učni izidi	Metode preverjanja (diagnostično, formativno, sumativno)	Dokazi in integracija procesfolia	Kurikularne povezave	Načrt ocenjevanja

– **Načrtovanje učnih situacij**

Pri načrtovanju **učnih situacij** je treba slediti principom učnociljnega in problemskega načrtovanja ter kurikularnega povezovanja. Odločitev, koliko učnih situacij in kako jih bo umestil v pouk, učitelj sprejme že v fazi načrtovanja globalne učne priprave na osnovi analize splošnih in operativnih ciljev svoje programske enote in z njimi povezanih poklicnih kompetenc; analize materialnih pogojev, ki jih ima na voljo za izvedbo programske enote; in možnosti in pripravljenosti učiteljev drugih programskih enot za skupno načrtovanje in izvajanje učnih situacij (Štefanc idr., 2012).

Temeljne sestavine načrtovanja učne situacije so:

- operativni učni cilji, ki jih bodo dijaki dosegli v učni situaciji;
- opisni kriteriji z opredeljenimi standardi znanja (od optimalnega do minimalnega), ki bodo podlaga za preverjanje in ocenjevanje znanja;
- učna vsebina, ki bo obravnavana v učni situaciji;
- didaktična izvedba učne situacije;
- sosledje vsebinskih enot;
- materialni pogoji;
- vključevanje drugih programskih enot za uresničevanje kurikularnih povezav (splošno-izobraževalnih predmetov, strokovnih modulov);
- aktivnost dijakov v didaktičnih dejavnostih in njihove obveznosti;
- načini preverjanja znanja;
- izdelek oz. preizkus za pridobitev ocene (več o tem prav tam).

– **Načrtovanje učnih izidov**

Učni izidi (*angl. learning outcomes*) so oblikovani z mislijo na dijaka in njegovo učenje. So široko zastavljeni in primerni za umestitev v letno pripravo. Ermenc (2015) meni, da jih je mogoče razumeti v smislu vhodnega koncepta. V tem primeru opredeljujejo, katero znanje (spretnosti, zmožnosti in/ali kompetence) bo pridobil posameznik v procesu učenja oz. izobraževanja in na kateri ravni kompleksnosti ter zahtevnosti to znanje bo. Po drugi strani pa je učni izid mogoče razumeti tudi kot izhodni koncept, ki se nanaša na dejansko doseženo znanje oz. razvite zmožnosti/kompetence posameznika, na vsebino in obseg tega znanja, njegovo kakovost in kompleksnost. Na ta način koncept učnega izida uveljavlja funkcionalni oz. pragmatični koncept znanja. Učni izidi skušajo ujeti zahtevnostno raven učnega dosežka, kar je sicer ključna značilnost standardov znanja, le da se v primeru učnih izidov zahtevnostne ravni vežejo na nacionalno ogroditve kvalifikacij (prav tam).

Pri opredelitvi učnih izidov si pomagamo z naslednjimi vprašanji:

- Kaj želim, da bodo dijaki ob koncu učnega procesa vedeli (deklarativno znanje)?
- Kaj bodo globlje dojemali (konceptualno znanje)?
- Kakšne postopke želim, da bodo izvajali in jih znali izvesti ter utemeljiti (proceduralno znanje)?

- Katera splošna načela in vrednote želim, da bodo usmerjala njihov odnos do lastnega učenja, stroke in do sočloveka, skupnosti in okolja (metakognitivno znanje)?
- Katere zmožnosti želim, da bodo razvijali?
- Kakšno držo in odnos do dela želim, da bodo razvijali in izkazovali?

Učni izidi morajo biti zapisani tako, da spodbujajo učenje na višjih ravneh zahtevnosti in ne le najnižje ravni, ki zahteva zapomnitev. Vanje naj bo zajeto tudi izkazovanje poklicne kompetentnosti in osebnostnega razvoja, ki se izkazuje v dijakovem znanju, spretnostih, veščinah in odnosu oz. dispozicijah, ki temeljijo na posameznikovih vrednotah in se kažejo v posameznikovi motivaciji, odločnosti, vztrajnosti in predanosti (na področju poklicnega izobraževanja se odnos izkazuje z upoštevanjem varstva pri delu, z delovno disciplino, odgovornim ravnanjem z odpadki in varstvom narave, samostojnostjo, odgovornostjo, varčnostjo, časovno učinkovitostjo ipd.).

Dijaki bodo učne izide lahko uresničili, če bodo učitelji namesto prevladujoče frontalne razlage vsebine in postopkov s stališča svojega razumevanja oz. svoje lastne miselne predelave in prakse načrtovali in zagotavljali učinkovita učna okolja s fleksibilno organizacijo prostora in učnega procesa, ki bodo prav vsakega dijaka podprla pri izgrajevanju poklicne kompetentnosti, pa tudi pri razvijanju intelektualne, osebne, socialne in moralne dimenzije osebnosti.

– **Načrtovanje dokazov**

Učitelj načrtuje vrsto in količino dokazov, ki bodo nastajali v učnem procesu in ki jih bo dijak zbiral in z njimi dokazoval svoj napredek. Pri tem mislimo na izkazovanje oz. dokazovanje doseganja ciljev v obliki nekega izdelka oz. storitve. Izdelek je lahko bodisi predstavitev, skupinska dinamika, besedilo, produkt nekega procesa/projekta, izvedba postopka ipd., pri čemer je pomembno, da ga na neki način konkretiziramo in ga dijaki lahko shranijo (npr. kot video posnetek predstavitve, izpolnjen samoevalvacijski list skupinske dinamike in povratne informacije, esej, poročilo ali pa konkretni izdelek, kot je pručka ali oblikovanje pričeske na modelu). Ravno zaradi potrebe po shranjevanju je tudi izjemno pomembno, da nastajanje in shranjevanje dokazov učitelj, po možnosti z dijakom, načrtuje. Dokazi so rezultat izvedbe didaktičnih dejavnosti, ki zahtevajo od dijaka obvladovanje vseh pomembnih korakov izvedbe, za kar potrebuje specifično znanje, spretnosti, veščine, pa tudi pozitiven odnos do dela. Kateri izdelek bo namenjen kot verodostojen dokaz napredka v odnosu do opredeljenih ciljev in standardov znanja, učitelji opredelijo s strokovnim razmislekom o korakih za izdelavo in z analizo končnega izdelka s perspektive vloženega dela in zahtevanega znanja in spretnosti.

Zbrani dokazi so namenjeni preverjanju, po dopolnitvah in izboljšavah pa lahko tudi ocenjevanju. Pri načrtovanju dokazov so lahko učitelju v pomoč naslednja vprašanja:

- Ali učni izid zahteva od dijakov pripravo nekega izdelka? Kakšnega? Kolikokrat v šolskem letu?
- Ali je izdelek zasnovan tako, da lahko dijak z njim izkaže integrirano znanje, spretnosti, veščine in razvijajoče se kompetence?
- Kaj bi ustrezalo kot zanesljiv dokaz, da je dijak usvojil neko spretnost, veščino, profesionalni odnos in zahtevano znanje?

– **Načrtovanje kurikularnih povezav**

V kolikšni meri naj se učitelj pri načrtovanju 'svojega' predmeta oz. modula ozira tudi na vsebino in strategije poučevanja drugih učiteljev?

Dijaki imajo pravico do dodane vrednosti, ki jo prinašajo v pouk kurikularne povezave. V nasprotju s programsko razdrobljenostjo s ciljnimi in izvedbenimi povezovanjem učnih vsebin podpiramo dijake pri izgrajevanju celovitega in povezanega znanja, s katerim jih bolje opremimo za delovanje v novih kontekstih in situacijah. Kurikularno povezovanje kot temeljni pristop k načrtovanju in obravnavi učnih vsebin uveljavlja **multiperspektivizem**, ki pouk problemsko naravna. Takšen pristop zahteva intenzivno sodelovanje učiteljev pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji učnega procesa. Ni nepomembno, da s svojim sodelovanjem učitelji dajejo dijakom vzgled in jih tako učijo sodelovati.

3.1.2 OPERATIVNA UČNA PRIPRAVA

Kako naj načrtujem učni proces, da se bo vsak dijak lahko optimalno učil?

Operativna učna priprava vsebuje načrt didaktične izvedbe vsebinskih enot. Temeljiti mora na principu **učnocijnega in problemskega načrtovanja** učnega procesa, ki ima cilj, da omogoči dijakom, da razvijejo svojo **kompetentnost**. Pri načrtovanju učnega procesa ne zadošča več razmislek o tem, kaj bo učitelj dijakom razložil in kako jim bo demonstriral izvedbo nekega postopka, ampak je izhodišče načrtovanja natančna opredelitev učnih ciljev oz. nameravanih učinkov didaktičnih dejavnosti na dijake in na rezultate njihovega učenja. Naslednji korak je nato izbira, morebitno preoblikovanje in diferenciacija učne vsebine, pa tudi učnih gradiv, sredstev in pripomočkov, upoštevajoč potrebe in značilnosti posameznih dijakov in skupin.

3.1.2.1 Priporočene temeljne sestavine operativne učne priprave

Ime modula: _____

Učni sklop/Učna situacija: _____

Etapa	Učna vsebina/ tema	Operativni cilji	Dejavnosti učitelja in strategije poučevanja	Dejavnosti dijaka	Učne oblike	Učne metode	Minimalni standard	Učna gradiva, sredstva, pripomočki

– **Operativizacija ciljev**

V učni pripravi učitelj operativizira cilje s svoje perspektive oz. opiše, kakšni bodo rezultati njegovega poučevanja, vidni v dosežkih pri dijakih (**učni cilji**). Te cilje nato učitelji preoblikujejo v **namene učenja**, ki dijakom na razumljiv način opišejo, kaj in kako se bodo učili, katera znanja, spretnosti in veščine bodo razvijali in kako jih bodo izkazali, da bodo učni cilji uresničeni. Nameni učenja so torej definirani s perspektive dijakov in za dijake, osredotočeni na zahteve in rezultate njihovega učenja. Učitelj na začetku učne situacije/sklopa/vsebinske enote predstavi dijakom namene učenja oz. povabi dijake, da jih sooblikujejo z njim. Opredelitev namenov učenja je nujni sestavni del načrtovanja in izvajanja formativnega preverjanja.

Pri operativizaciji učnih ciljev se učitelj(i) opira(jo) na:

- katalog znanj za programsko enoto, v katerem so navedeni usmerjevalni, informativni in formativni cilji enote, v okviru katere učitelj načrtuje učno situacijo;
- splošne cilje izobraževalnega programa;
- učne izide, opredeljene v globalni letni pripravi;
- ustrezen poklicni standard, v katerem so opredeljene poklicne kompetence, področja dela, ključne dejavnosti ter znanje in spretnosti, ki jih mora obvladati posameznik z določeno poklicno kvalifikacijo (povzeto po Ermenc, Drobne in Štefanc, 2012, str. 24).

Glede na to, da so v katalogih znanj informativni in formativni cilji zapisani dovolj ohlapno, ima učitelj veliko strokovne avtonomije za ustrezno prilagajanje teh ciljev konkretnim okoliščinam pouka in tudi ravnanju svojih dijakov. V operativno učno pripravo ne prepisujemo informativnih in formativnih ciljev iz katalogov znanj, ampak je te cilje treba konkretizirati (natančno opredeliti) in operativizirati tako, da bodo vidni v konkretnem ravnanju dijakov v procesu izvajanja didaktičnih dejavnosti in jih bo mogoče meriti. Učne cilje je torej treba opredeliti tako, da opisujejo, katero teoretično znanje bodo dijaki usvojili, katere sposobnosti, spretnosti, veščine bodo izgrajevali, katere osebne lastnosti in kompetence bodo razvijali (prav tam, str. 23).

