



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION



DVAJSET NAJPOMEMBNEJŠIH PSIHOLOŠKIH NAČEL ZA POUČEVANJE IN UČENJE OD VRTCA DO SREDNJE ŠOLE

Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju

DVAJSET NAJPOMEMBNEJŠIH PSIHOLOŠKIH NAČEL ZA POUČEVANJE IN UČENJE OD VRTCA DO SREDNJE ŠOLE

ZVEZA ZA PSIHLOGIJO V ŠOLAH IN IZOBRAŽEVANJU

Sodelujoči avtorji

Dr. Joan Lucariello
(predsednik)
Dr. Sandra Graham
Dr. Bonnie Nastasi
Dr. Carol Dwyer
Dr. Russ Skiba

Dr. Jonathan Plucker
Dr. Mary Pitoniak
Dr. Mary Brabeck
Dr. Darlene DeMarie
Dr. Steven Pritzker

Predstavnici za APA-stike

Dr. Rena Subotnik
Geesoo Maie Lee

Zahvala zdajšnjim in prejšnjim članom Coalition for Psychology in Schools and Education ter recenzentom te publikacije:

Dr. Larry Alferink
Dr. Eric Anderman
Dr. Joshua Aronson
Dr. Cynthia Belar
Dr. Hardin Coleman
Dr. Jane Conoley
Dr. Tim Curby
Dr. Robyn Hess
Dr. Randy Kamphaus
Dr. James Mahalik

Dr. Rob McEntarffer
Dr. John Murray
Dr. Sam Ortiz
Dr. Isaac Prilleltensky
Dr. Yadira Sanchez
Dr. Peter Sheras
Dr. Gary Stoner
Dr. Adam Winsler
Dr. Jason Young

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



CRSN
Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

Urednica slovenske izdaje

Mojca Juriševič

Prevod

Mojca Juriševič, Nina Bostič Bishop,
Vojko Kavčič

Lektoriranje

Tomaž Petek

Izdala in založila

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani,
CRSN

Za založnika

Janez Krek, dekan

Priprava

Igor Cerar

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana
159.953.5(0.034.2)
37.015.3(0.034.2)

DVAJSET najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole [Elektronski vir] / [pripravila] Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju = Coalition for Psychology in Schools and Education; [sodelujoči avtorji Joan Lucariello ... et al.]. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN), 2016
Način dostopa (URL):

<http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.aspx>

Prevod dela:

Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning
ISBN 978-961-253-190-4 (pdf)

1. Coalition for Psychology in Schools and Education
283876096

Tiskana različica dostopna pri:

Center for Psychology in Schools and Education
Education Directorate
American Psychological Association
750 First Street, NE
Washington, DC 20002-4242
202-336-5923
E-naslov: rsbotnik@apa.org

Ta publikacija je v elektronski obliki dostopna na: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

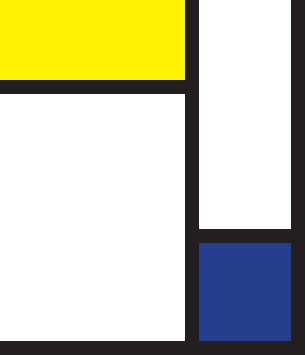
Predlagani bibliografski sklic:

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

Copyright © 2016 by the American Psychological Association. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani je 2. 12. 2015 pridobila dovoljenje za prevod od Ameriškega združenja za psihologijo (APA), Zveze za psihologijo v šolah in izobraževanju iz Washingtona (ZDA).

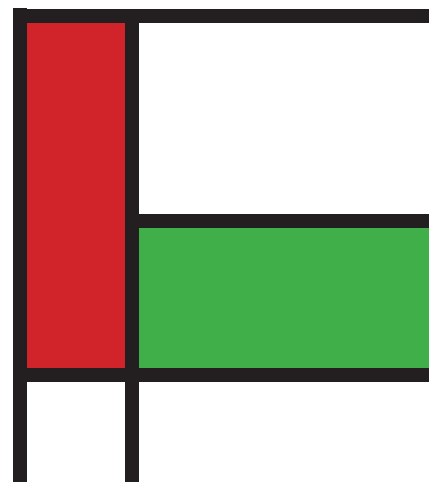
To gradivo je lahko reproducirano in posredovano brez dovoljenja, vendar mora biti poudarjeno, da je nastalo pod okriljem American Psychological Association. Tega gradiva ni dovoljeno natisniti, prevesti ali elektronsko posredovati brez predhodnega pisnega dovoljenja založnika. Za dovoljenje se obrnite na: APA, Rights and Permissions, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242.

APA-poročila povzemajo sodobna psihološka spoznanja na določenem področju in predlagajo smernice za delo v prihodnje. Ne predstavljajo APA-politike in niso zavezujoča do dejavnosti, ki jih predstavljajo. To posebno poročilo je izdelala Coalition for Psychology in Schools and Education, skupina psihologov, ki predstavljajo različne odseke APA- ali pridružene skupine in ki jih APA sponzorira.



VSEBINE

Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrta do srednje šole.....	1
Uvod	2
Metodologija	3
Dvajset načel.....	5
Kako učenci mislijo in se učijo? Načela 1–8	5
Kaj učence motivira? Načela 9–12	15
Zakaj so socialni kontekst, medosebni odnosi in dobro čustveno počutje pomembni za učenčevo učenje? Načela 13–15.....	20
Kako najbolje voditi razred? Načeli 16–17.....	24
Kako oceniti učenčev napredek? Načela 18–20	27



DVAJSET NAJPOMEMBNEJŠIH PSIHOLOŠKIH NAČEL ZA POUČEVANJE IN UČENJE OD VRTCA DO SREDNJE ŠOLE

1. NAČELO: Prepričanja ali zaznave učencev o inteligentnosti in sposobnostih vplivajo na njihove spoznavne procese in učenje.
2. NAČELO: Predznanje učencev vpliva na njihovo učenje.
3. NAČELO: Učenčev spoznavni razvoj in učenje nista omejena s splošnimi fazami razvoja.
4. NAČELO: Osnova za učenje je kontekst, zato prenos učenja v nove kontekste ni spontan, ampak ga je treba spodbuditi.
5. NAČELO: Pridobivanje dolgoročnega znanja in spretnosti je v veliki meri odvisno od prakse.
6. NAČELO: Jasna, pojasnjevalna in pravočasna povratna informacija učencem je pomembna za učenje.
7. NAČELO: Samouravnavanje učencev pomaga pri učenju. Spretnosti samouravnavanja se je mogoče naučiti.
8. NAČELO: Učenčevo ustvarjalnost je mogoče spodbujati.
9. NAČELO: Učenci bolj uživajo pri učenju in so uspešnejši, kadar so bolj motivirani notranje kot zunanje.
10. NAČELO: Učenci dlje vztrajajo pri zahtevnejših nalogah in globinsko procesirajo informacije, takrat ko jih vodijo cilji obvladovanja namesto cilji dosežkov.
11. NAČELO: Pričakovanja učiteljev do učencev vplivajo na priložnosti, ki jih učenci posvečajo učenju, motivacijo učencev in na njihove učne dosežke.
12. NAČELO: Kratkoročni cilji, ki so specifični in zmerno zahtevni, krepijo motivacijo bolj kot dolgoročni cilji, ki so splošni in prezahtevni.
13. NAČELO: Učenje poteka znotraj različnih socialnih kontekstov.
14. NAČELO: Medosebni odnosi in sporazumevanje so ključni za proces poučevanje – učenje pa tudi za socialni in čustveni razvoj učencev.
15. NAČELO: Dobro čustveno počutje vpliva na učno uspešnost, učenje in na razvoj.
16. NAČELO: Pričakovanja o tem, kakšno naj bo vedenje v razredu, in socialna interakcija so naučeni in jih je mogoče oblikovati z uporabo ustreznih načel vedenja in učinkovitim poučevanjem.
17. NAČELO: Učinkovito vodenje razreda temelji na a) visokih pričakovanjih, b) dosledni skrbi za pozitivne odnose in na c) zagotavljanju visoke stopnje podpore učencu.
18. NAČELO: Formativno in sumativno ocenjevanje sta pomembna in uporabna načina ocenjevanja, vendar zahtevata različne pristope in razlage.
19. NAČELO: Merjenje spretnosti, znanja in zmožnosti učencev je najbolje izvajati z ocenjevalnimi postopki, ki so psihološko utemeljeni in jih odlikujejo jasno opredeljeni standardi kakovosti ter nepristranost.
20. NAČELO: Razumevanje rezultatov ocenjevanja je odvisno od jasnosti, ustreznosti in od nepristranosti njegove razlage.

UVOD

Psihološka znanost lahko pomembno prispeva k izboljšanju poučevanja in učenja v razredu. Poučevanje in učenje sta močno povezana s socialnimi in z vedenjskimi dejavniki človeškega razvoja, vključno s spoznavanjem, z motivacijo, s socialno interakcijo in sporazumevanjem. Psihološka znanost omogoča tudi temeljni vpogled v učinkovito poučevanje, razredno okolje, ki spodbuja učenje, in v primerne načine ocenjevanja, vključno s podatki, testi in z merjenji ter raziskovalnimi metodami, ki so za prakso zelo sporočilni. V tej publikaciji je predstavljenih dvajset najpomembnejših psiholoških načel (načel »top 20«), ki so lahko izjemno koristna v kontekstu poučevanja in učenja od vrtca do osnovne in srednje šole, tj. enako kakor posledice uporabe vsakega izmed njih v šolski praksi. Vsako načelo je poimenovano in opisano, podprto z ustrezno literaturo ter obravnavano z vidika njegove praktične uporabnosti v razredu.

