

Mag. Renata Škodnik, Monika Dobravc, Tanja Koprivnik, Uršula Kotnik, Andreja Majcen Mrkonjić,
mag. Andreja Oder Grabner, Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje

RAZVIJANJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V UČEČI SE SKUPNOSTI

UVOD

V svetu je veliko govora o novih paradigmah učenja in poučevanja, ki temeljijo na aktivnosti učencev in razvijanju njihovih spretnosti. Poleg vsebin se poudarja procese učenja, obvladovanje samostojnega učenja in samoregulacijo. Na šoli smo v preteklih letih v učni proces začeli vključevati načelo samoregulacije oziroma samorefleksije, saj smo menili, da ta pomaga učencem pri vrednotenju lastnega dela ter pri načrtovanju nadaljnjega učenja, hkrati pa spodbuja samostojnost, inovativnost in odgovornost učencev. Paris in Paris (2001) definirata samoregulacijsko učenje kot način učenja, kjer si učenec sam postavi svoje učne cilje ter nato skuša spremljati, regulirati in kontrolirati lastni učni proces ob upoštevanju lastnih značilnosti in značilnosti okolja. V začetku smo samorefleksijo v delo vključevali večinoma nesistematično in o njenih učinkih nismo zbirali podatkov. Z delom in izkušnjami smo spoznavali pozitivne učinke samoregulacije in njeno vrednost za učence. Ker se nam je zdela sposobnost kritične refleksije ena izmed ključnih kompetenc odgovornega posameznika, smo se odločili, da sistematično načrtujemo proces samovrednotenja, ga spremljamo in izboljšujemo. Seznanili smo se z literaturo na tem področju in ugotovili, da je samoobvladovanje lastnega učenja ena izmed strategij formativnega spremljanja, ki smo ga na šoli po temeljitem razmisleku in strokovni razpravi med učitelji v okviru projekta LINPILCARE izbrali za področje izboljšav in opredelili kot prednostno nalogo šole. Želeli smo torej doseči »sistematično učiteljevo in učenčevo spremljanje in razvijanje procesa učenja z namenom izboljšanja učnih dosežkov in objektivnejše sodbe o naučenem« (Komljanc, 2008: 14).

NAČRTOVANJE UVAJANJA SPREMEMB

Ob vključitvi v projekt LINPILCARE je ravnateljica za opravljanje nalog imenovala 7 članic tima, 6 učiteljic in sebe. Članice smo se v času projekta večkrat sestale in razpravljale o razvijanju zaupnega okolja, potrebnega za učinkovito uvajanje sprememb, o znanju, ki ga potrebujejo učitelji, o

tempu uvajanju sprememb, pričakovanjih in odzivih učiteljev. Skrbno smo načrtovale aktivnosti za učitelje in te v šolskih letih 2015/2016 in 2016/2017 sistematično spodbujale k uvajanju formativnega spremljanja v pouk. Ker smo se zavedale zahtevnosti in dolgotrajnosti procesa uvajanja sprememb, smo želele oblikovati strokovno in zaupno okolje, v katerem bi se lahko učitelji učili drug od drugega, izmenjavali izkušnje in se profesionalno razvijali.

Akcijski načrt za uvajanje formativnega spremljanja (FS) smo po posvetu s skrbnico projekta, mag. Sonjo Zajc, zastavile v ožjem projektne timu, nato pa smo ga predstavile učiteljem na delavnici. V kolektivu je potekala debata o pričakovanih pozitivnih vplivih ciljev izboljšav ter o predvidenih aktivnostih za izboljšanje stanja, učitelji pa so predlagali še dodatne aktivnosti za doseganje ciljev ter tako sooblikovali akcijski načrt.

Članice tima smo v okviru projekta LINPILCARE sodelovale na strokovnih srečanjih, ki jih je pripravil Zavod Republike Slovenije za šolstvo, kjer smo pridobivale znanja, ki smo jih uporabile za delo s kolektivom. Februarja 2016 smo se udeležile strokovnega posveta v Črenšovcih, kjer smo spoznavale dobro prakso drugih šol na področju FS, leta 2017 pa smo na posvetu tudi same predstavile tri primere dobre prakse.