– **Načrtovanje predstavitve pričakovanih učnih izidov dijakom**

Učitelji naj v tej stopnji načrtujejo tudi, kako bo(do) učne izide in namene učenja predstavil(i) dijakom. To je pomembno, saj dijaki brez jasne predstave o tem, kaj se pričakuje od njih, ne uvidijo smiselnosti učenja in so zato zanj tudi manj motivirani. S predstavo, kako je videti obvladovanje učnih izidov v praksi, dijakom razjasnimo pričakovanja, kakšno naj bo usvojeno znanje, spretnosti, veščine, pa tudi način pričakovanja, da bodo svojo kompetentnost izkazali (kakovost in načini izvedbe neke naloge, preizkusa, postopka). Za ta namen se dobro obnese *ogled in analiza nekega izdelka, v katerem so realizirani učni izidi*, pri čemer ne gre nujno za izdelek, ampak za kakršen koli rezultat oz. storitev, pa tudi poročilo, izpolnjen evalvacijski vprašalnik, prikaz dejavnosti/postopka (postrežba gosta, izvedba barvanja in striženja las ipd.).

Primer načrtovanja učnih izidov, operativnih ciljev, namenov učenja, minimalnih standardov in dokazov

Vsebinski sklop: Modne tehnike barvanja las

Vsebinska enota: Analiza las pred barvanjem

Učni izid	Dijak samostojno analizira kakovost las in lasišča ter na tej osnovi izbere in pripravi barvo za izvedbo modnega barvanja las.
Operativni cilji	Dijak: določi strukturo las glede na debelino, barvo, tip; preveri predhodno kemijsko obdelavo las in določi naravno barvo las; stranki zastavlja ustrezna vprašanja; je spoštljiv v komunikaciji; izvede preizkus občutljivosti pred nanašanjem barve za preverbo morebitnih alergijskih reakcij.
Nameni učenja	Dijak se uči: opisati fizikalne lastnosti las; analizirati spremembe na laseh zaradi postopkov barvanja in jih povezati s fizikalnimi lastnostmi las; določiti lastnosti pomembnih sestavin v barvah za lase ter njihov vpliv na lase in kožo; oblikovati vprašanja za stranko, ki mu pomagajo ugotavljati njene želje in predhodne tretmaje; stranko primerno obravnavati (vikanje, spoštljiv ton in besedišče, osredotočenost na pričesko); izvesti postopek preizkusa občutljivosti.
Minimalni standard	Dijak uporabi ustrezne strategije za določitev naravne barve in strukture las ter za preverjanje alergijske reakcije. Do stranke je spoštljiv in ni vsiljiv.
Dokazi	Video posnetek izvedbe postopka na lutki Izpolnjen samoevalvacijski list Učiteljevo/sošolčevo opazovanje in izpolnjen seznam za preverjanje Strankina povratna informacija v zvezi z zadovoljstvom obravnave in končnega rezultata Posnetek pogovora učitelja z dijakom po opravljeni dejavnosti

Medtem ko učni izid vsebuje optimalni standard (samostojno), pa je v minimalnem standardu opredeljena raven kakovosti, ki zadostuje za to, da dijak napreduje na naslednjo stopnjo (ustrezno).

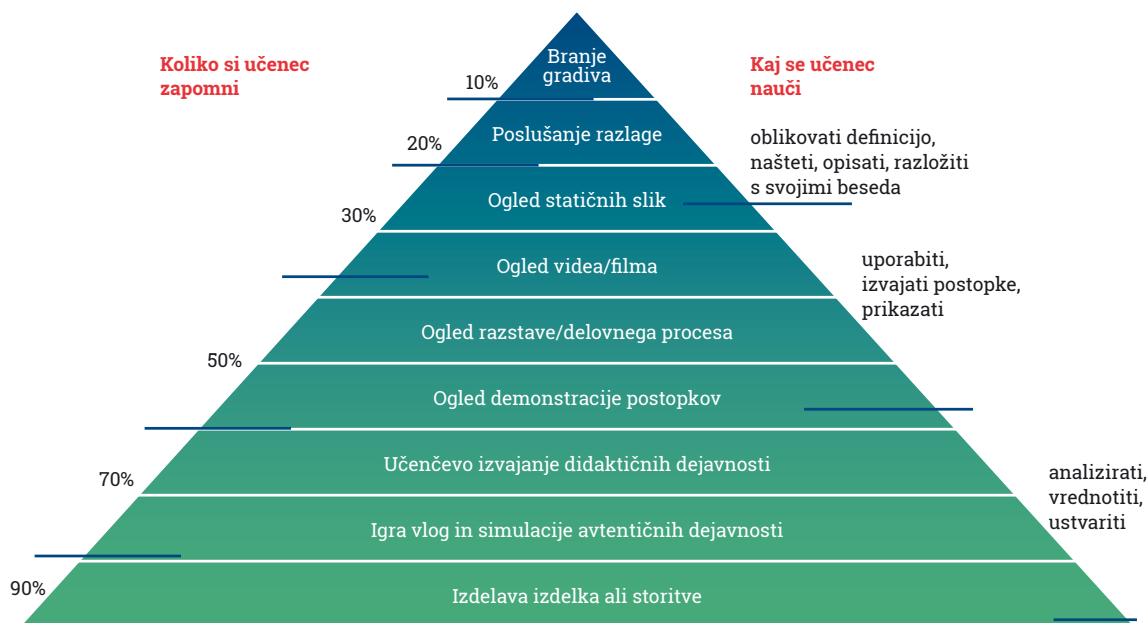
– **Načrtovanje učnih metod in oblik**

Tradicionalne metode, kot so predavanje, demonstracija, delo z besedilom, imajo še vedno mesto v učnem procesu, vendar naj ne bodo prevladujoče in uporabljene tako, da pasivizirajo dijake oz. postavljajo učitelja v središče učnega procesa. Namesto da z razlago učitelji predajajo celotnemu oddelku svojo vednost, naj bo njihova razlaga problemsko naravnana in podana posameznikom in skupinam takrat, ko jo potrebujejo, da napredujejo v učenju, oz. naj bo namenjena (pre)usmeritvi njihovega procesa spoznavanja. Naj torej ne bo le predajanje nekih resnic in pravih odgovorov, ampak pomoč in podpora, ki naj bosta namenjeni nadaljnjemu razmišljanju dijakov, njihovemu iskanju in izgrajevanju odgovorov. Za izgrajevanje kompetentnosti namreč ne zadostuje več usvojitev neke vsebine na ravni pomnjenja, ampak je treba dijake naučiti upravljati z znanjem, za kar potrebujejo sistematično obvladovanje teoretičnega znanja na višjih taksonomskih ravneh (analiza, sinteza, ustvarjalnost in inovativnost), obvladati morajo izvedbo postopkov z zavedanjem ustrezne teorije (uporaba), razen tega morajo znati uporabljati metode raziskovanja, pa tudi postopke pridobivanja znanja, hkrati pa biti sposobni kritičnega odnosa do lastne poti spoznavanja in do spoznanja samega (Medveš, 2006).

Učne individualizacije ni mogoče realizirati s pretežno frontalno obliko, saj v tem primeru učitelj podaja razlago vsem dijakom hkrati in jih usmerja na enak način, pri čemer ne upošteva posameznikovega izhodiščnega znanja, njegovih učnih potreb in interesov. Primernejše so *individualna oblika dela, delo v dvojicah in skupinsko delo*, pa tudi *projektni pouk*, v procesu katerega učitelj usmerja dijaka, ga podpira in mu svetuje. Skupinsko delo lahko poteka v homogenih (izenačenih po znanju in sposobnostih) ali v heterogenih skupinah (z raznolikim znanjem in sposobnostim), vendar v primeru homogenih skupin učitelj lahko nudi več podpore skupinam s slabšim znanjem in sposobnostmi, v primeru heterogenih skupin pa je ob manjši meri učiteljeve podpore, ki jo mora ta porazdeliti med skupinami, več vrstniške podpore. Projektno učno delo upošteva interese posameznih dijakov in zahteva njihovo aktivnost ne le v izgrajevanju znanja in veščin, ampak tudi v organizaciji učenja. Poudarja izkustveno učenje in spodbuja kombiniranje individualnega dela, dela v dvojicah in sodelovalnega učenja.

– **Načrtovanje strategij poučevanja**

V pomoč pri načrtovanju strategij poučevanja je lahko učiteljem t. i. *stožec učne izkušnje*, ki na temelju izsledkov raziskav prikazuje vpliv strategij poučevanja na količino in kakovost usvojenega znanja. Učiteljem je vizualni prikaz lahko namenjen za razmislek o učnih gradivih, ki jih bodo uporabili za vnos učne snovi (npr. z besedilom za branje, z razlago, uporabo fotografij, videa, z video ali avdio posnetkom svoje razlage), in o načinih usvajanja nove vsebine (z branjem, s poslušanjem, z opazovanjem, z izkušnjo), ki jih bo izbral za didaktično izvedbo vsebinskih enot. S pomočjo stožca lahko učitelji preverijo, kako bodo njihove odločitve vplivale na učenje in kakovost usvojenega znanja ter svoja pričakovanja bodisi ustrezno prilagodijo bodisi spremenijo svojo prvotno odločitev, če želijo boljše pomnjenje in znanje na višjih spoznavnih ravneh, ki bo imelo transferno vrednost.



Pripravila Sentočnik S. po Dale, E. (1969). Audiovisual Methods in Teaching. NY: Dryden Press

Pri načrtovanju strategij poučevanja velja nameniti posebno pozornost omogočanju dijakom, da razvijajo zmožnost učnega transferja, kar pomeni, da so sposobni uporabiti znanje, ki so ga usvojili v enem kontekstu, v novih, neznanih kontekstih in situacijah. Raziskave, ki temeljijo na spoznanjih nevroznanosti (npr. Bransford idr., 2000), poudarjajo pomen zagotavljanja učnega okolja, ki dijakom omogoča, razen procesnega izgrajevanja znanja in s tem razvijanja in uporabe veščin (od kognitivnih veščin do obdelav virov, sodelovalnih in komunikacijskih veščin), tudi razvijanje zmožnosti, da to znanje uporabijo v novih situacijah. Zmožnost transferja je pogojena z že izgrajenimi, trdnimi osnovami deklarativnega znanja (tj. znanja o nečem), ki mora biti sistematizirano in organizirano tako, da ga je mogoče priklicati in uporabiti v novih situacijah, za kar mora biti že do določene stopnje posplošeno. Razen tega mora biti zagotovljeno konceptualno razumevanje dejstev in idej. Pri tem se je treba zavedati, da konceptualnega razumevanja oz. globljega uvida ni mogoče dijakom predati z direktnim poučevanjem, ampak ga morajo dijaki izgraditi z lastnim miselnim trudom, in sicer v soočanju različnih idej in izmenjavi razlag z drugimi, kar v posamezniku izziva kognitivni konflikt in ga usmerja v spremembe, nadgrajevanje in prestrukturiranje, torej v spreminjanje predznanja in izkušenj, pa tudi v preizkušanje oz. uporabo konceptov v novih problemskih situacijah.

Transfer daje možnost, da se dijaki široko izobrazijo, namesto da se jih le priuči za partikularna opravila (prav tam).

– Načrtovanje preverjanja znanja in spremljave posameznikovega napredka

Učitelj umešča načine preverjanja napredka pri dijakih v učno pripravo, pri čemer ga vodi vprašanje:

- Kako bom vedel/-a, da posamezni dijak razvija razumevanje in izgrajuje kompetence v želeni smeri (proti zastavljenim ciljem in standardom znanja)?