Načela je prepoznala in za strokovno uporabo v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah od vrtca do srednje šole pripravila skupina psihologov, znana pod imenom **Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju** v okviru Ameriške psihološke zveze (APA). To so odlični strokovnjaki za prenos psihološke znanosti za praktično uporabo v razredu, ker zastopajo širok spekter različnih psiholoških poddisciplin, npr.: evalviranje, merjenje in statistika, razvojna psihologija, psihologija osebnosti in socialna psihologija, psihologija estetike, ustvarjalnosti in umetnosti, psihologija dela in organizacij, pedagoška psihologija, šolska psihologija, psihologija svetovanja, psihologija skupnosti, psihologija žensk, psihologija medijev in tehnologije, skupinska psihologija in skupinska psihoterapija, psihološke študije moških in moškosti ter klinična psihologija otrok in mladostnikov.

V skupino so vključeni tudi psihologi, ki predstavljajo skupine strokovnih delavcev v izobraževanju, znanstvenike in strokovnjake za etnične manjšine; vključeni so tudi strokovnjaki za testiranje in ocenjevanje, učitelji psihologije v srednjih šolah, otroci, mladostniki in družine ter psihološka častna združenja. Člani te skupine so zaposleni v osnovnih in srednjih šolah, višješolskih in visokošolskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, na svobodnih umetniških področjih ter v znanstvenih enotah. Nekateri imajo zasebno prakso.

Vsi so strokovnjaki za uporabo psihologije v obdobju zgodnjega otroštva, osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju ter v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Ta skupina – pa tudi APA – že desetletje uporabljata psihologijo za delo v vrtcu ter v osnovni in srednji šoli. Na spletni strani društva APA (<http://www.apa.org/ed/schools/cpse>) je veliko modulov in belih knjig za učitelje. Projekt, imenovan Top 20, temelji na zadnjem projektu društva APA, ki je prepoznal k učencem usmerjena psihološka načela – *Learner-Centered Psychological Principles* (1997). Ta projekt je nadgradnja in razširitev teh načel.

METODOLOGIJA

Metoda, s katero smo izpeljali načela »top 20«, je naslednja: člani skupine, ki je delovala v okviru razprave o soglasju Nacionalnega inštituta za zdravje, smo bili vključeni v različne dejavnosti. **Najprej je moral vsak član prepoznati dva konstrukta oziroma jedrni sestavini (Embry in Biglan, 2008) iz psihologije, za kateri je menil, da sta temeljni za spodbujanje uspešnega poučevanja in učenja v razredu.** Tako smo identificirali 45 sestavin/načel.

Nato smo ta načela kategorizirali, validirali in uskladjali. Najprej smo jih razdelili v skupine glede na to, kako delujejo v razredu (npr. Kako učenci razmišljajo in se učijo?). To smo naredili s ponavljalnim procesom na številnih sestankih skupine.

V naslednjem koraku smo opravili validacijski postopek za 45 načel. Analizirali smo več nacionalnih dokumentov, ki so povezani s poučevanjem, da bi tako ocenili, ali je bilo vsako izmed teh načel prepoznano kot zelo pomembno v poučevanju tudi v širši skupnosti strokovnih sodelavcev v izobraževanju. Analize smo izvajali na osnovi APA-standardov za predmet psihologija v srednji šoli, izpitov iz načel učenja in poučevanja Izobraževalnega izpitnega centra PRAXIS, dokumentov Nacionalnega sveta za akreditacijo učiteljev, standarda InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) in priljubljenega učbenika za psihologijo Blueprint for Training and Practice nacionalnega društva za šolske psihologe National Association of School Psychologist. V teh dokumentih smo iskali podatke o tem, katero znanje se pričakuje od učiteljev, kaj znajo narediti in ali se ta pričakovanja navezujejo na načela, ki smo jih prepoznali člani skupine. Vsa načela smo našli v posameznem dokumentu ali več (vseh) dokumentih, tako da smo vse obdržali v naslednjem koraku validacije.

Da bi prepoznali 45 najpomembnejših načel/sestavin, smo uporabili prilagojeni proces Delphi (po vzoru Inštituta za medicino Improving Medical Education: Enhancing the Behavioral and Social Science Content of Medical School Curricula). Z uporabo lestvice so štiri člani zveze ocenjevali vsako izmed načel in jim dali visoko, srednjo ali nizko prednostno oceno (1–3). Izračunali smo srednjo vrednost za vsako trditev. Na osnovi srednjih vrednosti smo manj pomembna načela zavrgli in obdržali 22 načel. Ta smo nato analizirali glede na njihove medsebojne povezave in jih povzeli v končnih 20, ki jih predstavljamo v tej publikaciji.¹

Teh 20 načel, imenovanih »top 20«, smo potem razdelili v pet področij psihološkega delovanja. Prvih osem načel se navezuje na spoznavanje in učenje. Nanašajo se na vprašanje, **kako učenci mislijo in se učijo**. Naslednja štiri (9–12) razglablja o vprašanju, **kaj učence motivira**. Naslednja vprašanja (13–15) se navezujejo na socialni kontekst in čustvene razsežnosti, ki vplivajo na učenje, in se osredinjajo na vprašanje, **zakaj so socialni kontekst, medosebni odnosi in dobro čustveno počutje**

¹ Za sodelovanje se zahvaljujemo naslednjim avtorjem, ki so pripomogli h konceptualizaciji dela: Henry Roediger III (2013); John Dunlosky, Katherine Rawson, Elizabeth Marsh, Mitchell Nathan, Daniel Willingham (2013); The Society for the Teaching of Psychology (Benassi, Overson, Hakala, 2014); Lucy Zinkiewicz, Nick Hammond, Annie Trapp (2003) z Univerze v Yorku.

pomembni za učenčevo učenje. Naslednji načeli (16–17) se navezujeta na kontekst, ki vpliva na učenje, in poskušata poiskati odgovore na vprašanje, kako najbolje voditi razred. Zadnja tri načela (18–20) preučujejo vprašanje, **kako lahko učitelji ocenijo učenčev napredek.**

Zinkiewicz, L., Hammond, N., Trapp, A. (2003). *Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice.* York, UK: University of York.

LITERATURA

- American Psychological Association, Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and design.* Pridobljeno s <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Benassi, V. A., Overson, C. E., Hakala, C. M. (ur.). (2014). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum.* Pridobljeno s spletne strani Društva za poučevanje psihologije: <http://teachpsych.org/resources/documents/ebooks/asle2014.pdf>
- Council of Chief State School Officers' Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue.* Pridobljeno s http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf
- Cuff, P. A., Vanselow, N. A. (ur.) (2004). *Enhancing the behavioral and social sciences in medical school curricula.* Washington, DC: National Academies Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Educational Testing Service (2015). *Principles of learning and teaching.* Pridobljeno s <https://www.ets.org/praxis/prepare/materials/5622>
- Embry, D. D., Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113. doi:10.1007/s10567-008-0036-x
- Fineburg, A. C., Freeman, J. E., Myers, D. G., Park, D. E., & Rosenthal, H. (2011). *National standards for high school psychology curricula.* Pridobljeno s spletne strani APA: <http://www.apa.org/education/k12/national-standards.aspx>
- Institute of Medicine. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula.* Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20669422>
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S. ... Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III.* Pridobljeno s spletne strani Nacionalne zveze šolskih psihologov: <http://www.naspcenter.org/blueprint>

Kako učenci mislijo in se učijo?

1. NAČELO: Prepričanja ali zaznave učencev o inteligentnosti in sposobnostih vplivajo na njihove spoznavne procese in učenje.

RAZLAGA

Za učence, ki verjamejo, da je stopnjo inteligentnosti mogoče spreminjati in da ni stalna, je verjetneje, da si oblikujejo razvojno naravnano miselno usmerjenost (angl. mind-set); njihovo prepričanje o inteligentnosti je, da se oblikuje postopoma oziroma da se »razvija«. Tisti, ki so prepričani o nasprotnem, torej da je inteligentnost nespremenljiva oz. fiksna, pa se ravna po »entitetnem« osebem pojmovanju inteligentnosti. Ti učenci se zato osredinjajo na cilje dosežkov in verjamejo, da morajo ves čas dokazovati svojo inteligentnost, kar pomeni, da težje sprejemajo zahtevnejše naloge in da so občutljivejši na negativne povratne informacije kot tisti učenci, ki verjamejo, da se inteligentnost lahko razvija. Slednji pa se po navadi osredinijo na učne cilje in so bolj pripravljeni sprejemati izzive, da bi tako svojo inteligentnost in svoje učne sposobnosti preverili in izboljšali (namesto da jih dokazujejo, ker se branijo). Zato lažje prenašajo negativno kritiko oziroma poraz. Učenci, ki verjamejo, da je mogoče inteligentnost in učne sposobnosti izboljšati, so po navadi boljši pri različnih miselnih nalogah in tudi pri problemsko naravnem učenju.

Eden izmed strokovno utemeljenih pristopov, ki spodbuja razvojno miselno naravnost učencev, se nanaša na značilnosti, ki jih učitelji pripisujejo dosežkom učencev. Ko učenci v šoli doživijo neuspeh, se po navadi vprašajo, zakaj. Odgovor na to vprašanje je vzročna atribucija. Vzročne atribucije, ki se navezujejo na razvojno in nespremenljivo miselno naravnost, razlikujejo med motiviranimi in nemotiviranimi učenci. Atribucije, ki za neuspeh krivijo učenčevo *sposobnost* (»Neuspešen sem, ker nisem dovolj pameten.«), so

povezane z nazorom, da je inteligentnost nespremenljiva. Nasprotno pa atribucije, ki za neuspeh krivijo premalo vloženega truda (»Neuspešen sem, ker se nisem dovolj trudil.«), po navadi odražajo prepričanje, da se inteligentnost razvija. Takšni učenci se navadno bolje spopadajo z neuspehi, ker je po njihovem prepričanju vzrok za neuspeh v tem, da niso vložili dovolj truda, in ne v tem, da so manj sposobni. Trud je nestabilen (se s časom spreminja) in ga je mogoče imeti pod nadzorom (učenci se lahko na splošno bolj potrudijo, če to želijo).