Ves čas projekta smo redno sodelovale s skrbnico, mag. Sonjo Zajc. V prvem letu smo se sestale večkrat in razpravljale o izbranem področju izboljšav ter o uvajanju sprememb v kolektiv. Obiskala nas je na hospitacijah in nam svetovala pred pripravo hospitacij za ravnatelje in učitelje.¹ V drugem letu smo se nanjo po pomoč obračali pretežno po elektronski pošti.

RAZVIJANJE UČEČE SE SKUPNOSTI

Članice tima smo v želji po spremembah in raziskovanju lastne prakse začele uvajati elemente formativnega spremljanja. Formativno spremljanje od učitelja zahteva sodoben pristop, izhajanje iz učencev, načrtovanje dela

¹ S sodelovanjem z mag. Sonjo Zajc ter Zavoda RS za šolstvo smo namreč v času projekta na šoli izvedli tudi dve strokovni srečanja ravnateljev in eno srečanje učiteljev osnovnih šol celjske regije z namenom spoznavanja in širjenja formativnega spremljanja.

skupaj z učenci, upoštevanje njihovih močnih in šibkih področij, pogovore o učenju, diferenciacijo in individualizacijo. Navdušenje članic tima nad spremembami, ki je izhajalo iz zaznanih pozitivnih učinkov pri učencih, smo želele razširiti tudi med kolege in tudi pri njih zbuditi radovednost in željo po spremembah. Perrenoud (1991) piše, da mora vsak učitelj, ki želi prakticirati formativno spremljanje, preurediti svoj slog poučevanja.

Z vključenostjo šole v predhodne projekte² smo spoznali, da v učeči se skupnosti učitelj deluje kot član širše skupine v skupnem prizadevanju za izboljšanje prakse poučevanja (Bolam in McMahon, 2004: 55). V timu smo se lotile t. i. skupinskih, v šole usmerjenih izobraževalnih srečanj, prednost katerih je predvsem v dinamiki uvajanja novosti, kajti odgovornosti za spremembe ne nosi posameznik, saj se oblikuje podporna skupina, ob kateri učitelji pridobijo potrebno samozavest Southworth (2005). S takšno obliko združujemo individualne in kolektivne interese, ki nudijo dobro podlago za uspešnejše spopadanje s spremembami, dopuščajo in upoštevajo učiteljevo individualnost, hkrati pa usmerjajo ravnanja vsakega posameznika k uresničevanju skupnih ciljev šole in spodbujajo timsko delo (Sorjan, 2000). Dodana vrednost takšnih srečanj so strokovne razprave s sodelavci, medsebojne hospitacije, timsko delo (Fullan, Stoll in Fink, v Trunk Širca, 2000). Zaradi poznavanja samega dela, njegovih razsežnosti in potreb so učitelji »drug drugemu najboljši učitelji« (Polak, 2004: 571).

V šolskih letih 2015/2016 ter 2016/2017 smo članice tima za učitelje izvedle 5 delavnic o uvajanju FS, s katerimi smo spodbujale in usmerjale uvajanje FS in skrbele za priložnosti izmenjave primerov dobre prakse, saj smo želele doseči, da učitelji postajajo vseživljenjski učenci, ki sodelujejo drug z drugim, se učijo drug od drugega, celotna šola pa postane »učeči se sistem« (Erčulj, 1996: 6–12).

Prva formativna delavnica je bila izvedena decembra 2015 z namenom vključevanja učiteljev v oblikovanje akcijskega načrta za uvajanje formativnega spremljanja. Hkrati smo želele izvedeti, koliko in kakšne informacije o formativnem učenju so učitelji prejeli na srečanjih posameznih študijskih skupin. Na tej delavnici smo učiteljem predstavile teoretične osnove, delo je potekalo v prostovoljno oblikovanih skupinah, ob koncu pa so učitelji med seboj izmenjali tudi nekatere primere dobre prakse.