Preverjanje in spremljava napredka sta nujni sestavini procesov poučevanja in učenja in ne nekaj, kar poteka ločeno. Potekata načrtno in sistematično, preverja in spremlja se napredek vsakega dijaka v odnosu do načrtovanih ciljev in standardov znanja. Preverjanje ni mišljeno le kot zastavljanje vprašanj, saj nanje odgovorijo le nekateri dijaki, učitelj pa na tej osnovi ne more pridobiti informacij o tem, kje so učni primanjkljaji in potrebe posameznika. Na ta način tudi povratna informacija, ki je ključnega pomena za kakovostno učenje, ne more biti individualizirana in posledično nima učinka na posameznikovo učenje.

Ustrezno načrtovano preverjanje in spremljava napredka igrata pomembno vlogo pri pridobivanju kompetenc in odločilno vplivata na kakovost usvojenega znanja in spretnosti, a je treba preverjati in spremljati napredek vsakega posameznika.

Učitelj naj načrtuje uporabo različnih vrst preverjanja. Vsako preverjanje pa ima določen namen:

- diagnostično preverjanje je namenjeno ugotavljanju pomanjkljivosti in vrzeli v predznanju z namenom, da se odpravijo, saj bi v nasprotnem primeru dijake ovirale pri nadaljnjem učenju;
- formativno preverjanje se odvija večkrat v procesu učenja in je namenjeno ugotavljanju, kako dijaki dojemajo učno snov in razvijajo kompetence z namenom odkrivanja morebitnih pomanjkljivosti, težav, presoji kakovosti različnih vidikov izkazanega znanja ter usmerjanju dijakov v popraviljanje, poglobljanje, dopolnjevanje;
- sumativno preverjanje ali preverjanje razumevanja celote oz. kakovosti sinteze posameznih delov celote ob koncu neke učne enote, ob koncu več enot ali tem ali pa ob koncu šolskega leta pa poteka, preden učitelj oceni znanje.

Za uspešno uvajanje učne individualizacije je načrtovanje vseh oblik preverjanja izjemnega pomena. Ker je preverjanje namenjeno podpori učenja, je nezdružljivo s kakršnimi koli vrednostnimi sodbami ali celo podeljevanjem ocen.

– **Diferenciranje vprašanj, dejavnosti, nalog**

Zahtevnost vprašanj, dejavnosti in nalog učitelj stopnjuje s pomočjo taksonomij in klasifikacij znanja. Pri tem je treba poudariti, da naj taksonomsko strukturirana vprašanja, dejavnosti in naloge niso namenjeni le za končno preverjanje in ocenjevanje, ampak naj bodo tudi v podporo aktivnemu učenju oz. individualnemu izgrajevanju znanja in kompetenc, čemur sta namenjena formativno preverjanje in spremljava napredka. **Taksonomije in klasifikacije znanja** so podpora razmisleku o kakovostnih ravneh znanja, kompleksnosti miselnih procesov in o psihomotoričnih zmožnostih, ki izkazovanje znanja omogočijo. Namenjeni so kot podpora stopnjevanju zahtevnosti vprašanj, dejavnosti in nalog in so zato nepogrešljiv pripomoček pri izvajanju diferenciacije in individualizacije.

3.1.2.2 Načrtovanje aktivne vloge dijaka

V Sloveniji smo **konceptu aktivnega učenja** dali javno veljavo s šolsko prenovo, ki uvršča med njene pglavitne naloge povečanje aktivne vloge učenca ter trajnost in kakovost njegovega znanja (*Izhodišča kurikularne prenove*, 1996). Aktiviranje posameznega dijaka zahteva načrtovanje na dijaka osredotočenega poučevanja, ki poudarja potrebo po aktiviranju miselne aktivnosti dijaka, s pomočjo katere se sam dokoplje do pomenov in razlag ter ustvarja določene povezave med obravnavanim pojavom in kontekstom. Razen poudar-

ka na miselni aktivnosti in iniciativnosti dijakov je za aktivno učenje bistvenega pomena tudi podpora samostojnosti in avtonomiji dijakov, ki ju ti razvijajo tako, da se jim predaja odgovornost za načrtovanje, izvajanje in nadzor nad učenjem, s čimer pri njih razvijamo zmožnosti samouravnavanja oz. samoregulacije učenja.

Pri načrtovanju aktivne vloge dijaka upošteva učitelj naslednja načela:

- aktiviranje in izvajanje predznanja posameznikov, ki pomembno vpliva na potek poučevanja in učenja;
- držanje dijakov v območju bližnjega razvoja z zagotavljanjem ravno prave mere pomoči in vodenja posameznikov ter s progresivnim odtegotovanjem podpore. Uporaba strategije poučevanja, ki upošteva princip območja bližnjega razvoja, se imenuje odranje (angl. scaffolding);
- spodbuda aktivnemu izgrajevanju znanja, in sicer individualno in v skupini, z globinskim pristopom k učenju in samouravnavanjem učnih aktivnosti;
- ozaveščanje o ciljih in prilagajanje poti za doseganje teh posameznikom z ustrezno učiteljevo podporo in njegovimi posegi oz. intervencijami v proces učenja;
- ozaveščanje dijakov o lastni vlogi in odgovornosti v procesu učenja in pri izgrajevanju kompetenc;
- socialno pogajanje kot sestavni del učenja (utemeljevanje in soočanje lastne perspektive z drugimi, oblikovanje sinergičnih pogledov in rešitev).

S sodobnimi pristopi k poučevanju ustvarjamo učinkovita učna okolja, ki omogočajo različne vrste aktivnega učenja: odkrivajoče ali izkustveno učenje, problemsko učenje, samouravnavajoče učenje, reflektivno učenje, sodelovalno učenje, avtentično učenje, učenje z vključevanjem informacijsko-komunikacijske tehnologije (t. i. kombinirano učenje, obrnjena učilnica).

3.1.2.3 Načrtovanje vključevanja deležnikov

Eden temeljnih ciljev odprtega kurikula je možnost, da se v načrtovanje učnega procesa vključijo delodajalci. Pritegnitev delodajalcev in dijakov v načrtovanje načinov njihovega sodelovanja ob organiziranih priložnostih (npr. delavnicah, simulacijah) omogoča soočanje njihovih pojmovanj in pričakovanj ter je najučinkovitejši način, da bo sodelovanje potekalo produktivno in bo tako obogatilo dijakovo izkušnjo z delom v avtentičnem okolju. Z izbiro ustreznega delodajalca pri nas ali v tujini je mogoče marsikateremu dijaku omogočiti uresničitev individualnih kariernih ciljev.

3.1.2.4 Načrtovanje ocenjevanja

Kdaj, kaj in kako bomo ocenjevali? Kako razumemo vlogo ocenjevanja?

Ocenjevanje je namenjeno ugotavljanju, ali so učni cilji doseženi in na kateri ravni. Je samostojna, sklepna stopnja učnega procesa, ki je namenjena ovrednotenju končne kakovosti učnih dosežkov vsakega dijaka, in sicer tako, da jih primerja s predvidenimi izidi učenja, ki vsebujejo standarde znanja. Ocenjevanje je didaktično upravičeno šele, ko so dijaki že prejeli izdatno pomoč za odpravljanje pomanjkljivosti v znanju, ki jih učitelj odkriva s formativnim preverjanjem in spremljavo napredka posameznega dijaka. Ustno in pisno ocenjevanje ter ocenjevanje praktičnega dela morajo biti načrtovani na letni ravni zato, da

se v okviru programskih enot obremenitev dijakov enakomerno porazdeli, pa tudi, da učitelj načrtuje dovolj časa za odpravljanje pomanjkljivosti v znanju in za utrjevanje. Ocena ne sme biti namenjena sankcioniranju dijakovih disciplinskih in moralnih prestopkov.

V oceni ima pomembno mesto znanje ali spoznavna komponenta, pri čemer pa se ne smemo zadovoljiti s količinskim informativnim znanjem, ampak se moramo osredotočiti predvsem na kakovostne, formativne sestavine znanja, temeljne pojme in njihove medsebojne odnose in povezave ter na bistvo in strukturo neke učne vsebine. Enako pomembni sta praktična komponenta oz. uporaba znanja v avtentičnih situacijah in vrednostna komponenta. Vrednot sicer ne ocenjujemo, ampak pri oceni upoštevamo razvoj v osmišljanju neke učne vsebine in v ozaveščanju različnih vrednot v zvezi z njo.

Ker je eden temeljnih ciljev novega koncepta srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja, je treba znanje ocenjevati s preizkusi, ki ujamejo to povezanost ter omogočajo izkazovanje poklicnih in ključnih kompetenc.

3.1.2.5 Načrtovanje posameznikovega napredka

Praksa priprave **individualnega načrta izobraževanja (INI)** za vsakega dijaka je v naprednih šolskih sistemih precej razširjena (npr. na Danskem, Finskem, v Veliki Britaniji, Kanadi) in je namenjena načrtovanju napredka posameznega dijaka na osnovi njegovega izhodiščnega znanja, veščin in kompetenc, z upoštevanjem njegovih interesov, želja in ambicij, pa tudi s presojo možnosti, ki jih posameznik ima za dosego ciljev. Raziskave so pokazale, da predstavlja načrtovanje in sledenje individualnemu načrtu izobraževanja, ki ni apriorno pripravljen le za reševanje težav in problemov, ampak je namenjen načrtovanju izobraževanja in razvoja, dodano vrednost za vsakega dijaka. Dijake opolnomoči v zvezi z lastnim učenjem, s čimer izboljšuje njihovo motivacijo in učne dosežke, spodbuja pa tudi razvoj dijakove odgovornosti za karierni in osebni razvoj. Seveda je nujno, da je v pripravo INI-ja vključen dijak ter da načrt omogoča njegovo sodelovanje tudi v procesu uporabe načrta izobraževanja. Možnost uporabe INI-ja, ki ga ima vsak dijak, omogoča individualizirano učenje, ki ga nadzoruje dijak, učitelju pa omogoča pregled nad delom posameznega dijaka in časovno načrtovanje ter ustrezno stopnjevanje njegovih individualnih in skupinskih dejavnosti ter tudi načrtovanje obveznosti posameznega dijaka.

3.1.2.6 Načrtovanje spodbudnega učnega okolja

Učinkovito učno okolje je občutljivo za individualne razlike in omogoča optimalno učenje posameznika. Pri načrtovanju učnega okolja se lahko učitelj opira na naslednje kriterije (povzeto po Dumont, Istance in Benavides, 2013, str. 23–33):

- V kolikšni meri so dijaki ključni akterji v učnem procesu?
- Ali imajo dijaki priložnosti za razvijanje veščin nadzorovanja, evalviranja in optimiranja svojega usvajanja in uporabe znanja (npr. sposobnosti za uravnavanje svojih čustev in motivacije za učenje, veščine samopreverjanja in izboljševanja lastnega znanja, veščine samoregulacije)?
- V kolikšni meri je v učnem okolju vzpostavljeno ravnotežje med dijakovim raziskovanjem in osebnim odkrivanjem na eni strani in učiteljevo podporo in vodenjem na drugi?
- V kolikšni meri je učno okolje občutljivo za individualne razlike med dijaki, vključno z razlikami v njihovem predznanju?