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Ko učitelji razloge za učenčevo neuspešnost pripišejo nečemu, kar je mogoče obvladovati in spremeniti, kot je na primer pomanjkanje truda ali slaba izbira strategije, dajo s tem učencem možnost, da pričakujejo in upajo, da bodo stvari v prihodnosti drugačne. **Učitelji lahko spodbujajo prepričanje učencev, da se njihova inteligentnost in sposobnosti razvijajo s trudom in z izkušnjami, tako da uporabijo naslednje strategije:**

- Učitelji lahko učencem sporočajo, da njihov neuspeh pri kateri koli nalogi ni posledica njihovih nižjih sposobnosti, ampak da se njihova sposobnost lahko poveča, še posebej, če vložijo več truda ali uporabijo drugačne strategije. Pripisovanje neuspeha nižjim sposobnostim učence pogosto pripelje do tega, da se vdajo, ko se srečajo z neuspehom. Zato tisti učenci, ki verjamejo, da lahko izboljšajo svojo uspešnost, spodbujajo razvojno miselno naravnost, ki prinaša motivacijo in vztrajnost, da se spoprimejo tudi z zahtevnim problemom ali s snovjo.
- Učitelji naj se izogibajo atribucijam, ki temeljijo na sposobnostih, kadar je naloga precej lahka. Na primer: če učitelj učenca pohvali z »Zelo si pameten.«, ko učenec hitro konča sorazmerno lahko nalogo, učenca nehote spodbuja, da pomen »biti

pameten« poveže s hitrostjo in ne s trudom. Te asociacije postanejo problem, ko se učenci kasneje spoprijemajo z bolj kompleksnimi vsebinami ali nalogami, ki zahtevajo več časa, truda in/ali uporabo različnih pristopov.

- Učitelji morajo biti pri hvaljenju pravični. Pohvala mora biti sorazmerna z vloženim trudom ali uspešno strategijo in ne z učenčevimi sposobnostmi. Posredne in subtilne namige o nižjih sposobnostih lahko učitelji izražajo nenamerno, kadar želijo zaščititi samozavest tistih učencev, ki so nagnjeni k neuspehu. Na primer: pohvala ob uspešno končani sorazmerno lahki nalogi ne daje učencu nobenih zagotovil ali spodbude. Nasprotno – takšna pohvala lahko učencu zmanjša stopnjo motivacije, ker namiguje, da učenec ni dovolj sposoben, da bi dokončal težjo nalogo (na primer: »Zakaj me učitelj hvali, da sem dobro naredil te lahke naloge?«).²
- Kadar učitelji učencem predstavljajo zahtevnejše vsebine in naloge, morajo vedeti, v katerih situacijah učenci vložijo malo truda, zmerno stopnjo truda ali ne vložijo dovolj truda. To samooviranje lahko odraža učenčev strah pred osramotitvijo ali neuspehom (»Če niti ne poskusim, ljudje ne bodo mislili, da sem neumen, če mi ne uspe.«).
- Ko so učitelji dosledni pri nujenju pomoči in ob učenčevem neuspehu malo in konstruktivno kritizirajo, je verjetnost, da učenci svoj neuspeh pripišejo pomanjkanju truda in da verjamejo učiteljevemu prepričanju, da se bodo naslednjič bolje odrezali, večja. Kadar učitelj sam ponudi pomoč in drugim učencem ne pomaga ali kadar sočustvuje z učencem ob neuspehu, je to za učence posreden in subtilen namig o njihovih nižjih sposobnostih.

Naj pojasnimo, da z zgoraj povedanim ne svetujemo, da naj učitelji nikoli ne pomagajo svojim učencem ali da morajo vedno izražati razočaranje (namesto sočutja) ali dajati konstruktivno kritiko (namesto komplimentov). Primernost povratne informacije je odvisna od veliko dejavnikov, ti pa so odvisni od tega, kako učitelj presodi dano situacijo. Glavno sporočilo je, da so atribucijska načela, ki so tesno povezana z miselno

naravnostjo, zelo koristna pri pojasnjevanju, zakaj imajo učiteljeva sicer dobronamerna dejanja lahko nepričakovane ali celo negativne posledice na učenčev prepričanje o lastnih sposobnostih.

LITERATURA

- Aronson, J., Fried, C., Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Aronson, J., Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. V R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan in E. J. Gubbins (ur.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (str. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467624.2007.00995.x
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662. doi:org/10.1016/j.appdev.2003.09.002

2. NAČELO: Predznanje učencev vpliva na njihovo učenje.

RAZLAGA

Učenci vstopajo v razrede s svojimi vsakodnevnimi izkušnjami, s socialnimi interakcijami, z intuicijo in znanjem, ki so ga v preteklosti pridobili v drugih okoljih. To predznanje vpliva na to, kako bodo novo znanje vključili k staremu, ker tisto, kar učenci že vedo, deluje na znanje, ki je usvojeno na novo. **Zato je učenje sestavljeno iz dodajanja učenčevemu znanju, kar je znano kot konceptualna rast, ali pa učenje spreminja ali izboljšuje učenčevo preteklo znanje, kar imenujemo konceptualna sprememba.** Učenje kot konceptualna rast se zgodi, ko je učenčevo znanje skladno s snovjo, ki je predmet trenutnega učenja. Konceptualna sprememba je potrebna, kadar je učenčevo znanje nekonsistentno ali zmotno glede na pravilne informacije. V teh primerih je učenčevo znanje sestavljeno iz »napačnih« ali »alternativnih« predstav. Veliko učencev in odraslih

² Več informacij o pohvali na APA-modulu: <https://www.apa.org/education/k12/using-praise.aspx>.

ima napačne predstave predvsem pri matematiki in naravoslovju.³ Učitelji lahko dobijo vpogled v učenčevo trenutno razumevanje določenega predmeta, s tem da pred začetkom poučevanja ocenijo učenčevo znanje. Takšno ocenjevanje se imenuje formativno ocenjevanje in se lahko uporablja kot predtest ali začetna točka učenčevega znanja.

Kadar začetno ocenjevanje oziroma preverjanje pokaže, da imajo učenci veliko napačnih predstav, bo pri učenju potrebna konceptualna sprememba, to je popravek ali sprememba učenčevega znanja. Doseči konceptualno spremembo pri učencih pa je za učitelje veliko težja naloga kot doseči konceptualno rast, ker so napačne predstave zasidrane in se upirajo spremembi. Učenci in vsi drugi neradi spreminjajo svoje vedenje, ko jim je to blizu. Učenci se po navadi tudi ne zavedajo, da so njihove predstave napačne, zato verjamejo v njihovo pravilnost.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko zelo posredno vplivajo na doseganje konceptualne rasti in tudi na doseganje konceptualne spremembe pri učencih.

- Ko preverjanje učenčevega trenutnega znanja pokaže, da je to skladno z učnim načrtom, lahko učitelji spodbudijo konceptualno rast, tako da učence vključijo v smiselno in premišljeno interakcijo z učnimi vsebinami, ki jih morajo usvojiti. To lahko naredijo tako, da učence vključijo v branje, opredeljevanje, povzemanje, sintetiziranje, v uporabo pojmov in z vključevanjem učencev v aktivne oblike dela oziroma učenja.
- Govoriti učencem, da morajo drugače razmišljati, ali uporaba strategij za doseg konceptualne rasti po navadi ne prinese omembe vrednih sprememb v učenčevem mišljenju. Da bi dosegli konceptualno spremembo, morajo učitelji uporabiti posebne strategije poučevanja, med katerimi jih pri učencih veliko sproži kognitivni konflikt ali disonanco, in jim pomaga, da se zavejo razlik med lastnim mišljenjem ter pravilno učno snovjo in pojmi. Primer:

- Učitelji dajo lahko učencem aktivno vlogo v predvidevanju rešitev ali procesov in jim potem pokažejo, da so ta predvidevanja napačna.
- Učitelji lahko učencem predstavijo verodostojne informacije ali podatke, ki so v nasprotju z njihovimi napačnimi predstavami.

LITERATURA

- Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1001–1015. doi:org/10.1002/tea.10054
- Holding, M., Denton, R., Kulesza, A., Ridgway, J. (2014). Confronting scientific misconceptions by fostering a classroom of scientists in the introductory biology lab. *American Biology Teacher*, 76(8), 518–523.
- Johnson, M., Sinatra, G. (2014). The influence of approach and avoidance goals on conceptual change. *Journal of Educational Research*, 107(4), 312–325. doi:10.1080/00220671.2013.807492
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.
- Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K. R., McDaniel, M., Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007–2004). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research. Pridobljeno s <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide.aspx?sid=1>
- Savinainen, A., Scott, P. (2002). The Force Concept Inventory: A tool for monitoring student learning. *Physics Education*, 37(1), 45–52.