Cilj druge delavnice (april 2016) je bil oblikovanje učeče se skupnosti. Na njej smo po skupinah, določenih po modelu ledolomilca, argumentirali stališča o pozitivnih učinkih

FS za učitelje in učence. Sledilo je poročanje skupin in osmišljanje ciljev dejavnosti, ki jih bomo izvajali na šoli.

Tretjo moderirano delavnico (junij 2016) smo namenile izmenjavi primerov dobre prakse in njihovem vplivu na učence. Namen delavnice je bil ugotoviti, katere elemente formativnega spremljanja so učitelji v praksi preizkusili, kaj je bilo dobro izvedeno, kateri so opaženi pozitivni učinki. V refleksiji si je vsak član zapisal in predstavil, kaj od slišane lahko uporabi v praksi. Izvedena je bila tudi anketa, sodelavci pa so izrazili željo po izmenjavi informacij in novih znanj z namenom postati učeča se skupnost.

Na četrti delavnici (avgust 2016) smo učiteljem predstavile 5 elementov formativnega spremljanja (po Williamu, 2013), nato pa so si učitelji izbrali lastno področje izboljšav. V nadaljevanju so po skupinah glede na podobne interese oblikovali vsak svoj akcijski načrt.

Namen pete delavnice (marec 2016) je bil učitelje spodbuditi k razpravi o uvajanju FS, o njihovih izkušnjah po skoraj dveh letih dela ter k izmenjavi primerov dobre prakse. S pomočjo ankete smo ob zaključku projekta želeli zbrati podatke o napredku in izkušnjah pri uvajanju FS, hkrati pa smo zbrali tudi priporočila za nadaljnje delo.

REZULTATI

Na začetku je bil pri učiteljskem kolektivu opazen zadržek pred neznanim, novim. Veliko bolj smo bile aktivne članice projektnega tima, ki smo svoja pridobljena znanja počasi širile navzven. Sodelavcem smo na delavnicah in pripravljениh hospitacijah pouka predstavile nova znanja in izkušnje na področju formativnega spremljanja, ki pa so jih eni bolj, drugi manj sprejemali in preizkušali pri svojem delu. Sčasoma so postali za uvajanje novih konceptov učenja in poučevanja vedno bolj zainteresirani, samoiniciativno so raziskovali različne vire, literaturo, spraševali, iskali potrditve pri sodelavcih in tako postali bolj odprti. Kmalu so v šoli zaživele medsebojne hospitacije, na katere so vabili številni učitelji, zaživel so tudi pogovori po njih ter številne razprave (formalne in neformalne) o uvajanju FS. Izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse ter pogovori o učenju so postali vsakdanjik dela v šoli.

Na podlagi analize anketnih vprašalnikov, ki so jih učitelji reševali na zadnji delavnici marca 2017, ugotavljamo, da so bili sodelavci z vsemi izvedenimi delavnicami izjemno zadovoljni, saj povprečna ocena zadovoljstva vsakega srečanja na petstopenjski lestvici presega oceno 4. Najbolje so bile

² V preteklih letih smo bili vključeni v projekta Mreže učečih se šol (začetni in področje razredništva) ter v projekt Zavoda RS za šolstvo Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja.

sprejete in ocenjene delavnice izmenjave dobre prakse. Kot izjemno učinkovite so bile po poročanjih učiteljev tudi medsebojne hospitacije, posebno tiste z analizo, in si jih učitelji želijo tudi v prihodnje. Zaradi organizacijskih težav nadomeščanj so predlagali snemanja učnih ur in skupne ogledle le-teh z ustrezno analizo.