- V kolikšni meri postavlja prav vsakega dijaka pred izzive, ki zahtevajo resno delo, vendar ga ne obremenjuje čezmerno (torej za raven nad njegovim obstoječim znanjem in zmožnostmi)?
- V kolikšni meri deluje učno okolje na podlagi jasnih pričakovanj in uporablja strategije vrednotenja, ki so v skladu s temi pričakovanji (z močnim poudarkom na formativnih, individualiziranih povratnih informacijah in usmeritvah v nadaljnje učenje in poglobljanje znanja, ki posameznika podpirajo pri njegovem učenju)?
- V kolikšni meri učno okolje spodbuja povezanost med predmeti/moduli oz. disciplinami in tudi z realnimi poklicnimi in življenjskimi okoliščinami?
- V kolikšni meri učno okolje upošteva socialno naravo učenja in aktivno spodbuja dobro organizirano sodelovalno učenje, ki zavezuje posameznika, da optimalno prispeva k rezultatu dela skupine, ki tako postane več kakor vsota individualnih prispevkov?
- V kolikšni meri upošteva pomen čustev in motivacije ter njihov vpliv na posameznikovo učenje? (Več o tem prav tam).

– *Individualizirano učno okolje*

O individualiziranem učnem okolju govorimo takrat, ko učitelj uporablja gibek pristop k organizaciji učenja: dijaki se učijo bodisi individualno bodisi v sodelovanju s sošolci, sledeč svojim individualnim načrtom izobraževanja; tempo učenja je prilagojen posamezniku, kar pomeni, da se ne učijo nujno hkrati enake učne snovi, ki jim jo predava učitelj, ampak jo usvajajo na različne načine. Učna gradiva in pripomočki so diferencirani glede na to, kje se posameznik nahaja v odnosu do učnih ciljev, ki so jasno definirani. Podpora posameznemu dijaku je ciljana na njegove učne potrebe in je zagotovljena pravočasno. Učitelj upošteva, da nekateri dijaki potrebujejo več podpore in intenzivnejše, drugi pa so sposobni usvajati učno snov samostojno.

3.2 IZVEDBA UČNEGA PROCESA

Zavedanje, da učenje pri vsakomer poteka drugače, nas zavezuje k upoštevanju razlik med dijaki v njihovem predznanju, zmožnostih, učnih stilih in strategijah, motivaciji, prepričanjih in interesih. Namesto pretežno neposrednega poučevanja je treba spodbujati aktivno izgrajevanje znanja in veščin pri dijakih s pripravo **didaktičnih dejavnosti**, katerih izvajalci so dijaki, seveda z ustrezno teoretično podporo na ravni konceptualnega razumevanja, pri čemer je vloga učitelja v strukturiranju in ustvarjanju bogatega učnega okolja, usmerjanju in podpori aktivnega učenja, spremljanju, preverjanju, svetovanju ter ves čas zagotavljanju ustrezne podpore v smislu odranja posameznikom in skupinam.

3.2.1 VZPOSTAVLJANJE KOMUNIKACIJE

Individualizacije ni mogoče realizirati, ne da bi pred tem vzpostavili ustrezen odnos med učiteljem in dijaki ter tudi med dijaki. Komunikacija učitelja z dijakom in med dijaki naj poteka v vzdušju odprtosti, medsebojnega zaupanja in vzajemnega spoštovanja. Dijak naj čuti, da so učitelj in sošolci 'na njegovi strani' oz. da ga nihče ne lovi na napakah in da za razkrivanje svojih misli, pogledov in prepričanj ne bo na noben način kaznovan.

Večsmerno komunikacijo vzpostavljamo v razredu s pretehtanim uvajanjem sodelovalnega učenja in s smiselno uporabo sodobne informacijske tehnologije, kar vlogo dijakov spremeni. Nekdaj prejemniki informacij in navodil od učitelja/delodajalca/iz učbenikov in drugih didaktičnih pripomočkov in orodij postanejo dijaki ključni partnerji v učnem procesu. Vse to zahteva spremenjeno organizacijo učenja in pouka, v kateri postaja dijak subjekt z uveljavljanjem lastnih sposobnosti, ustvarjalnosti in interesov za učenje.

3.2.2 RAZREDNA KLIMA

Razredna klima se nanaša na odnose med posamezniki v oddelku. Pozitivno klimo oblikujemo s kakovostno komunikacijo, ki naj temelji na medsebojnem spoštovanju, spodbujanju in na posameznikovem sprejemanju odgovornosti. Pomembno je razumljivo sporočanje in odzivanje na sporočila drugih ter občutljivost za posameznika (več o tem v Slivar, 2012, str. 134–135).

Pozitivno in spodbudno razredno klimo je treba namensko razvijati, saj se ne vzpostavlja sama od sebe. Strokovnjaki priporočajo uporabo naslednjih strategij, ki jih je treba umestiti v vsakodnevno delo v razredu (povzeto po Erwin, 2016):

Upoštevanje psiholoških potreb posameznikov

Vsak od nas, tako otrok kot odrasel, potrebuje za sproščeno, uspešno življenje in delo občutke varnosti, reda, naklonjenosti in pripadnosti, pa tudi občutke lastne učinkovitosti, svobode in veselja. Zadovoljevanje teh psiholoških potreb pri dijakih mora biti namensko in vsakodnevno, s čimer učitelji ustvarjajo spodbudno okolje za učenje in delo. Manj je disciplinskih težav, večja je motivacija za učenje in delo, posledično se izboljša učni uspeh.

Red osvobaja

Vsak dijak potrebuje strukturirano okolje za uspešno učenje, kar zahteva od učitelja ne le obvladovanje predmeta, ki ga poučuje, ampak tudi obvladovanje strategij vodenja razreda. Učitelj mora v dialogu z dijaki na začetku vzpostaviti jasne zahteve glede obnašanja in dolžnosti v zvezi z učenjem. Prav tako je na mestu, da dijaki usvojijo določena pravila in postopke, s čimer se vnese red v delovanje razredne skupnosti. Primeri takšnih pravil in postopkov se nanašajo na:

- razdeljevanje in pobiranje gradiv,
- učinkovito urejanje prostora za izvajanje različnih dejavnosti (za skupinsko delo, za individualno delo, polkrog za razredne diskusije ipd.),
- način, kako posameznik prikliče učitelja, ne da bi motil druge,
- izposojanje gradiv in nadomeščanje zamujenega v primeru bolezni ipd.

Izkazovanje pozornosti in spoštovanja posamezniku

Učitelj lahko dijakom na različne načine in z drobnimi pozornostmi pokaže, da je prav vsak pomemben in dragocen. Tako lahko vzpostavi rutino, da vsakega dijaka ob njegovem vstopu v razred pozdravi in vzpostavi z njim očesni stik, posameznike lahko povpraša po počutju, izkaže skrb za njihov napredek pri učenju, jih spodbudi ali pohvali za trud ipd. Na tak način spodbuja dijake k medsebojnemu spoštovanju in izkazovanju pozornosti. Sled-

nje lahko spodbuja tudi bolj posredno, z raznimi dejavnostmi, npr. dijaki ob koncu sodelovalnega dela napišejo drug drugemu sporočilo, na primer z iztočnico: »Posebej mi je bilo všeč, da si ...«; »Zapomnil/-a si te bom po ...«.

Medsebojno spoznavanje

Dijaki prihajajo k pouku z nekaterimi predsodki in predstavami o učiteljih in sošolcih, ki pogosto delujejo kot ovira pri vzpostavljanju zdravih odnosov, ki temeljijo na zaupanju. Namesto predstavitve lahko učitelj za dijake pripravi preizkus z vprašanji o sebi, npr.: Kje sem odrasčala? Kaj rada počnem v prostem času? Kakšne so moje vrednote? Kaj sem počela v življenju? Kakšna je moja družina? Nato razred primerja odgovore, učitelj pa predstavi odgovore na vprašanja, morebiti pospremljene s fotografijami, kar dijakom pomaga, da začnejo učitelja in sošolce dojemati kot osebnosti. Na enak ali podoben način se lahko nato predstavijo dijaki drug drugemu. Struktura predstavitve naj sledi naslednjim vprašanjem: *Kdo sem? Za kaj se zavzemam – kaj je zame pomembno? Moji cilji? Moji interesi?*

Izgrajevanje notranje motivacije

Raziskave v zadnjih 50 letih so pokazale, da notranje motivacije za učenje ni mogoče razvijati z zunanjimi spodbudami, kot so nabiranje zlatih zvezdic, nalepk, pa tudi z (delnimi) ocenami, ki jih dijaki prejemajo v procesu učenja. Vse to v resnici ovira razvoj notranje motivacije in je na škodo odnosom med učiteljem in dijaki ter tudi med dijaki. Notranja motivacija se razvija, ko dijaku uspe rešiti zahtevno nalogo, kar je samo po sebi nagrada zanj, k čemur prispeva tudi pogovor o procesu učenja, v katerem ga pohvalimo za trud, uporabljene strategije in za vztrajnost.

Brez obsojanja

Če dijaki čutijo, da smo jim dali nalepko oz. da smo jih popredalčkali (npr. Peter je len, Maja je brezupna in ne bo končala letnika, Miha kar naprej provocira in je nasilen do sošolcev ipd.), se nehajo truditi, ob tem pa izgubijo zaupanje do učitelja. Dijakov ne obsojajmo, raje se vprašajmo po vzrokih in jih skušajmo odkriti skozi individualni pogovor (pri čemer je v veliko pomoč poznavanje osnov coachinga in sposobnost zastavljanja vprašanj, ki dijakom pomagajo, da se odprejo). Ko odkrijemo vzrok, je mogoče problematično vedenje preusmeriti in pomagati dijakom do sprememb.

Praznovanje uspehov

Namesto spodbujanja tekmovalnosti s podeljevanjem ocen in nagrad posameznikom se skupnost gradi z zastavljanjem razrednih ciljev. Na posebnem plakatu nato beležimo uspehe posameznikov na poti do skupnega cilja, in ko je ta dosežen, pripravimo praznovanje, s katerim pokažemo, da cenimo skupni dosežek. Praznovanje je lahko ogled videa in pogovor o njem, izlet, uporaba družabnih iger ali česa podobnega, kar razredno skupnost še bolj poveže. Namen je pokazati, da prepoznavamo in cenimo individualni in skupinski trud.

3.2.3 RAZREDNA SKUPNOST

Temeljno načelo, na katerem temelji razredna skupnost, je *pozitivna soodvisnost* – posamezniki delajo skupaj, da bi dosegli učinke, ki so več kot vsota individualnega prispevka. Razred kot skupnost oblikujemo z vzpostavljanjem *skupnih vrednot* in *pravil delovanja* ob

hkratnem izgrajevanju *klime zaupanja in sodelovanja*. V skupnosti vladajo medsebojno spoštovanje, sprejetost, vključenost ter medsebojna solidarnost in odgovornost za skupno dobro. Dijaki morajo biti vključeni v proces oblikovanja skupnosti in ne, da se jim zgolj pove, kakšna so pravila in pričakovanja ter kakšne kazni sledijo, če jih ne bodo izpolnjevali. Izgrajevanje skupnosti poteka z demokratičnim dogovarjanjem in osmišljanjem sprejetih norm delovanja, s spoznavanjem, upoštevanjem in spoštovanjem posameznika in njegovega doprinosa ter z razvijanjem prosocialne naravnosti do sočloveka, razredne in šolske skupnosti, naravnega okolja in ne nazadnje tudi do samega sebe.