3. NAČELO: Učenčev spoznavni razvoj in učenje nista omejena s splošnimi fazami razvoja.

RAZLAGA

Učenčevo razmišljanje ni določeno oziroma omejeno s splošno fazo spoznavnega (kognitivnega) razvoja, ki je povezana s starostjo ali z razredom. Nasprotno – nove raziskave spoznavnega razvoja so izpodrinile teorije faz. Odkrili so, da imajo dojenčki na določenih področjih zgodnje, verjetno prirojene sposobnosti (biološke). Na primer: otroci imajo lahko znanje o nekih načelih, ki se tičejo fizičnega sveta (stacionarni predmeti so premaknjeni, ko pridejo v stik s premikajočimi se predmeti; nežive predmete je treba prisiliti v pogon),

³ Podrobne informacije in seznam opredelitev napačnih/alternativnih predstav v »How Do I Get My Students Over Their Alternative Conceptions (Misconceptions) for Learning?«: <http://www.apa.org/education/k12/misconceptions.aspx?item=1>.

biološke vzročnosti (žive in nežive entitete se razlikujejo) in številka/računanja (razumevanje trimestrnih števil). Študije spoznavnega razvoja in učenja, ki poudarjajo, kako pomembni so učenčeve temeljno znanje in osnove, razkrivajo, da obstajajo strukture, znane kot sheme (mentalne predstave), ki vplivajo na razumevanje, kadar se učenci srečajo z besedilom ali dogodki.

Kontekstualističen pristop k spoznavnemu razvoju in učenju opisuje, kako kontekst vpliva na spoznavne procese. Zagovorniki spoznavnega pristopa poudarjajo, da lahko spoznavni procesi izhajajo iz medosebnih odnosov, npr. tako, da je učenčeve razmišljanje spodbujeno k višjim ravnam, takrat ko so učenci v interakciji z bolj usposobljenimi drugimi osebami in/ali z zahtevnejšim gradivom. Ta strategija je še posebej učinkovita, ko učna vsebina ni preblizu ali predaleč od učenčevega trenutnega delovanja. To načelo je poznano kot območje bližnjega razvoja. Kontekstualistični pristopi podpirajo idejo, da je kognicija lahko »situirana«, pri čemer se znanje usvaja z življenjskimi izkušnjami z ljudmi v družbi. To pomeni, da se učenje razume kot participacijo v skupnostih, v katerih učenci progresivno usvajajo situirane akcije (npr. kmetovanje, učenje obrti ali prilagajanje socialnim pričakovanjem). Na uradno šolanje lahko gledamo kot na prakso.

Če povzamemo: učenci so zmožni razmišljanja in obnašanja na višji ravni, kadar: a) obstaja biološka osnova (zgodnja kompetentnost) za znanje na področju; b) jim je področje že znano; c) stopajo v interakcijo s sposobnejšimi od sebe ali z zahtevnejšo vsebino; č) so v socialno-kulturnih kontekstih, ki so jih spoznali skozi izkušnje. Nasprotno pa bo, ko učenci ne poznajo nekega področja in niso izzvani z medosebnim kontekstom ali učnimi materiali ali pa jim je kontekst učenja nepoznan, njihovo razmišljanje predvidoma potekalo na nižji ravni.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učiteljeva presoja o tem, katero gradivo naj predstavijo učencem in katero metodo poučevanja naj izberejo, je učinkovitejša, če učitelji upoštevajo tudi za področje primerno in kontekstualno znanje učencev. To lahko učitelji ocenijo z ocenjevanjem začetnega stanja in rezultati so lahko zelo pomembni za način poučevanja. Upoštevanje razvojne stopnje učencev lahko učitelju

pomaga, da se odloči za primeren način poučevanja, vendar starost učencev sama po sebi ne more biti odločilen dejavnik pri tem, česa se je učenec zmožen naučiti.⁴ Učitelji lahko pri načrtovanju poučevanja, da bi spodbudili razmišljanje učencev, upoštevajo naslednje:

- spodbujajo učenčeve razumevanje na znanih področjih, kar pomeni na področjih in v kontekstih, v katerih so učenci že usvojili temeljno znanje, na primer: učenci lahko razumejo bralna besedila na višji ravni in lahko pišejo bolje, če imajo dobro znanje o temi, ki je predmet naloge iz branja ali pisanja;
- poučevanje tem in področij, ki so srednje oddaljeni od učenčeve trenutne stopnje delovanja; posredovanje informacij, ki niso tako osnovne, da bi bile za učence bistveno prelahke in ne pretežke, tako da jih tudi s pomočjo ne bi razumeli, predstavlja idealno stopnjo, na kateri lahko vstopi nova snov; če je tema neznana, lahko učitelji povežejo to temo s tistim, kar učenci že poznajo, da bi spodbudili višjo stopnjo razumevanja;
- z razvrščanjem v heterogene skupine, v katerih so učenci razdeljeni v skupine z različnimi sposobnostmi, učitelj omogoči interakcijo s tistimi na višji stopnji v razmišljanju, učenju in v reševanju problemov;
- pomoč učencem, ki so že na višji stopnji, da dosežejo še višjo stopnjo, tako da vstopajo v interakcijo z učenci na stopnji, višji od njihove, ali z učitelji in z uporabo zahtevnejših učnih gradiv (kot je napisano v tretji točki zgoraj);
- seznanjanje učencev z razredno kulturo in s šolskimi praksami; čeprav se v razredu učitelji ne morejo vedno zanašati na medsebojno sodelovanje vrstnikov, lahko ta način, kadar ga je mogoče uporabiti, pomaga tistim učencem, ki si še niso pridobili izkušenj s šolanjem in z razrednimi praksami v Združenih državah Amerike.

⁴ Za več informacij <http://www.apa.org/education/k12/brain-function.aspx>.

LITERATURA

- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York, NY: Norton.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.

4. NAČELO: Osnova za učenje je kontekst, zato prenos učenja v nove kontekste ni spontan, ampak ga je treba spodbuditi.

RAZLAGA

Učenje se dogaja v kontekstu, ki je lahko vezan na vsebino (npr. naravoslovni predmeti), določene naloge/probleme (npr. reševanje problema iz učbenika), socialne interakcije (npr. vsakodnevna rutina med starši in otroki) in na situacijsko/fizično okolje (npr. dom, razredi, muzeji, laboratorij). Da bi bilo učenje učinkovitejše, ga je treba vnašati v nove kontekste in situacije.

Učenčev prenos (transfer) znanja in spretnosti ne poteka spontano oziroma samodejno; bolj kot se nov kontekst razlikuje od prvotnega učnega konteksta, težji je prenos znanja, vendar pa je mogoče učencem pri prenosu znanja pomagati. Učenčeva sposobnost prenosa znanja je namreč pomemben pokazatelj kakovosti učenja – njegove globine in prilagodljivosti.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko učencu pomagajo pri prenosu znanja in spretnosti v različnih kontekstih – od zelo podobnih kontekstov do zelo različnih. To je mogoče najbolje narediti na naslednje načine:

- Prepoznati učenčeva močna področja in graditi na njih ter ustvarjati povezave med učenčevim trenutnim znanjem in učiteljevimi učnimi cilji.
- Poučevati temo ali pojem v različnih kontekstih.
- Pomagati učencem pri primerjavi in razlikovanju kontekstov in opažanju kontekstualnih podobnosti, ki omogočajo ustrezen prenos.
- Nameniti dovolj časa temeljnim pojmom na nekem področju in spodbuditi učenje z razumevanjem namesto osredinjanja na površinske elemente v učni situaciji ali z učenjem določenih elementov na pamet, brez kakršnega koli razumevanja. Na primer: pri biologiji učenje o različnih lastnostih žil in arterij (npr. da so arterije debelejše, bolj elastične in da dovajajo kri iz srca) ni enako razumevanju, zakaj imajo žile in arterije te lastnosti. Razumevanje je odločilno pri prenosu problemov, kot je na primer: »Predstavljajte si, da poskušate narediti arterijo. Ali bi morala biti elastična? Zakaj?« Tudi strokovnjaki tako umestijo dejstva okrog splošnih načel. Na primer: medtem ko se strokovnjaki na področju fizike lotijo problema s pomočjo glavnih načel oziroma zakonov, se začetniki osredinijo na enačbe in vstavljanje števil v formule.
- Pomagati učencem, da prepoznajo uporabo svojega znanja v vsakdanjem življenju (npr. uporaba množenja in deljenja za razumevanje nakupa v trgovini) oz. pomoč pri prenosu znanja iz vsakdanjega življenja pri razumevanju načel učenja. Učitelji lahko ponudijo priložnosti in različne kontekste, v katerih učenci uporabijo in utrjujejo svoje znanje. Na primer: učenci ne morejo spontano prepoznati, kako pomembno je njihovo znanje deljenja, razen kadar ga na primer lahko uporabijo za izračun kilometrine v kontekstu vsakdanjega življenja. Učitelji lahko učencem pomagajo, da svoje znanje resnično uporabijo, s tem ko jim predstavijo primere iz vsakdanjega življenja, ko znanje, ki so ga pridobili v učnem kontekstu, lahko resnično uporabijo.