Po dveh letih uvajanja sprememb na podlagi spremljanja učinkov le-teh ugotavljamo, da so prav vsi učitelji začeli z uvajanjem sprememb v procese poučevanja in učenja. V največji meri so jih k temu spodbudile delavnice na šoli in spodbude kolegov (z oceno 4,3 na petstopenjski lestvici). Kot naslednji najmočnejši dejavnik spodbude so učitelji ocenili ravnateljico (povprečna ocena 3,3). Kot trdijo Muršak idr. (2011), je ravnatelj najpomembnejši dejavnik uspešne šole in kakovost šole je v veliki meri odvisna od njegovega pedagoškega vodenja. Ravnateljica je bila v vseh fazah razvoja učeče se skupnosti s kolektivom, sodelovala je pri delu tima in načrtovanju aktivnosti za kolektiv, spodbujala je sodelovanje in razvoj tako posameznikov kot skupnosti kot celote. Z lastnim izobraževanjem na tem področju, usklajevanjem prednostih nalog šole z akcijskim načrtom in zagotavljanjem vseh potrebnih pogojev ter zaupne klime v kolektivu je bistveno pripomogla k uresničevanju zastavljenih ciljev.

Na podlagi opazanj in odgovorov v anketnih vprašalnikih ugotavljamo, da so vsi učitelji v svoje delo uvedli vsaj en element formativnega spremljanja in da si velikokrat izmenjujejo gradiva ter timsko sestavljajo nova. Prav vsi so izrazili podporo spremembam v učeči se skupnosti, opažajo

učinke uvajanja formativnega spremljanja na učence (s povprečno oceno 3,71), poročajo o svojem profesionalnem razvoju (4,04) ter trdijo, da bodo po koncu projekta z uvajanjem formativnega spremljanja nadaljevali (4,33). Prav vsi so zapisali, da si še naprej želijo izmenjave dobre prakse med učitelji tudi po zaključku projekta (4,21), kar kaže na to, da se zavedajo dragocenosti izkušenj in znanja kolegov ter učeče se skupnosti.

SKLEP

V Osnovni šoli Gustava Šiliha Velenje smo dve leti sistematično uvajali spremembe v poučevanje, uvajali smo formativno spremljanje ter načrtno razvijali učečo se skupnost. Zbrani podatki ob zaključku projekta LINPILCARE kažejo, da smo postali dober primer učeče se skupnosti. Z delavnicami za učitelje, na katerih smo razpravljali o formativnem spremljanju in izkušnjah pri uvajanju le-tega v pouk, smo uspešno spodbujali drug drugega k uvajanju sprememb v pedagoško prakso. Večina učiteljev ob koncu projekta formativno spremlja učence, s takšnim načinom dela pa bo nadaljevala tudi v prihodnje. Oblikovali smo učečo se skupnost, v kateri, kot pravi Erčulj, »učitelji postajajo vseživljenjski učenci, ki sodelujejo drug z drugim, se učijo drug od drugega, celotna šola pa postane učeča se sistem« (1996: 6–12). Učitelji so ob koncu projekta izrazili naklonjenost takšnim oblikam učenja v organizaciji in si jih še želijo tudi po zaključku projekta, hkrati so zaznali pozitivne spremembe v lastnem profesionalnem razvoju, ki smo ga uspeli povezati s prednostnimi nalogami šole in z razvojnimi načrtom.

VIRI IN LITERATURA

- Bolam, R. in McMahon A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. V: Day, Christopher in Judyth Sachs (ur.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: Open University Press.
- Erčulj, J. (1996). Učeča se organizacija – teorija in praksa. *Vzgoja in izobraževanje* 27 (5), 6–12.
- Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: *Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja* (str. 8–23). Zbornik prispevkov. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Muršak, J., Javrh P. in Kalin J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Paris, S. G. in Paris A. H. (2001). Classroom applications of research on self regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, str. 39–101.
- Perrenoud, P. (1991). *Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation*. V P. Weston (ur.), *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Polak, A. (2004). Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 569–582). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rupnik Vec, T. (2011). Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sorjan, V. (2000). Kolektivno permanentno izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), 39–44.
- Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. V *The essentials of school leadership*, ur. Brent Davies, (str. 75–88). London: Chapman.
- Trunk Širca, N. (2000). Mreže – model izobraževanja za celotne šole/vrtce, učiti se, da bi znali živeti v skupnosti – pot k »učeči se organizaciji«. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), 32–38.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V Sentočnik, Sonja (ur.): *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.