Skupine in posamezniki, ki tvorijo razredno skupnost, sčasoma razvijejo rutine oz. ponavljajoče se vzorce medsebojnih odnosov in dejanj, ki postanejo normalni način delovanja te skupnosti. Rutine zagotavljajo stabilnost in pomagajo socializirati nove člane skupnosti. Vendar pa imajo pogosto zaviralen učinek pri uvajanju sprememb. Če razredna skupnost deluje po načelu medsebojne tekmovalnosti, dijaki ne bodo videli smisla v medsebojnem sodelovanju in v vzajemnem učenju. Če so navajeni na to, da jim učitelj servira znanje kot neke dokončne resnice, se bodo upirali aktivnemu učenju, saj jim bo to onemogočalo doseganje dobrih ocen. Rutine ali ustaljeni načini delovanja lahko torej onemogočajo kakovostne spremembe v pouku in delovanju razredne skupnosti. Raziskave kažejo, da jih je treba spreminjati ali pa sistemsko in dosledno nadgrajevati, vključujoč tako makro- (šola) kot mikroraven (razred) (Resnick idr., 2013).

3.2.4 VLOGA RAZREDNIKA

Razen vodenja dokumentacije in evidence razreda je vloga razrednika predvsem oblikovanje **razredne skupnosti**, spremljava napredka posameznih dijakov in zastopanje interesov dijakov pri drugih učiteljih. Razrednikova naloga je, da sodeluje s šolsko svetovalno službo in starši, koordinira praktično usposabljanje in sodeluje z delodajalci ter tako skrbi, da posamezni dijaki napredujejo v skladu s pričakovanji ter se vsestransko razvijajo. Razrednik spremlja obremenjenost dijakov ter njihovo zdravstveno stanje, skrbi za uspeh posameznikov in razreda, zagotavlja pomoč šibkejšim ter po potrebi svetuje dijakom in staršem.

3.2.5 SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Za oblikovanje spodbudnega učnega okolja je treba v izhodišču izgraditi in nato ohranjati pozitivno klimo, ki se začne z dogovarjanjem o principih delovanja, kot so sodelovanje, medsebojno spoštovanje, pomoč in zaupanje, ki se jim zaveže celotna skupnost z učitelji. Dijakom je treba jasno predstaviti tudi pričakovanja glede znanja in jim predati odgovornost za resno in samoregulativno učenje, za kar so nujni jasni cilji in kriteriji o kakovosti znanja, zagotoviti pa jim je treba tudi, da imajo pregled nad celotnim procesom učenja (dejavnostmi za uresničevanje ciljev), s čimer omogočimo razvoj njihove odgovornosti za lasten uspeh. Dimenzijo prepoznavanja in upoštevanja individualnih razlik med dijaki zagotavljajo učitelji s prilagojenim načinom in tempom dela, v skladu s posameznikovimi zmožnostmi in načini dožemanja ter z ustreznim stopnjevanjem zahtevnosti.

3.2.6 NA DIJAKA OSREDOTOČENO POUČEVANJE

Na dijaka osredotočeno poučevanje zahteva premik od tradicionalnega pouka, v katerem ima učitelj vlogo prenašalca vedenja in absolutno avtoriteto pri odločanju o vsebini in poteku pouka, k problemsko zastavljenemu pouku, ki zahteva od dijakov miselni napor in samostojnost. Spremljava napredka posameznega dijaka je nujni sestavni del tako zastav-

ljenega učnega procesa, saj podpira aktivno učenje in je osnova za individualizirano učno podporo. Za uresničitev takšnega pouka morajo učitelji prevzeti vlogo moderatorja in mentorja oz. načrtovati in organizirati učni proces ter voditi dijake tako, da omogočajo pri njih izgrajevanje **različnih vrst znanja in spretnosti**, ob tem pa spodbujajo tudi njihovo avtonomijo in motivacijo za učenje in delo. Pri tem se lahko učitelj pogosto znajde v paradoksalnem položaju, saj bodo dijaki, če učenje še vedno pojmujejo kot neposredni prenos vednosti od učitelja na dijaka, zavzeli odklonilen odnos do problemskega pouka.

– ***Ugotavljanje predznanja***

Predznanje dijakov izvira iz različnih formalnih in neformalnih vzgojno-izobraževalnih kontekstov, zaradi česar ne moremo pričakovati, da bo pri dijakih enake starostne skupine enako, četudi so se izobraževali po enakih ali podobnih programih. Poučevanje je torej treba prilagajati ne le načrtovanim ciljem in standardom, ampak tudi individualnemu predznanju, značilnostim, sposobnostim, interesom in talentom. Vse to namreč vpliva na dijakovo učenje oz. določa, na kaj bo posameznik pozoren, kaj bo zaznaval, kako si bo nekaj razlagal, kaj se mu bo zdelo znano in kaj pomembno, kako bo motiviran za učenje, kaj si bo zapomnil in kaj pozabil.

S pomočjo *diagnostičnega preverjanja* učitelj ugotavlja, katere pojme/postopke/delovne procese z določenega področja dijak že obvlada, kako natančno, v kolikšni meri je njegovo znanje organizirano v sistem, kako globoko je njegovo razumevanje, pa tudi, kakšne izkušnje ima dijak v zvezi z obravnavano učno snovjo. Novo znanje se namreč gradi na že pridobljenem znanju, izkušnjah in sposobnostih dijakov, zato je predznanje treba ugotavljati in upoštevati pri učni pripravi. Učitelj načrtuje pouk tako, da ga čim bolj prilagodi obstoječi spoznavni strukturi posameznega dijaka, pri čemer upošteva tudi posameznikove interese pri načrtovanju vsebine, da dijake čim bolj pritegne in aktivira.

– ***Napoved namenov učenja***

Z jasno predstavitev namenov učenja učitelj na začetku vsebinske enote razjasni dijakom pričakovanja v zvezi z njihovim usvojenim znanjem, spretnostmi, veščinami ter tudi, kako pričakuje, da bodo dijaki svojo kompetentnost izkazovali (kakovost in načini izvedbe neke naloge). Možnih je *več načinov predstavitve namenov učenja*, od ogleda in analize primerov izdelkov, v katerih so učni cilji realizirani, do pritegnitve dijakov v pripravo opisnih kriterijev, izpeljanih iz ciljev vsebinske enote oz. učne situacije.

– ***Didaktična izvedba vsebinskih enot/učnih situacij***

Zaporedje vsebinskih enot, ki so načrtovane v etapni učni pripravi, tvori posamezno učno situacijo (Ermenc idr., 2012). Usposabljanje dijakov za odgovorno in tudi teoretično utemeljeno izvedbo kompleksnih delovnih operacij, katerih rezultat je kakovostna storitev oz. izdelek, ki ga zna posameznik tudi kritično ovrednotiti, zahteva učno okolje, v katerem dijaki razvijajo tako faktografsko kot konceptualno, proceduralno in metakognitivno znanje: *faktografsko znanje* vključuje znanje o specifičnih podrobnostih in sestavinah vsebine; *konceptualno znanje* se nanaša na bolj kompleksno in organizirano znanje, kot so posplošitve,

bistvene sestavine, lastnosti in načela delovanja, teorije, modeli, strukture; *proceduralno znanje* vključuje veščine, algoritme, tehnike, metode in tudi strategije; *metakognitivno znanje* vključuje znanje o spoznavanju, pa tudi ozaveščenost o lastnem spoznavanju (več o tem v Anderson, Krathwohl idr., 2016). Učne situacije so v bistvu kompleksne **avtentične naloge**, za katere je značilno prevzemanje vloge strokovnjakov v avtentičnem delovnem okolju in opravljanje delovnih nalog, ki jih ti strokovnjaki v resnici opravljajo na delovnem mestu, s tem da so dejavnosti prav tako kot v primeru učnih situacij didaktizirane, učitelj dijake ves čas odra ter usmerja s pomočjo povratnih informacij. Dijaki z izvedbo učnih situacij izgrajujejo znanje ter izvajajo postopke, pri katerih prevzemajo različne vloge v timu, kot se to dogaja v realni situaciji na delovnem mestu.

– **Strategije poučevanja**

Kako bo poučeval, naj učitelj načrtuje in izvaja z mislijo na učinke, ki jih s svojim poučevanjem sproža pri dijakih, in na kakovost njihovega usvojenega znanja. Različne strategije poučevanja imajo različne učinke. *Direktno poučevanje* je namenjeno predstavitvi informacij in postopkov, ki si jih je treba zapomniti in ga učitelj realizira bodisi z razlago in/ali demonstracijo. *Izgrajevanje razumevanja* konceptov učitelj sproža pri dijakih tako, da jih usmerja v odkrivanje in raziskovanje. Divergentno mišljenje, kritičnost, ustvarjalnost in inovativnost učitelj spodbuja s *problemskim pristopom*. *Izkustveni pouk* ali *aktivno učenje* je namenjeno aplikaciji neke učne vsebine, pogosto v povezavi z aktivnimi socialnimi odnosi med dijaki, z učiteljem in tudi z delodajalci. *Razprava* presega enosmerno zastavljanje vprašanj s strani učitelja in odgovorov s strani učencev in spodbuja dijake k zastavljanju vprašanj in k navajanju čim bolj prepričljivih argumentov. Primerna je za soočanje, analizo in refleksijo različnih perspektiv, pa tudi za izgrajevanje komunikacijskih veščin. *Eksplisitno poučevanje veščin* je pomembna strategija poučevanja, saj veščin, kot so reševanje problemov, oblikovanje in preverjanje hipotez, oblikovanje različnih vrst odprtih vprašanj, analiziranje argumentov, priprava in organizacija poročil, ločevanje med dejstvom in govoricami, samopreverjanje in samoregulacija, dijaki praviloma ne razvijajo sami od sebe.

– **Poučevanje za razumevanje**

Za poučevanje, ki ima cilj razvijanje razumevanja pri dijakih, je značilno načrtno spodbujanje spoznavnih procesov pri dijakih na najvišjih taksonomskih ravneh, torej spodbujanje in podpiranje dijakov pri izgrajevanju spoznanj in reflektiranju pomena, ki jih imajo ta znanja, tako da jih učitelj usmerja v izvajanja analize, vrednotenja, povzemanja, utemeljevanja, sklepanja ipd. ter jim pri tem nudi podporo in smernice in čas za izgrajevanje teh veščin.

Pogoj za to, da učitelj takšen učni proces tudi v resnici izvaja, je njegovo pojmovanje znanja, ki ne more biti več v smislu statičnega in nespremenljivega (ki ga je mogoče predajati v obliki razlag in demonstracij), ampak ga mora učitelj pojmovati kot nekaj dinamičnega in problemskega, zavedajoč se, da njegovo razlago dojema vsak dijak po svoje, v skladu s svojim predznanjem, izkušnjami, odnosom do učenja, medtem ko spodbujanje razmišljanja omogoča izgrajevanje spoznanj od tam, kjer se posameznik nahaja v svojem razumevanju do nekih ciljnih izhodišč, ki jih je učitelj načrtoval v svoji učni pripravi ali celo onkraj njih. Za zagotovitev ustreznosti učne izkušnje je torej nujna navezava na dijakovo predznanje in predhodne izkušnje, treba pa jim je tudi eksplicitno pomagati pri tem, da svoje znanje povežejo z realnostjo in ga znajo uporabljati v avtentičnih, didaktiziranih problemskih situacijah.

Učenje z razumevanjem torej poteka v smislu individualnega izgrajevanja pomena: dijak z lastno miselno aktivnostjo vzpostavlja povezave med svojim predznanjem in med novimi podatki in informacijami, si ustvarja mentalne predstave o delovanju, vzrokih, posledicah in tudi, kako je novo znanje mogoče uporabiti v novih situacijah. Razumevanje namreč dijaki izkazujejo predvsem v smislu uporabe oz. tako, da znajo nekaj natančno pojasniti, podati nov primer, posplošiti, se domisliti analogije, predstaviti na nov način oz. ustvariti nekaj izvirnega oz. nadgraditi znano z dodano vrednostjo (Perkins, 2012).