LITERATURA

- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. (ur.). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

5. NAČELO: Pridobivanje dolgoročnega znanja in spretnosti je v veliki meri odvisno od prakse.

RAZLAGA

Kar ljudje *vemo* (naša baza znanja), je shranjeno v dolgoročnem spominu. Večina informacij, posebnostih, ki so povezane z učnimi vsebinami in visokoizurjenimi dejavnostmi (npr. šport, umetnost kot npr. igranje glasbila), mora biti na neki način procesirana, preden se shrani v dolgoročni spomin. Učenci v vsakem trenutku občutijo ogromno dražljajev iz okolja, vendar se jih v okviru naše pozornosti in vrste vnosa le majhno število nato nadalje procesira in končno preseli v spomin, ki je časovno in po obsegu omejen, tj. *kratkoročni ali delovni spomin*. Da bi se dlje časa obdržala, mora biti informacija prenesena v dolgoročni spomin, ki je po definiciji sorazmerno dolgoročen (npr. desetletja), ima zelo velik obseg in je zelo organiziran (npr. kategoriziran). Prenos informacij iz kratkoročnega spomina v dolgoročnega poteka na osnovi uporabe različnih strategij, pri čemer je vaja oziroma utrjevanje pri procesu tega prenosa ključnega pomena.⁵

Študije, v katerih so ugotavljali delovanje ekspertov v primerjavi z začetniki, so pokazale na pomembne razlike med načrtno vajo in drugimi aktivnostmi, kot na primer igro ali rutinskim ponavljanjem. Ponavljanje »na pamet« ne bo samo po sebi izboljšalo dosežkov ali prispevalo k dolgoročni zapomnitvi vsebin. **Na-mesto tega pa načrtna vaja vsebuje pozornost, utrjevanje in ponavljanje skozi daljše obdobje ter vodi k novemu znanju in spretnostim, ki se lahko pozneje razvijejo v zahtevnejše znanje in**

spretnosti. Čeprav tudi drugi dejavniki, kot sta npr. inteligentnost in motivacija, vplivajo na dosežke, sta vaja in utrjevanje potrebni, če že ne povsem zadostni aktivnosti za doseganje ekspertnosti.

Učenje se lahko z utrjevanjem in načrtno vajo na splošno izboljša na pet načinov. Dokazi kažejo na to, da: a) bo verjetnost, da bo učenje dolgoročnejše in da bo mogoč priključ, večja; b) se učenčeva sposobnost, da uporabi določene elemente znanja samodejno in brez razmišljanja, poveča; c) spretnosti, ki se avtomatizirajo, sprostijo učenčeve kognitivne vire za učenje zahtevnejših nalog; č) se prenos utrjenih spretnosti na nove in kompleksnejše probleme poveča; d) dosežki pogosto spodbudijo motivacijo za nadaljnje učenje.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko učence na različne načine spodbudijo k vaji. Ker vaja zahteva intenzivne, usmerjene napore, se učencem sprva morda ne bo zdela prijetna, zato morajo učitelji učence spodbuditi k vaji, tako da poudarjajo pomen prizadevanja za izboljšanje dosežkov.

Učitelji lahko motivirajo učence, da se posvetijo vaji, tako da pokažejo zaupanje v njihove sposobnosti reševanja problemov pri vajah in da jim ponudijo dejavnosti, ki povečajo verjetnost za njihovo uspešnost. Nerealistične ali slabo pripravljene vaje lahko v učencih vzbudijo frustracije in zmanjšajo motivacijo za reševanje praktičnih problemov v prihodnje. Testi (ali kvizi) takoj po vajah dajo učencem možnost, da vsebine utrjujejo; pri takih testih se učenci po navadi dobro odrežejo, ker so se vsebine učili pred kratkim, vendar pa njihova uspešnost v takem primeru ne zagotavlja dolgoročnega pomnjenja. Učinkovite metode za uvajanje utrjevanja in vaj v razred so naslednje:

- Uporaba pregledov in testov (*preverjanje znanja*). Vrednost testiranja ali katere koli druge vrste praktičnega preverjanja se poveča, če to delamo v določenih obdobjih (distributivna vaja) in pogosto. Še posebno učinkoviti so kratki testi z vprašanji odprtega tipa, saj od učencev zahtevajo priključ informacij iz dolgoročnega spomina in tudi oblikovanje novih informacij s pomočjo tega priključa.
- Zagotavljanje urnika ponavljajočih se priložnosti (*prepletene vaje*) za utrjevanje ali prenos spretnosti

⁵ Za več informacij: <http://www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx>.

ali vsebin, ki so podobne ciljni vaji, ali z uporabo različnih metod za reševanje iste naloge.

- Načrtovanje nalog ob upoštevanju učenčevega predznanja (gl. 2. načelo).

LITERATURA

- Campitelli, G., Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280–285. doi:10.1177/096372141142922
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Rosenshine, B., Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26–33.
- Simkins, S. P., Maier, M. H. (2008). *Just-in-time teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling VA: Stylus.
- van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38, 5–13. doi:10.1207/s15326985EP3801_2

6. NAČELO: Jasna, pojasnjevalna in pravočasna povratna informacija učencem je pomembna za učenje.

RAZLAGA

Učenje se lahko izboljša, ko učenci prejemajo redne, natančne, pojasnjevalne in pravočasne povratne informacije o svojem delu. Občasna in površna (npr. učitelj reče »To si dobro naredil/-a.«) povratna informacija ni niti jasna niti razlagalna in ne izboljša učenčeve motivacije ali razumevanja. Jasni učni cilji povečajo učinkovitost povratne informacije, saj so učiteljevi komentarji povezani s cilji. Redna povratna informacija onemogoča, da bi učenci zašli pri svojem učenju.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Povratne informacije, ki jih učitelji posredujejo učencem, so najučinkovitejše, kadar so specifične glede njihovega trenutnega znanja in dosežkov v primerjavi z učnimi cilji. Na primer:

- Učitelji lahko učencem povedo, kaj razumejo (ali ne) in kje so njihove prednosti, tako da učenčev napredek povežejo s specifičnimi učnimi cilji.
- Povratna informacija lahko vključuje informacije o tem, kaj učenci lahko naredijo, da bi dosegli te cilje. Na primer: namesto splošnih pripomb, kot je »To si dobro naredil/-a.« ali »Zdi se mi, da tega ne razumeš.«, lahko dajo učitelji učencem bolj usmerjeno povratno informacijo, kot je »Tvoje tematske povedi dobro povzamejo glavno idejo vsakega odstavka. V prihodnje pa moraš upoštevati tudi pomen celotnega besedila s točkami, ki razložijo, kako se glavne ideje med seboj povezujejo.«.
- Povratna informacija, ki jo učenci dobijo na osnovi kvizov in preizkusov preverjanja znanja, jim je v pomoč, pomaga pa tudi izboljšati uspešnost celotnega razreda. Primeri takšne povratne informacije vključujejo dajanje pravilnih odgovorov, kadar učenci odgovorijo napačno, ali usmerjanje, ki učencem pomaga, da sami odkrijejo pravilne odgovore.
- Povratna informacija, ki jo da učitelj pravočasno (npr. čim hitreje po kvizu), pomaga pri učenju in je po navadi učinkovitejša kot povratna informacija, ki jo učenec dobi pozneje.
- Ton in cilj povratne informacije vplivata na učenčevo motivacijo. Učenci se po navadi bolje odzovejo, če povratna informacija zmanjša negativnost ter se osredini na pomembne vidike njihovega dela in razumevanja, v nasprotju s povratno informacijo, ki ima negativen prizvok in se osredinja na podrobnosti učnih dosežkov, ki so manj pomembni za doseganje učnih ciljev.

- Ko se učenci učijo nove snovi ali jim trenutna povzročata težave, je pogosta pohvala, ki sledi majhnemu napredku, zelo pomembna, in ko je napredek očiten, lahko spodbuda k vztrajanju še dodatno motivira učence, da nadaljujejo vaje in utrjevanje nove snovi (gl. 5. načelo).⁶

LITERATURA

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*.

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ericsson, A. K., Krampe, R. T., Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363

Gobet, F., Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology*, 43, 159–172. doi:10.1037/00121649.43.1.159

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., in Wiliam, D. (2005). Classroom assessment, minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19–24.

Minstrell, J. (2001). The role of the teacher in making sense of classroom experiences and effecting better learning. V S. M. Carver in D. Klahr (ur.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (str. 121–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.

7. NAČELO: Samouravnavanje učencev pomaga pri učenju. Spretnosti samouravnavanja se je mogoče naučiti.

RAZLAGA

Spretnosti samouravnavanja, ki vključujejo: pozornost, organizacijo, samonadzor, načrtovanje in strategije pomnjenja, lahko pomagajo pri usvojitvi učnih vsebin. Čeprav se te s časom lahko izboljšajo, niso odvisne le od razvoja. **Teh spretnosti se je mogoče naučiti ali jih izboljševati, in sicer z neposrednim poučevanjem, modeliranjem, s podporo, z razredno organizacijo in s strukturo.**

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji lahko učencem pomagajo, da se naučijo spretnosti samouravnavanja, tako da jim predstavijo strategije za izboljšanje pozornosti, organizacije, samonadzora, načrtovanja in pomnjenja oziroma vsega, kar lahko v veliki meri olajša učenje. Poleg tega pa je lahko tudi razredno okolje samo organizirano tako, da izboljšuje samouravnavanje. Pomoč pri taki organizaciji je mogoča na več načinov:

- Učitelji lahko učencem cilje učne ure in naloge predstavijo na zelo jasen način.
- Naloge lahko razdelijo na manjše smiselne dele in jasno razložijo merila za uspešno reševanje nalog.
- Učitelji dajo lahko učencem čas in možnost, da vadijo oziroma utrjujejo spretnosti in znanje.
- Za dolgoročno pomnjenje je pomembno, da imajo učenci na voljo dovolj časa za učenje in dejavnosti (npr. povzemanje, spraševanje, utrjevanje in ponavljanje).
- Učitelji lahko učencem pomagajo načrtovati, tako da jim pomagajo prepoznati in oceniti kratkoročne in dolgoročne posledice njihovih odločitev.
- Učitelji lahko na različne načine opozorijo učence, da po vpeljavi novih pojmov sledijo še druge pomembne informacije; tako povečajo njihovo pozornost.
- Učitelji lahko čas v razredu organizirajo tako, da vanj vključijo obdobja, ko se učenci na nekaj osredinjajo, obdobja, ko sodelujejo, in podobno ter tako intenzivno vadijo osredinjanje, ki mu sledijo bolj socialno interaktivne metode učenja.