Poučevanje za razumevanje mora podpirati dijake pri njihovem izgrajevanju spoznanj in pri notranjem organiziranju znanja, ki mora biti dovolj fleksibilno, da ga lahko dijaki priključijo in uporabijo v novih problemskih situacijah (več o tem v Rutar Ilc, 2012).

Nekaj primerov strategij poučevanja, ki spodbujajo razumevanje pri dijakih:

- Poučevanje z zastavljanjem vprašanj poteka tako, da učitelj z uporabo vprašanj odprtega tipa dijake vabi k razmišljanju o vsebini in o sebi kot učencih. Dijaki morajo odgovore oblikovati, saj so vprašanja takšna, da nanje ni mogoče odgovoriti na osnovi priklica oz. spomina. Za oblikovanje odgovorov je nujen miselni napor ter uporaba znanja in izkušenj, pa tudi samopoznavanje, pri čemer mora dijak razvijati in uporabljati spretnosti in veščine, kot so opazovanje, aktivno poslušanje, oblikovanje novih vprašanj, ločevanje med mnenjem in dejstvi, kritično mišljenje, analitično mišljenje, ustvarjalnosti ipd. Seveda se mora učitelj v tem primeru odpovedati popolnemu nadzoru, saj pri poučevanju z zastavljanjem vprašanj iz dijakov ne izva blja pravi lni h odgovorov, ampak je to izva bljanje idej in originalnega razmišljanja, pri čemer se mora biti učitelj voljan učiti in razvijati znanje skupaj z dijaki.
- Simulacije, zasnovane kot igre vlog, ki jih dijaki prevzamejo v simuliranih problemskih situacijah z namenom, da razvijejo znanje in veščine, prenosljive v avtentične, življenjske problemske situacije.
- Sodelovalno učenje poteka v manjših skupinah ali parih, da dijaki dosežejo skupni cilj; poudarjena je soodvisnost in učenje drug od drugega. Delo mora biti organizirano tako, da vsak član skupine doseže največji učni učinek in hkrati pomaga drugim k enakemu cilju. Osrednjega pomena je kakovostna interakcija v skupini in ustvarjanje pozitivne soodvisnosti. Na ta način dijaki razvijajo sodelovalne, komunikacijske, organizacijske veščine, hkrati pa v sodelovanju drug z drugim prihajajo do novih uvidov in spoznanj.
- Razprave, ki morajo biti skrbno vodene tako, da dijake podprejo pri poglobljanju razumevanja obravnavane učne snovi ter pri razvijanju komunikacijskih veščin in kritičnega mišljenja.
- Avtentično učenje postavlja dijake v vlogo strokovnjakov in v izvajanje dejavnosti, ki jih strokovnjaki resnično izvajajo, ko opravljajo svoj poklic. Na ta način se dijaki v varnem učnem okolju srečujejo s kompleksnimi problemi in vprašanji iz resničnega sveta, za katera iščejo rešitve in odgovore v razpravah, skozi delo z viri in s pomočjo soočanja različnih stališč in perspektiv.

– *Prožnost učnih oblik*

Individualizacijo zagotavljamo s kombiniranjem učnih oblik, kot so skupinska oblika, delo v dvojicah in individualno delo, skladno z določeno učno vsebino. Na ta način učitelj spodbuja aktivnost dijakov, občasno tudi njihovo medsebojno sodelovanje, pri čemer je ves čas

prisoten z vodenjem v obliki odranja in spremljavo napredka ter zagotavljanjem ustreznih povratnih informacij, po potrebi tudi didaktičnih intervencij. Ob višjih oblikah pouka, ki omogočajo samostojnejšo vlogo dijaka, kot so problemski pouk, raziskovalno učenje, izkustveno učenje, učenje z odkrivanjem, projektno učno delo, mentorski pouk (konzultacije), je ustrezno občasno vključiti tudi direktno poučevanje (razlago, demonstracijo, zastavljanje vprašanj), s pomočjo katerega učitelj posreduje neko učno vsebino ali pa preveri razumevanje, vendar je pomembno, kdaj jo uporabi – optimalno jo je uporabiti v procesu spremljave napredka posameznikov in skupin, medtem ko dijaki izvajajo didaktične dejavnosti in določen dijak ali skupina potrebuje hiter vnos učne vsebine ali pa usmeritev, da lahko nadaljuje delo.

- ***Upoštevanje temeljnih načel učinkovitega in kakovostnega učenja (Dumont, Istance in Benavides, 2013):***
 - Dijakom mora biti popolnoma jasno, kaj se od njih pričakuje.
 - Dijaki se morajo počutiti, da so zmožni doseči cilje in narediti tisto, kar se od njih pričakuje.
 - Dijaki morajo dejavnosti doživljati kot smiselne ter imeti pozitivna čustva v zvezi z obravnavanim.
 - Dejavnosti in dosežki morajo biti usklajeni.
 - Dijaki morajo občutiti, da jim je učitelj in učno okolje naklonjeno.
 - Dijakom je treba omogočiti in jih opolnomočiti za lastno uravnavanje učenja in spopadanje z ovirami.
- ***Upoštevanje temeljnih značilnosti učenja za zagotavljanje kakovostne individualne učne izkušnje (prav tam)***

Učenje je individualno izgrajevanje spoznanj in veščin:

zagotavljati je treba ravnotežje med raziskovanjem in osebnim izgrajevanjem znanja ter odkrivanjem na eni strani ter sistematičnim vodenjem in usmerjanjem na drugi. Pri tem mora biti učitelj pozoren na razlike v zmožnostih, učnih potrebah in motivaciji pri posameznih učencih.

Učenje je umeščeno v kontekst:

proces posameznikovega učenja vedno poteka v interakciji s socialnim, družbenim in kulturnim kontekstom ter v sodelovanju z njim.

Učenje je samoregulirano:

če naj bo posameznik metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivni udeleženec v procesu učenja, ga je treba usposablјati za organizacijo učenja, zastavljanje ciljev, samonadzorovanje, samopreverjanje in refleksijo, vztrajanje in premagovanje ovir, popravljanje napak, poglobljanje razumevanja in preseganje vrzeli v znanju, iskanje pomoči ipd. ter mu nuditi polno podporo pri izvajanju teh veščin. Ravnovesje med učiteljevo zunanjo regulacijo in učenčevo samoregulacijo se mora spreminjati. Z učenčevim razvojem namreč narašča stopnja samoregulacije, zaradi česar se mora učiteljeva zunanja podpora ustrezno zmanjševati.

Učenje je sodelovalno:

učinkovito učenje ni izolirana aktivnost, temveč je razporejena. V njej sodelujejo učenec in drugi ljudje, ki so vpleteni v učno okolje (učitelji, vrstniki, starši, delodajalci), pa tudi sredstva, tehnologija in orodja, ki so na voljo za učenje. Za individualno izgrajevanje znanja potrebujemo odnose, pogajanja in sodelovanje, čeprav to ne pomeni, da učenci ne razvijajo svojega znanja tudi individualno. V procesih učinkovitega učenja se prepletajo tako skupinske kot individualne oblike spoznavanja.

Učenje je kumulativno:

učenci razvijajo in gradijo novo znanje in nove veščine na podlagi tistega, kar že vedo in znajo narediti. Pri vsakem posamezniku poteka učenje drugače, kar pomeni, da sta proces in rezultat učenja odvisna od več pomembnih spremenljivk, kot so predznanje, zmožnosti, učenčeve pogosto nezavedne teorije učenja, učni stili in strategije, interesi, motivacija in prepričanja o lastnih sposobnostih in učinkovitosti. Temu se mora poučevanje prilagoditi.

– *Nudenje podpore dijakom*

Za optimalno učenje posameznih dijakov in skupin moramo učne cilje, vsebine in metode prilagajati zanimanjem in sposobnostim dijakov, spodbujati njihovo aktivno udeležbo ter povezovati pouk z realnostjo izven šole. Za učinkovito učno okolje, ki omogoča optimalno učenje dijakov, je značilno ravnotežje med odkrivanjem in raziskovanjem dijakov na eni strani in sistematičnim učiteljevim vodenjem na drugi strani. Učitelj nudi podporo ter usmerja posameznike in skupine proti ciljem z občutljivostjo do posameznika in njegovega procesa razvijanja kompetenc. Učiteljevo usmerjanje in podpora morata biti v ravnovesju z dijakovimi potrebami in njegovo zmožnostjo samoregulacije. Čim bolj je pri dijaku ta zmožnost razvita, tem bolj lahko učitelj zmanjšuje svojo eksplicitno podporo, s čimer posamezniku zagotavlja ustrezno kognitivno obremenitev, kar podpira optimalno učenje.

– *Mentorstvo*

Mentorstvo kot podpora izkušenega odraslega posameznemu dijaku in skupinam je uveljavljeno v številnih izobraževalno naprednih in uspešnih državah po svetu. Raziskave namreč kažejo, da redna srečanja posameznih dijakov in manjših skupin z izbranim mentorjem (enkrat tedensko ali pa celo enkrat dnevno), ki mu dijaki zaupajo in se z njim lahko odkrito pogovorijo o vsem, kar jih teži, predstavljajo dodano vrednost, saj pripomorejo k izboljševanju posameznikove samopodobe, zmanjševanju neopravičenih izostankov od pouka, preprečujejo pa tudi njihovo zlorabo alkohola, zdravil ter uporabo mamil.

Tudi pri nas nekatere šole izvajajo takšno mentorstvo ali 'tutorstvo', vendar ta način podpore dijakom pri nas še ni formaliziran. Do neke mere naj bi vlogo mentorja imel razrednik, vendar je v praksi večinoma še ne uresničuje, deloma zato, ker ima kot razrednik veliko administrativnega dela, deloma pa tudi zato, ker je razred prevelika skupina, da bi bil mogoč individualiziran pristop. Veliko vlogo imajo pri tem tudi pojmovanja učiteljev oz. kako razumejo svojo vlogo razrednika. Tutorstvo lahko izvaja tudi vrstnik, ki se odlikuje pri določenem predmetu ali na določenem področju dela.

Oblika mentorstva, ki je obvezna v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju pri nas, je zaenkrat le mentorstvo dijakom v času praktičnega usposabljanja z delom pri delodajalcu.

3.2.7 POZITIVNO VREDNOTENJE

Ker se znanje med izobraževanjem spreminja, ga je treba med poučevanjem nenehno preverjati. Prepoznavanje napak, ki jih delajo dijaki, je znak, da znanje izgrajujejo, hkrati pa je spodbuda učitelju, da pripravi ustrezne posege v proces učenja posameznikov in skupin oz. izvede **didaktične intervencije**, s katerimi posameznikom in skupinam pomaga do učinkovitejšega in kakovostnejšega učenja. Tak pristop je drugačen od tradicionalnih pristopov, za katere je značilno uvodno poučevanje ali prenos vedenja, ki mu šele na koncu sledi ustno in/ali pisno vrednotenje (tj. preverjanje in ocenjevanje) znanja.

– *Formativno preverjanje*

Formativno ali sprotno preverjanje je bistvenega pomena za uspešno uvajanje individualizacije. Je nujni sestavni del poučevanja, ki je učitelju namenjeno za ugotavljanje kakovosti znanja, ki ga posameznik izgrajuje, in sicer večkrat v procesu učenja. Formativno preverjanje je namenjeno podpori učenja oz. ugotavljanju dobrih in slabih strani izkazanega znanja, da bi dijaku podali natančno **povratno informacijo** o različnih vidikih izkazanega znanja, s katero ga po potrebi usmerjamo v izboljševanje, poglobljanje in širjenje znanja. Povratna informacija je ključna komponenta formativnega preverjanja, zato je treba zagotoviti, da jo učitelj ubesedi na razumljiv način in tako, da jo bo dijak znal uporabiti. Namen je, da z njeno pomočjo dijaki pravočasno odpravljajo pomanjkljivosti in vrzeli v znanju v izogib neuspehu pri ocenjevanju. Ravno zato je pomembno, da formativno preverjanje ločimo od ocenjevanja in da učitelj svojih sodb v fazi preverjanja ne izraža v obliki številčnih ocen, ampak z opisovanjem kakovosti različnih vidikov izkazanega znanja ter z usmerjanjem v nadaljnje učenje, pri čemer se opira na opisne kriterije. Povratna informacija mora torej vsebovati tudi vidik usmerjanja, vendar pri tem nimamo v mislih učiteljevega izpostavljanja napak in podajanja pravih odgovorov oz. rešitev, ampak njegovo izpostavljanje problematičnih področij in usmerjanje v izboljševanje dosežkov na osnovi primerjave izkazanega znanja s pričakovanji, ki so opredeljena v ciljnih in standardih znanja (opisnih kriterijih). Pri tem je treba poskrbeti, da dijak razume, kakšna raven kakovosti se pričakuje od njega in kje v odnosu do te ravni se nahaja. V ta namen je nujno oblikovati opisne kriterije, v katerih so natančno opredeljeni kakovostni vidiki znanja, za katere pričakujemo, da jih bodo dijaki izgrajevali, pa tudi kriteriji za njihovo presojo in opisi dosežkov na ravni minimalnega in optimalnega standarda. Čeprav je bistvenega pomena za podporo učenja, pa sama povratna informacija ne zadostuje. Dijakom je namreč treba pomagati, da potem, ko jo prejmejo, razvijajo **strategije učenja**, s pomočjo katerih bodo presegali vrzeli in poglobili svoje razumevanje.

Na voljo so različne oblike in metode formativnega preverjanja, domiselne in velikokrat tudi časovno učinkovitejše kot pisanje preizkusov ali zastavljanje vprašanj dijakom med razlago. Strategija zastavljanja vprašanj celotnemu razredu ima med drugim pomanjkljivost, da na vprašanja odgovarjajo le nekateri dijaki, zaradi česar ostanejo morebitne pomanjkljivosti pri drugih skrite, kar ni v korist učni individualizaciji.

Nekaj primerov:

- učitelj občasno povabi dijake, da mu z izbiro kartice, ki jo pokažejo učitelju (zelena = popolnoma razumem, rumena = ni mi popolnoma jasno, rdeča = ne razumem) nakažejo, da bodisi sledijo ali pa da imajo težave, kar učitelju omogoča, da pripravi diferencirano podporo;
- učitelj preverja usvojeno znanje z grafičnimi organizatorji;
- učitelj povabi dijake, da pripravijo povzetek predstavljenega nekega gradiva;
- učitelj prikaže napačno razumevanje ali izvedbo in povabi dijake, da jo popravijo;
- dijake spodbudi, da pripravijo 5-minutno razlago obravnavane snovi za mlajšega dijaka;
- dijake povabi k podajanju novih primerov;
- povabi k oblikovanju analogije (... je kot ..., ker ...) za izkazovanje razumevanja nekega koncepta, npr. Formativno preverjanje je kot poskušanje hrane, medtem ko se kuha, ker kuhar s tem, ko ugotovi, kaj še manjka, lahko izboljša jed ipd.

Namen sprotnega ali formativnega preverjanja je pridobivanje uvida v učinkovitost posameznikove uporabe spoznavnih postopkov, spretnosti in veščin ter v ustreznost in globino njegovega razumevanja. Namenjeno je tudi odkrivanju težav in vrzeli v dijakovem znanju, da mu lahko pravočasno ponudimo ustrezne povratne informacije. Dijakom je treba omogočiti, da doseganje enakih ciljev in standardov izkažejo na različne načine, ki upoštevajo, da se dijaki med seboj razlikujejo. Znano je, da lahko posameznik bolje izkaže usvojeno znanje na načine, ki so bližji njegovim **stilom zaznavanja, inteligencam, spoznavnim in učnim stilom**.

– Spremljava napredka

Svoj napredek spremlja dijak z zbiranjem kronološko razporejenih dokazov o svojem učenju in dosežkih v razvojni portfolio (procesfolio), spremlja pa ga tudi učitelj. Spremljava napredka je namenjena dijakovemu ozaveščanju o lastni vlogi in uspešnosti v procesu izgrajevanja kompetenc, deljenju spoznanj o lastnem napredku s sošolci, učitelji in starši ter prevzemanju odgovornosti za optimiziranje posameznikovega učenja. Z **mapo učnih dosežkov**, ki jo že nekaj časa uporabljajo v srednjih strokovnih in poklicnih šolah v Sloveniji, prikaže posameznik svoje dosežke z izbranimi izdelki in dokazili, s katerimi dokaže svoje znanje, usvojene veščine in kompetentnost.

– Ocenjevanje

Ali je treba ocenjevanje individualizirati?

Kakovost usvojenega znanja in spretnosti ter veščin v določenem obdobju učenja ocenimo s pomočjo preizkusov, ki dijakom omogočajo izkazati tako količino kot kakovost usvojenih znanj, spretnosti in veščin. Ocenjujemo glede na kriterije, izpeljane iz ciljev vsebinske enote, in glede na pričakovani standard. Medtem ko poti do znanja in načine ocenjevanja individualiziramo, pa pri podelitvi ocene sledimo končnim kriterijem in standardom znanja, ki so za vse dijake enaki. Izkazovanja dijakovih sposobnosti in spretnosti ne presoja-

mo pri vseh predmetih oz. modulih na enak način, ampak so v ospredju tiste, ki so nujne za kompetentno izkazovanje znanja pri določenem predmetu oz. modulu (npr. uporaba oz. aplikacija, reševanje problemov, primerjave, analogije ipd.). Več o funkciji ocenjevanja in različnih pristopih k ocenjevanju v Milekšič (2012), str. 251–257.

3.2.8 PRAKTIČNO USPOSABLJANJE Z DELOM (PUD)

PUD je del izobraževalnega programa, ki ga dijaki opravijo pri delodajalcih. Za optimizacijo izkušnje praktičnega usposabljanja za posamezne dijake je pomembno, da pri načrtovanju ciljev in izvedbe usposabljanja partnersko sodelujejo vse vpletene strani, tj. dijak, šola, v kateri ima glavno vlogo organizator praktičnega izobraževanja, in seveda delodajalci, pri katerih bodo dijaki opravljali PUD. Vnaprejšnja razjasnitev pričakovanj in odgovornosti vpletenih preprečuje morebitne nesporazume in nezadovoljstvo ter razočaranja, ki imajo lahko dolgoročne posledice za dijakov karierni razvoj.

– *Sodelovanje z mentorji PUD-a*

Dijak lahko sam poišče ustreznega delodajalca ali mu pri tem pomaga organizator praktičnega izobraževanja, ki načrtuje PUD z dijakom, razrednikom in potencialnimi mentorji, nato pa spremlja potek izvajanja izobraževalnega programa pri delodajalcih z namenom, da dijakom zagotovi visokokakovostno delovno izkušnjo. Skrbi za kontinuirano komunikacijo z mentorji PUD-a in z dijakom ter se po potrebi pogovori z razrednikom in s starši, o vsem pa poroča vodstvu šole. Z učinkovito komunikacijo vzpostavlja partnerski odnos med šolo in delodajalci, gradi medsebojno zaupanje ter preprečuje oz. pomaga razreševati morebitne nesporazume.

3.2.9 PRIZNAVANJE NEFORMALNO IN PRILOŽNOSTNO PRIDOBLENEGA ZNANJA

Formalni sistem izobraževanja in usposabljanja posamezniku omogoča, da vstopa in izstopa iz njega, hkrati pa upošteva in priznava znanje, spretnosti in kompetence, ki jih je posamezni dijak že pridobil izven šole in izven praktičnega usposabljanja z delom, ki ga organizira šola. Šole v ta namen oblikujejo merila in postopke, s katerimi na sistematičen in pregleden način ovrednotijo neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, kar zagotavlja, da bo vstop posameznika v neki program in stopnjo izobraževanja ustrezen in bo dijakom omogočal nadgrajevati, širiti in poglobljati njegove poklicne in ključne kompetence.

Na sistemski ravni se torej osredotočenost na dijaka v povezavi z rezultatskim pristopom nanaša na krepitev sistema, ki omogoča priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih izidov učenja. Vsem ljudem učenje v šoli ni blizu. Svoje potenciale nekateri morda lažje razvijejo v drugih učnih okoljih, zlasti na delovnem mestu. V tem smislu je na nacionalni ravni pomembno zagotavljati, da sistem omogoča tudi učenje na delovnem mestu (vajeništvo, dualni sistem) in da so vzpostavljeni mehanizmi za priznavanje znanja, ki je tam pridobljeno.

4 UPORABLJENA IN PRIPOROČENA LITERATURA

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, E. R., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (ur.). (2001). Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja. Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev. (ur. slovenske izdaje Novoselec, P., Sentočnik S., 2016). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bečaj, J. (2000). Šolska kultura-temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 5 (1), str. 5–8.

Bernhardt, V. L. (1999). *The school portfolio. A comprehensive framework for school improvement*. Second Edition. Eye on Education, Inc.

Bevc, V., A. Fošnarič, A., Sentočnik, S. (2002). *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bizjak, C. (2006). Kako spreminjati vzorce razmišljanja in delovanja pri učiteljih. V: Sentočnik idr., *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, str. 57–68. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče. Inštitut za razvojno in raziskovalno delo.

Brame, C. (2013). *Just-in-time teaching (JiTT)*. Vanderbilt University Center for Teaching. Dostopno na <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/just-in-time-teaching-jitt/>.

Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington: National Academy Press.

Brejc, M., Zavašnik Arčnik, M., Koren, A., Razdevšek Pučko, C., idr. (2014). *Protokol za uvažanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dostopno na: <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf>, 29. 10. 2021.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cedefop (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop Research Paper No 47.

Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. NY: Dryden Press.

Dewey, J. (1910). (izdaja iz leta 1991) *How We Think*. New York: Prometheus books.

Drexler, A., Sibbet, D., Forrester, R. (2009). *The team performance model*. San Francisco: The Grove Consultants.

DuFour, R., & Eaker, R. (ur.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Solution Tree.

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur. angl. izdaje), Sentočnik, S. (ur. slov. izdaje) (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>, 29. 10. 2021.