LITERATURA

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., Munro, S. (2007, Nov. 30). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. doi:10.1126/science.1151148

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: HarperCollins.

Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

⁶ Gl. Using Classroom Data to Give Systematic Feedback to Students to Improve Learning: <http://www.apa.org/education/k12/classroom-data.aspx>.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Pridobljeno s http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging_self_regulated_learning_in_the_classroom.pdf

8. NAČELO: Učenčevo ustvarjalnost je mogoče spodbujati.

RAZLAGA

Ustvarjalnost, opredeljena kot ustvarjanje idej, ki so nove in uporabne v določeni situaciji, je ključna spretnost za učence v informacijsko vodeni ekonomiji 21. stoletja. Biti sposoben prepoznati probleme in oblikovati mogoče rešitve, oceniti učinkovitost teh strategij in nato tudi komunicirati z drugimi o vrednosti teh rešitev, so vse zelo pomembne značilnosti učne uspešnosti, delovne učinkovitosti in kakovosti življenja. Ustvarjalni pristopi v poučevanju spodbujajo navdušenost in veselje v učnem procesu, saj povečujejo zavzetost učencev in posnemanje konkretne uporabe znanja na različnih področjih vsakdanjega življenja. V nasprotju s konvencionalnim prepričanjem, da je ustvarjalnost lastnost, ki se ne spreminja (jo imaš ali pa ne), **se ustvarjalno mišljenje lahko razvija in kultivira pri učencih ter tako postane pomemben končni rezultat učnega procesa za učence in učitelje.**

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Obstajajo različne strategije, ki jih učitelji lahko uporabijo za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja pri učencih:

- Strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja lahko učencem dopustijo številne različne načine za izpolnjevanje nalog in reševanje problemov, saj morda strategije, ki se jih je mogoče naučiti, niso vedno edini pravi odgovor na postavljeno vprašanje.
- Učitelji morajo poudarjati vrednost različnih vidikov in mnenj, ki so lahko iztočnice za diskusijo, pri čemer naj pojasnijo, da so različna mnenja zaželena in da se jih ne bo kaznovalo.

- Učitelji naj se izogibajo tudi tega, da visokoustvarjalne učence v razredu vidijo kot moteče; namesto tega se učenčevo navdušenje lahko usmeri v reševanje resničnih problemov ali prevzemanje vodilne vloge pri določenih nalogah.

Ustvarjalni proces je pogosto narobe razumljen – kot nekaj spontanega ali celo neresnega. Veliko raziskav pa potrjuje, da sta ustvarjalnost in inovativnost rezultat discipliniranega mišljenja, zato naj strategije poučevanja, ki spodbujajo ustvarjalnost, vključujejo tudi naslednje:

- Različne aktivnosti, ki vključujejo iztočnice in naloge, kot npr. *ustvarjaj, izumi, odkrij, predstavljaš si, da in napovej*.
- Uporabo metod, ki v ospredje postavljajo postavljanje vprašanj, izpodbijanje prevladujočega mnenja, ustvarjanje nenavadnih povezav, predstavljanje radikalnih alternativ ter kritično odkrivanje idej in možnosti.
- Zagotavljanje priložnosti, da učenci rešujejo probleme v skupinah in svoje ustvarjalne ideje predstavijo širšemu občinstvu (vrstnikom, učiteljem, članom skupnosti).
- Modeliranje ustvarjalnosti. Učitelji so lahko vplivni vzorniki in zato bi z učenci morali deliti svojo ustvarjalnost, vključno z uporabo različnih strategij za reševanje problemov na različnih področjih svojega življenja. Tako modeliranje lahko vključuje tudi primere, iz katerih je razvidno, da ustvarjalnost ni nujna v vseh situacijah, kar lahko učencem pomaga razviti večjo samozavest pri odločitvah o tem, kdaj je bolje, da se usmerijo v en pravičen odgovor, in kdaj je bolje, da poiščejo alternativne rešitve.

LITERATURA

- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 155–165. doi:10.1080/02783193.2013.799413
- Plucker, J., Beghetto, R. A., Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902_1

- Runco, M. A., Pritzker, S. R. (ur.). (2011). *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). Boston, MA: Academic Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Singer, J. L. (ur.) (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kaj učence motivira?

9. NAČELO: Učenci bolj uživajo pri učenju in so uspešnejši, kadar so bolj motivirani notranje kot zunanje.

RAZLAGA

Notranja motivacija pomeni, da učenci delajo neko aktivnost zaradi nje same. Pri tem se počutijo kompetentne in avtonomne (npr. »To lahko naredim sam/-a.«). Učenci, ki so notranje motivirani, delajo naloge zato, ker v njih najdejo zadovoljstvo. Povedano še drugače: sodelovanje je zanje samo po sebi nagrada in ni povezano z oprijemljivimi nagradami, kot so: pohvala, ocene in drugi zunanji dejavniki. Nasprotno pa učenci, ki so zunanje motivirani, delajo naloge, da bi s tem prišli do cilja, kot je dobra ocena, da dobijo pohvalo od staršev ali da se izognejo kazni. Notranja in zunanja motivacija nista na nasprotnih straneh motivacijskega kontinuuma v tem smislu, da če imamo več ene, imamo manj druge. Učenci pravzaprav pri šolskih nalogah sodelujejo zaradi notranjih in zunanjih razlogov hkrati (npr. ker v tem uživajo in ker bi radi dobili dobro oceno). Notranje motivirano udejstvovanje v učnih nalogah ni le prijetnejše, ampak je tudi pozitivno povezano s trajnejšim učenjem in z dosežki ter zaznano kompetentnostjo, negativno pa z anksioznostjo.

Te koristi se pojavijo, ker se notranje motivirani učenci nalog lotijo na način, ki omogoča boljše učenje, npr. natančneje spremljajo pouk, učinkovito organizirajo nove informacije in jih povezujejo s svojim predznanjem. Počutijo se tudi bolj samoučinkovite in se ne obremenjujejo pretirano z dosežki. Po drugi strani pa se učenci, ki so bolj zunanje motivirani, tako osredinjijo na nagrado (npr. dobiti dobro oceno), da učenje postane le površinsko (npr. učenec se lahko zateče k bližnjicam, kot je hitro branje odstavka, da bi našli neko specifično informacijo, namesto da bi usvojili celotno učno vsebino), ali pa obupajo pod premočnimi pritiski. Še več: učenci, ki so zunanje motivirani, lahko

v odsotnosti zunanjih nagrad tudi popolnoma izgubijo motivacijo za učenje, medtem ko notranje motivirani učenci kažejo dolgoročneje obvladovanje učnih ciljev.⁷

Številne raziskave kažejo, kako pomembno na pozitivne učne dosežke vplivajo ustrezno uporabljene zunanje motivacijske spodbude. Raziskave kažejo tudi, da učenci razvijajo učno kompetentnost, takrat ko aktivnosti ponavljajo na skrbno izbrane načine do točke, ko se temeljne spretnosti avtomatizirajo. Bolj kot temeljne spretnosti postajajo avtomatizirane, manj napora je treba vložiti vanje, zato se poveča tudi zadovoljstvo učencev. Podobno kot pri športu, učenci izboljšujejo svoje branje, pisanje in matematične spretnosti takrat, ko te dejavnosti ponavljajo ob učiteljevem usmerjanju in povratnih informacijah ter postopno napredujejo od preprostejših k čedalje kompleksnejšim nalogam. Aktivnost učencev v teh dejavnostih pogosto zahteva veliko učiteljevega spodbujanja in pohval ob napredovanju. **Z razvijanjem vse večje kompetentnosti postajajo usvojeno znanje in spretnosti osnova za zahtevnejše naloge, ki so zato čedalje manj naporene in prijetnejše. Ko učenci dosežejo to točko, učenje pogosto postane samo po sebi notranja nagrada.**

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Spodbujanje notranje motivacije zahteva uporabo praks in dejavnosti, ki podpirajo učenčevo osnovno potrebo po kompetentnosti in samostojnosti.

- Kadar učitelji uporabljajo ocene, je dobro, da poudarijo njihovo informativno funkcijo (povratna informacija) in ne nadzorne funkcije (nagrajevanje/kaznovanje).

⁷ Gl. tudi <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>.

- Uporabna strategija pri katerih koli zunanjih spodbudah, kot so npr. časovni roki, je premislek, ali bodo učenci omejitev razumeli kot preveč omejujočo. To, kako bodo učenci dojemali omejitve, je odvisno od načina, na katerega učitelji nalogo predstavijo učencem. Potreba po samostojnosti je zadovoljena, ko imajo učenci možnost izbire. Dovoliti učencem, da izberejo med različnimi dejavnostmi ter da sodelujejo pri oblikovanju pravil in postopkov, pomaga krepiti zaznavo samostojnosti. Ta pristop lahko učencem tudi pomaga, da se naučijo, kako pomembno je izbiranje nalog, ki jih dojemajo kot zanje zahtevne. Naloge so optimalno zahtevne takrat, kadar niso ne prelahke in ne pretežke.
- Ker notranja motivacija implicira zadovoljstvo zaradi izvajanja naloge, lahko učitelji v tovrstne aktivnosti vključijo tudi ideje, predstavljene v okviru 8. načela o ustvarjalnosti, in sicer tako, da novosti predstavijo ob določeni ravni presenečenja in neskladnosti ter tako omogočijo ustvarjalno reševanje problemov.