- Erčulj, J., Širec, A. (2004). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3), str. 5–24. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. (2006). Šole kot učeče se skupnosti. V: S. Možina in J. Kovač (ur.). *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja*. Maribor: Založba Pivec, str. 245-256.
- Ermenc, S. K. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 10–29.
- Ermenc, S. K. (2011). Uvodne misli. V: Ermenc, K. (ur.) *Udejanjanje načel individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti*. Zbornik mednarodnega posveta (elektronski vir), str. 5-6. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ermenc, S. K., Mikulec, B. (2020). Koncept in umestitev učnega izida v slovenski visokošolski prostor. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13, str. 105-128.
- Erwin, J. C. (2016). *10 ways teachers can create a positive learning environment*. Dostopno na: <https://freespiritpublishingblog.com/2016/11/29/ten-ways-teachers-can-create-a-positive-learning-environment/>, 29. 10. 2021.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-PTM, https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf, 29. 10. 2021.
- Fullan, M. (1991). *New meaning of educational change*. New York: Teachers' College Press.
- Fullan, M. G., Miles, M. B. (1992). Getting the reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, str. 745-752.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. NY: Basic Books.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3):109-16, 134. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/5440662_Is_Yours_a_Learning_Organization, 29. 10. 2021.
- Gril, A. (2018). Šolska kultura in razredna klima – oblikovanje inkluzivne učeče se skupnosti. Dostopno na https://lezdrugimismo.si/uploads/files/E-učilnica/Izročki/2018-2019/PPLe%20z%20drugimi%20smo_komunikacija_kultura_klima_inkluzivno%20učno%20okolje_%20Alenka%20Gril.pdf, 21. 10. 2021.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D., Leask, M. (2001). *Šola zmore več*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hattie, J., Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, str. 81-112.
- Hill, B. C., Ruptic, C. (1994). Practical aspects of authentic assessment: putting the pieces together. Christopher Gordon Publishers, Inc.
- Izhodišča kurikularne prenove* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jeznik, K. (2011). Od predpisane do priporočene individualizacije v srednjih strokovnih in poklicnih šolah. V: Ermenc, K. (ur.) *Udejanjanje načel individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti*. Zbornik mednarodnega posveta (elektronski vir), str. 120-122. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Justinek, A., Petrovič, A. (2011). Osebni izobraževalni načrt. V: Ermenc, K. (ur.) *Udejanjanje načel individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti*. Zbornik mednarodnega posveta (elektronski vir), str. 113-119. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Kalin, J. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2, št. 3, str. 25-36.
- Kalin, J., Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2011). Stališča učiteljev in dijakov do učne individualizacije – kaj se dogaja pri pouku. V: Ermenc, K. (ur.) *Udejanjanje načel individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti*. Zbornik mednarodnega posveta (elektronski vir), str. 10-13. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Klančnik, B. (2011). Kompetenčni pristop v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V: Ermenc, K. (ur.) *Udejanjanje načel individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti*. Zbornik mednarodnega posveta (elektronski vir), str. 127-130. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Klenovšek Vilič, T., Rupert, J., Ažman, T. (2012). *Navodila za izdelavo osebne mape – portfolioja za vrednotenje usposobljenosti svetovalcev za ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence učenje učenja*. Učno gradivo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_85Navodila.pdf, 21. 10. 2021.
- Knavs, S., Bauman, B., Mali, D. (2010). *Kolegialno presojanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Porocilo_o_kolegialnem_presojanju_2010_s_prilogami.pdf, 21. 10. 2021.
- Kobolt, A., Žorga, S. (1999). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (2006). Predpostavke kompetenčnega pristopa. V: *Vzgoja in izobraževanje (tematska številka)*, 1(37), str. 12–19. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kovač, M. (ur.). (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf, 21. 10. 2021.
- Mac Beth, J., Meuret, D., Schratz, M. (2006). Praktični vodnik v samoevalvacijo. V: *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*, str. 155-180. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič-Požarnik, B. (1990). Akcijsko raziskovanje, učiteljeva profesionalna avtonomija in demokratizacija reformnih procesov. V: Cerar, M., Marentič-Požarnik, B. (ur.). *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*, str. 60–77. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Marentič-Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana. DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55 (1), str. 8–22.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56 (1), str. 58–74. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), str. 27–33. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Marentič Požarnik, B. (2011). Obvladovanje individualnih razlik med učenci – ali je (obvezen) nivojski pouk prava pot. V: Ermenc, K. (ur.) *Udejanjanje načel individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti*. Zbornik mednarodnega posveta (elektronski vir), str. 22-25. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marzano, R. J., Pickering, D., McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model*. Copyright McREL Institute. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medveš, Z. (2001). *Ključne kvalifikacije pri načrtovanju programov poklicnega in strokovnega izobraževanja* (Gradivo za IV. modul Programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih šol). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: *Vzgoja in izobraževanje (tematska številka)*, 1(37), str. 19–21. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Milekšič, V. (2008). Uporaba opisnih kriterijev pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin v strokovnem in poklicnem izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 1, str. 49–58.
- Milekšič, V. (2012). Preverjanje in ocenjevanje – osnovni pojmi. V: Skubic Ermenc, K. (ur.) *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 247-274. Dostopno na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/znanstvena_monografija_Z_EVALVACIJO_DO_SPREMEMB.pdf, 21. 10. 2021.
- Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence in poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 99(2), str. 28–46. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Center RS za poklicno izobraževanje.
- Musek Lešnik, K. Kaj je poslanstvo, kaj je vizija? Dostopno na: http://www.ipsos.si/Vodenje-VIZ_VI_kaj_je_poslanstvo_vrednote_vizija.html, 21. 10. 2021.
- Pajer Šemrl, M. (2005). Pogledi učiteljev na hospitacije. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (3), str. 75–81. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Pavlič Škerjanc, K. (2008). Sodelovalno in timsko poučevanje. Delovno gradivo za delovno srečanje koordinatorjev tujih jezikov.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K (ur.) *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*, str. 19–42. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Perkins, D. N., Crismond, D., Simmons, R., Unger, C. (2012). Znotraj razumevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, XLIII, str. 24-33. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pevec Grm, S., Mali, D. (ur.). (2001). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pevec Grm, S., Ermenc Skubic K., idr. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/kurikul.pdf>, 21. 10. 2021.
- Poglajen, V. (2013). Coaching kot podpora za strokovni in osebnostni razvoj. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2013*, str. 111–120. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Potočnik, V. (2007). Vizija kakovostne šole. *Sodobna pedagogika*, 58, Posebna izdaja, str. 236-247.

Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije, 2006/962/ES. Dostopno na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF>, 21. 10. 2021.

Russ-Eft, D. & Preskill, H. (2001). *Evaluation in organizations: A Systemic Approach to Enhancing Learning, Performance, and Change*. New York: Basic Books.

Razdevšek Pučko, C. 2000. Uvajanje sprememb kot proces učenja. V: *Sodobna pedagogika* 51 (2), str. 170–183. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P., Rangel, E. S. (2013). Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakodnevne prakse. V: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur. angl. izdaje), Sentočnik, S. (ur. slov. izdaje). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*, str. 257–277. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>, 21. 10. 2021.

Rupar, B. (2003). Evalvacija razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije med pedagoškimi delavci. *Socialna pedagogika*, 7(1), str. 53 – 70.

Rupnik Vec, T. (2006a). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanje sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V: Zorman, M. idr. *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T., Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRSŠ šolam pri vpeljevanju sprememb in zagotavljanju kakovosti. V: Sentočnik, S. idr. (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*, str. 69–80. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., Tacer, B., Žarkovič Adlešič B. (2014). *Kolegialni coaching. Priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2012). Izkušnje zadnje prenovе poklicnega in strokovnega izobraževanja. V: Skubic Ermenc, K. (ur.). *Z evalvacijo do sprememb*, str. 41-89. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Sams, A., Bergmann, J. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. ISTE in ASCD.

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schneider, M., Ster, E. (2013). Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*, str. 65-82. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Shollaert, R. (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. V: Sentočnik, S. idr. *Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*, str. 9–18. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Senge, P. (1994). *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.

Sentočnik, S. (1999a). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 30/3, 15–22, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Sentočnik, S. (1999b). Sodobni pogledi na vodenje in presojo kakovosti šol. *Vzgoja in izobraževanje* 30/6, 4–7, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S., Rutar Ilc, Z. (2001). Koncepti znanja, učenje za razumevanje. *Zbornik prispevkov 2001*, str. 19–41. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2002a). Opisni kriteriji. *Vzgoja in izobraževanje* 33(2), 26–34. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2002b). Preverjanje in ocenjevanje – ali ju res razumemo? *Vzgoja in izobraževanje*, 6/33, 34–38. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2004a). Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo. *Preverjanje in ocenjevanje 1* (1, 2), str. 51–57 in str. 71–75. Nova Gorica: Melior d.o.o, Založba EDUCA.
- Sentočnik, S. (2004b). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, str. 583–596. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.
- Sentočnik, S. (2004c). Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. *Sodobna pedagogika*, 1 (1), str. 70–91.
- Sentočnik, S. (2005a). Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V: Rupnik Vec, T. (ur.) *Spodbujanje aktivne vloge učenca. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2005b). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.). *Od opazovanja do znanja, od znanja do kompetenc. Zbornik prispevkov*, str. 38–45. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2006a). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. V: Sentočnik, S. idr. (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*, str. 37–57. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2006b). Portfolio spodbujevalca sprememb. V: Sentočnik, S. idr. (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*, str. 119–132. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S., Rupar, B. (2009). School leadership of the future: How the National Education Institute in Slovenia supported schools to develop distributed leadership practice. *European Education*, 41:3, 7–22. DOI: [10.2753/EUE1056-4934410301](https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410301), 21. 10. 2021.
- Sentočnik, S. (2010). Kolumna o interdisciplinarnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 41, (3–4), str. 8–9. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja - primer avtentičnih preizkusov. V: Rutar-Ilc, Z. (ur.). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah, Priročnik za učitelje. 1. izd.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 69–117. <http://www.zrss.si/digital-naknjiznica/Ugotavljanje%20kompleksnih%20dose%C5%BEkov/#/68/>, 21. 10. 2021.
- Sentočnik, S. (2011). Izzivi vodenja šol 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*, XLII(5), 2–9. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2018). Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3 (16), 47–59. Ljubljana: Šola za ravnatelje. ISSN 1581-8225.
- Skubic Ermenc, K. idr. (2007). *Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

- Skubic Ermenc, K. (ur.). (2011). *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi [Elektronski vir]: Ali smo na pravi poti?* Zbornik mednarodnega posveta, Pedagoško-andragoški dnevi 2011, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. Dostopno na: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/download/106/198/2472-1?inline=1>, 29. 10. 2021.
- Skubic Ermenc, K. (ur.). (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/znanstvena_monografija_Z_EVALVACIJO_DO_SPREMEMB.pdf, 29. 10. 2021.
- Skubic Ermenc, K. (2014). *Evalvacija »Uporaba konceptov izidov učenja v poklicnem in strokovnem izobraževanju«*. Teoretična zasnova evalvacije. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Skupni evropski referenčni okvir za jezike (SEJO). Dostopno na <https://www.coe.int/sl/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>, 29. 10. 2021.
- Stradling, R. (2000), *Teaching 20th-Century European history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Stringer, E. (2004). *Action research in education*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey 07458. Pearson Prentice Hall. Za slovensko izdajo Šola za ravnatelje 2008, prevod dela: *Action research in education*. Dostopno na: <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-21-3.pdf>, 29. 10. 2021.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.
- Svetlik, I. (2006). O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 4–11. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, 57 (5), str. 66–85. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Štefanc, D., Ermenc S. K., Radovan, M., Mažgon, J., Makovec, D. (2012). Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/zbornik_Ucne-situacije_WEB.pdf, 29. 10. 2021.
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, str. 149–165. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Wiggins, G., Mc Tighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Inc.
- Weinert, F. E. (1999). *Concept of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur. angl. izdaje), Sentočnik, S. (ur. slov. izdaje). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*, str.123–142. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana. Educy.
- Zabukovec, V. (1994). Kako lahko učitelj spreminja razredno klimo. *Sodobna pedagogika*, 45 (5–6), str. 265–273.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64–70.
- ZOFVI, Uradni list RS št. 16/2007.
- Zorman, M. (2006). Z razvojnim načrtovanjem ustvarjamo razmere za vseživljenjsko učenje. V: Zorman idr. *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*, str. 9–45. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zupanc, B. (ur.) (2007). *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Psihološka obzorja*, 94/3,4, str. 157–169.