Podpiranje učenčeve notranje motivacije za učenje ne pomeni, da se morajo učitelji popolnoma odpovedati uporabi nagrade. Določene naloge v razredu in življenju, kot je na primer usvajanje novih spretnosti, bodo gotovo nezanimive. Pomembno je učenca naučiti, da so nekatere naloge, celo naloge, ki jih je treba usvojiti, lahko na začetku nezanimive, čeprav zahtevajo dosledno in včasih tudi dolgočasno učenje. Enkrat usvojene pa te spretnosti lahko postanejo nagrada sama po sebi.

LITERATURA

- Anderman, E. M., Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J., Wiseman, D. G., Hunt, G. H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Thorkildsen, T. A., Golant, C. J., Cambray-Engstrom, E. (2008). Essential solidarities for understanding Latino adolescents' moral and academic engagement. V C. Hudley in A. E. Gottfried (ur.), *Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence* (str. 73–89). Oxford, England: Oxford University Press.

10. NAČELO: Učenci dlje vztrajajo pri zahtevnejših nalogah in globinsko procesirajo informacije, takrat ko jih vodijo cilji obvladovanja namesto cilji dosežkov.

RAZLAGA

Vzrok, zakaj se učenci vključujejo v določene učne aktivnosti, so cilji. Raziskovalci so prepoznali dva širša tipa ciljev: *cilji obvladovanja* (angl. mastery goals) in *cilji dosežkov* (angl. performance goals). Cilji obvladovanja so usmerjeni k usvajanju novih spretnosti ali izboljšanju trenutne kompetentnosti. Učenci, ki imajo cilje obvladovanja, so motivirani, da se naučijo novih spretnosti in dosežejo stopnjo obvladovanja na določenem področju ali pri določeni nalogi. Nasprotno pa so učenci, ki prevzamejo cilje dosežkov, motivirani, da pokažejo, da imajo ustrezne sposobnosti ali pa da se izognejo nalogam, v katerih bi se morda pokazalo, da so manj sposobni. **Glede na to analizo se posamezniki vključujejo v storilnostne dejavnosti zaradi dveh zelo različnih razlogov: morda si prizadevajo za razvoj kompetentnosti z učenjem, pri katerem dajo vse od sebe (cilji obvladovanja), ali pa se trudijo, da pokažejo svojo kompetentnost, tako da poskušajo biti boljši kot drugi (cilji dosežkov). Cilji dosežkov lahko učence vodijo do tega, da se začnejo izogibati situacijam, o katerih dvomijo, da bi bili lahko boljši od drugih. V tipičnih razrednih situacijah, v katerih se učenci srečajo z zahtevnejšimi učnimi vsebinami, so cilji obvladovanja načelno uporabnejši kot cilji dosežkov.**

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Obstajajo specifični načini poučevanja, s katerimi učitelji lahko spodbujajo cilje obvladovanja.

- Poskušajte poudariti individualni trud, trenutni napredek glede na pretekle dosežke in izboljšanje, ko ocenjujete delo učenca, namesto da bi se oprli na normativne standarde in primerjavo z drugimi.
- V razredu je najbolje, da rezultate ocenjevanja učencem sporočite individualno.

- Pohvalam, kot so na primer: »odlično«, »briljantno« in »neverjetno«, ki učencu ne dajejo specifične informacije o tem, kaj je bilo pri njegovem delu tako izjemnega, se je najbolje izogibati, ker ne spodbujajo visokokakovostnega dela.
- Primerjavam z drugimi učenci se je najbolje izogibati. Medtem ko visoko učno uspešni učenci pogosto uživajo v javnem priznanju svojih dosežkov in bi jih morali pohvaliti, kadar njihovi dosežki presežejo prejšnjo osebno raven, pa tiste, ki imajo težave ali jih skrbi, da bodo izpadli »neumni«, take primerjave odvrtaajo. Namesto primerjanja bi učitelji morali upoštevati individualni napredek posameznega učenca na način, ki ne primerja njegovega/njenega dela z delom drugih učencev.
- Spodbujajte učence, da svoje napake in napačne odgovore opazijo kot priložnost za učenje in ne kot virov ocenjevanja ali dokaz sposobnosti. Če učitelji preveč pozornosti (s pohvalo) posvetijo odličnim rezultatom in preveč izpostavljajo napake (npr. popravljajo napake z rdečo barvo), lahko učenci razvrednotijo pomen napak in jih ne vidijo več kot naravnega dela učenja na poti do znanja.
- Čim bolj individualizirajte tempo poučevanja. Nekateri učenci potrebujejo več časa, da obvladajo določeno snov kot drugi, in bi jim ta dodaten čas morali dati. Dovolite učencem, da sodelujejo pri odločanju o tem, koliko časa potrebujejo za končanje naloge; spremljanje njihovega napredka jim pomaga, da se osredinijo na proces (usvajanje obvladovanja) poleg rezultata (dosežkov).
- Namesto da se sodelovanje in tekmovanje uporabljata kot dva nezdržljiva pristopa pri pouku, lahko učitelji včasih uporabijo skupine učencev z različnimi sposobnostmi, ki druga z drugo tekmujejo, da bi dosegle skupen cilj.
- Včasih cilji dosežkov lahko dobro delujejo v situacijah, ki so same po sebi dosežek. Te situacije so lahko bolj tekmovalne, kot je na primer znanstveni sejem, na katerem so učenci organizirani v skupine in imajo nalogo, da naredijo robota, stroj ali neko drugo napravo, ki bo tekmovala za nagrado ali priznanje.

LITERATURA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H., Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. V R. Gilman, E. S. Huebner in M. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in the schools* (str. 161–173). New York, NY: Routledge.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. V J. Aronson (ur.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education* (str. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.
- Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. V S. Graham in V. Folkes (ur.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (str. 17–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

Pomembno je, da se učitelj, ko načrtuje učenje in motiviranje med poukom, zaveda konteksta različnih okolij:

- Organiziranje učnih dejavnosti, ki učencem omogočajo, da delajo v sorazmerno majhnih in po sposobnostih mešanih skupinah, lahko zmanjša razlike v sposobnostih med učenci in jih spodbuja, da oblikujejo učno skupnost. Sodelovanje je namreč eden najboljših načinov spodbujanja ciljev obvladovanja.

11. NAČELO: Pričakovanja učiteljev do učencev vplivajo na priložnosti, ki jih učenci posvečajo učenju, motivacijo učencev in na njihove učne dosežke.

RAZLAGA

Učitelji imajo pogosto pričakovanja do sposobnosti svojih učencev. Ta prepričanja vplivajo na način poučevanja, razdeljevanje v skupine, pričakovane učne dosežke in na metode ocenjevanja. Večina učiteljevih pričakovanj o sposobnostih posameznega učenca temelji na učenčevih preteklih šolskih dosežkih in običajno drži. Toda v nekaterih primerih lahko učitelji tvorijo napačne predstave, zaradi katerih od učencev lahko pričakujejo manj, kot pa ti lahko dejansko dosežejo. **Če so ta napačna pričakovanja učencu posredovana (besedno ali nebesedno), se lahko učenec začne obnašati tako, da potrди učiteljeva izhodiščna pričakovanja.** Učiteljevo netočno pričakovanje, ki ustvari novo resničnost, se imenuje *samoizpolnjujoča napoved*. Ko pride do takih napačnih učiteljevih pričakovanj, se ta po navadi usmerijo k stigmatiziranim skupinam (npr. mladoletniki iz etnične skupine, ekonomsko deprivilegirana mladina), saj so v naši družbi prisotni negativna prepričanja ali stereotipi o intelektualnih sposobnostih teh skupin.

Ta napačna pričakovanja se pogosteje pojavijo v nižjih razredih, na začetku šolskega leta in občasno obmenjavi šole oziroma kadar so informacije o učenčevih preteklih dosežkih najmanj dostopne ali zanesljive in kadar imajo učenci razloge, da začnejo dvomiti o svojih sposobnostih. Pravilna ali napačna pričakovanja vplivajo na to, kako se učitelji vedejo do učencev. Na primer: zdi se, da učitelji po navadi dajejo več čustvene podpore, jasnejšo povratno informacijo, več pozornosti, več poučevanja in več priložnosti za učenje tistim učencem, do katerih imajo visoka pričakovanja, kot pa tistim, od katerih pričakujejo manj. Učiteljev različen pristop do učencev lahko poveča dejanske razlike v dosežkih med učno uspešnejšimi in učno manj uspešnimi učenci.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Najbolje je, da imajo učitelji do vseh učencev visoka pričakovanja in da vzdržujejo ustrezno visoke standarde za vse učence, da bi se izognili samoizpolnjujočim napovedim:

- Učitelji lahko dosledno preverjajo zanesljivost informacij, ki jih uporabljajo za oblikovanje svojih pričakovanj. Učenčevih šibkih učnih dosežkov ne gre razumeti v smislu absolutne resnice (tj. morda so neki dejavniki v preteklosti vplivali na učenčevu sposobnost, zdaj pa nimajo več vpliva), ampak kot delovno hipotezo o učencu, ki jo učitelj lahko izpodbija. Poleg tega rasa, spol in socialni razred niso trdna osnova, na kateri bi lahko oblikovali pričakovanja do učenčevih sposobnosti.
- Ker se učitelji morda včasih ne zavedajo, da imajo do različnih učencev tudi različen odnos glede na svoja osnovna pričakovanja (učenci, do katerih imajo visoka pričakovanja, v primerjavi z učenci, do katerih imajo nizka pričakovanja), si pri tem lahko pomagajo tako, da se samopreverjajo. Lahko se na primer vprašajo, ali: a) v sprednjem delu razreda sedijo le učenci, do katerih imajo visoka pričakovanja; b) imajo vsi učenci možnost, da sodelujejo v razrednih pogovorih; c) je pisna povratna informacija za opravljene naloge enako podrobna za učence, od katerih učitelj pričakuje več, v primerjavi z učenci, od katerih pričakuje manj.

Najboljše sredstvo proti negativnim pričakovanjem je, da nad učencem nikoli ne obupamo.

LITERATURA

- Jussim, L., Eccles, J., Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. V M. P. Zanna (ur.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, str. 281–388). San Diego, CA: Academic Press.
- Jussim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Jussim, L., Robustelli, S., Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. V A. Wigfield in K. Wentzel (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schunk, D. H., Meece, J. L., Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.

12. NAČELO: Kratkoročni cilji, ki so specifični in zmerno zahtevni, krepijo motivacijo bolj kot dolgoročni cilji, ki so splošni in prezahtevni.

RAZLAGA

Postavljanje ciljev je proces, v katerem si posameznik postavi standarde uspešnosti (npr. »Vsak dan se želim naučiti deset novih besed.«; »Srednjo šolo želim končati v štirih letih.«). Ta proces je pomemben za motivacijo, ker se učenci, ki imajo pred seboj cilj in so dovolj samoučinkoviti, pogosteje lotijo dejavnosti, ki jih pripeljejo do cilja. Samoučinkovitost se poveča tudi, če učenci spremljajo napredek doseganja zastavljenih ciljev, posebno takrat, ko v tem procesu usvajajo nove spretnosti.

Za motivacijo so pomembne tri lastnosti postavljanja ciljev. Prvič: kratkoročni ali proksimalni cilji so bolj motivirajoči kot dolgoročni ali distalni cilji, saj je lažje nadzirati napredek na poti uresničevanja kratkoročnih ciljev. Razvojno, vsaj do srednjih najstniških let, učenci manj spretno razmišljajo konkretno o bolj oddaljeni prihodnosti. Drugič: specifični cilji (npr. »Danes bom naredil/-a 20 nalog iz seštevanja s 100-odstotno pravilnostjo.«) so primernejši od splošnih ciljev (npr. »Poskušal bom po svojih najboljših močeh.«), ker jih je lažje šteti in nadzirati. Tretjič: zmerno zahtevni cilji namesto zelo težkih ali zelo lahkih ciljev bodo bolj motivirali učence, ker jih ti razumejo kot zahtevne, a uresničljive. Raziskave so pokazale, da imajo kratkoročni, specifični in zmerno zahtevni cilji pozitiven vpliv na učne dosežke.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učencem je pri pouku treba zagotoviti različne priložnosti za postavljanje kratkoročnih, specifičnih in zmerno zahtevnih ciljev.

- Zaželeno je, da učenec in učitelj sproti spremljata zapiske o doseganju učnih ciljev.
- **Ko učenci enkrat obvladajo postavljanje zmerno zahtevnih kratkoročnih ciljev, se naučijo izbirati srednjo stopnjo tveganja (ne stremijo prenizko niti previsoko), kar je ena najpomembnejših značilnosti posameznikov, ki so ciljno usmerjeni.**
- Učitelji lahko učencem pomagajo tudi pri razmišljanju o dolgoročnejših ciljih, s tem ko z njimi razvijejo dogovor, v katerem določijo vrsto manjših ciljev, ki vodijo do večjih, časovno bolj oddaljenih ciljev.

LITERATURA

- Anderman, E. M., Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. V P. A. Alexander in P. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., str. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705d
- Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal best (PB) goals. V J. Hattie in E. M. Anderman (ur.), *International guide to student achievement* (str. 356–358). New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. doi:10.1007/BF01320134
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing means and ends. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., str. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zakaj so socialni kontekst, medosebni odnosi in dobro čustveno počutje pomembni za učenčovo učenje?

13. NAČELO: Učenje poteka znotraj različnih socialnih kontekstov.

RAZLAGA

Učenci so del družin, vrstniških skupin in razredov, ki se nahajajo v širših socialnih kontekstih šole, sosesk, skupnosti in družbe. Na vse te kontekste vpliva kultura, vključno s skupnim jezikom, prepričanji, z vrednotami in vedenjskimi normami. Poleg tega pa so te plasti konteksta v medsebojni interakciji (npr. šole in družine). Upoštevanje mogočih vplivov teh kontekstov na učence lahko izboljša učinkovitost poučevanja in sporazumevanja med konteksti (npr. med učitelji in starši).

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učitelji, ki se zavedajo mogočega vpliva razrednega socialnega konteksta na učence in proces poučevanje – učenje, lahko prispevajo k učinkovitim medosebnim odnosom in sporazumevanju z učenci in med njimi, kar vpliva na učenje:

- Več kot učitelji vedo o kulturnem ozadju učencev in tem, kako razlike v vrednotah, prepričanjih, jeziku in v pričakovanjih do vedenja lahko vplivajo na učenčeva dejanja, vključno z medosebno dinamiko, lažje bodo pripomogli k učinkoviti interakciji med poučevanjem in učenjem v okviru pouka. Na primer: učitelji lahko z namenom spodbujanja učenja za učence, ki prihajajo iz bolj kolektivistične kot individualistične kulture, učenje pogosteje organizirajo v obliki sodelovalnih učnih aktivnosti.
- Učitelji lahko vsebine učnega načrta povežejo s kulturnim ozadjem učencev, na primer z vključevanjem lokalne zgodovine v predmet družbe ali s prilagajanjem naravoslovja lokalnim zdravstvenim problemom.

Glede na mogoče raznolikosti kulturnih izkušenj je ključnega pomena, da učitelj spodbuja »razredno kulturo«, ki omogoča skupne pomene, vrednote, prepričanja in pričakovanja do vedenja, in tako vsem učencem zagotavlja varno okolje.

- Vzpostavljanje povezav z družinami in lokalnimi skupnostmi lahko prispeva k izboljšanju razumevanja učenčevih kulturnih izkušenj ter s tem olajšuje skupno razumevanje učenja. Vključevanje družine učencem pomaga pri učenju, zato je ključnega pomena, da so družine in lokalna skupnost vključene v delo razreda.
- Iskanje priložnosti za sodelovanje v lokalni skupnosti (npr. udeležba pri lokalnih kulturnih dogodkih) lahko pomaga pri povezovanju učenja z vsakdanjim življenjem učencev ter pri učiteljih izboljšuje razumevanje kulturnega ozadja učencev in njihovih izkušenj.

LITERATURA

- Lee, P. C., Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health*, 83, 795–804. doi:10.1111/josh.12096
- National Association of School Psychologists. (2013). *A framework for safe and successful schools*. Pridobljeno z <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources/school-safety-and-crisis/a-framework-for-safe-and-successful-schools>
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro in Gaffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012*. New York, NY: National School Climate Center.
- Trickett, E. J., Rowe, H. L. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 125–140. doi:10.1080/10474412.2011.649651
- Ysseldyke, J., Lekwa, A. J., Klingbeil, D. A., Cormier, D. C. (2012). Assessment of ecological factors as an integral part of academic and mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 21–43. doi:10.1080/10474412.2011.649641

14. NAČELO: Medosebni odnosi in sporazumevanje so ključni za proces poučevanje – učenje pa tudi za socialni in čustveni razvoj učencev.

RAZLAGA

Proces poučevanje – učenje v predšolskem, osnovnošolskem in v srednješolskem obdobju je po svoji naravi medoseben; vključuje povezave med učiteljem in učencem ter med vrstniki. Ti odnosi so bistveni za spodbujanje zdravega socialno-čustvenega razvoja učencev. **Glede na svojo socialno naravo razredi zagotavljajo kritični kontekst za poučevanje socialnih spretnosti kot npr. sporazumevanje in spoštovanje drugih.** Razvijanje uspešnih odnosov z vrstniki in odraslimi je zelo odvisno od sposobnosti posameznika, da besedno (verbalno) in nebesedno (neverbalno) izraža svoje misli in občutke.⁸

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Glede na medosebno naravo učenja in poučevanja v predšolskem, osnovnošolskem in v srednješolskem obdobju bi morali učitelji poskrbeti za odnosne vidike v razredu.

- Varno okolje (fizično in socialno) in skupna razredna kultura (npr. zagotavljanje, da vsi v razredu poznajo ustrezen besednjak, vrednote in norme) zagotavljata temelje za zdrave medosebne odnose med učitelji in učenci ter med vrstniki.
- Učitelji lahko postavijo jasna pričakovanja glede vedenja, ki je povezano s socialnimi interakcijami (npr. spoštovanje drugih, jasno sporazumevanje, nenasilno reševanje konfliktov) in ki zagotovi priložnosti, v katerih lahko vsi učenci izkusijo uspešno sporazumevanje z drugimi.
- Poleg tega, da učitelji postavijo razredne norme sodelovanja in podpore, je ključnega pomena tudi, da postavijo jasne prepovedi kakršnega koli medvrstniškega nasilja.
- Priložnosti za učenje učinkovitih socialnih spretnosti bi morale vključevati načrtno poučevanje in za-

gotavljanje priložnosti za vajo in povratne informacije. Te socialne spretnosti vključujejo sodelovanje, prevzemanje in iskanje različnih perspektiv, spoštovanje drugačnega mnenja, posredovanje konstruktivne povratne informacije, medosebno reševanje problemov in reševanje konfliktov.

- Učitelji so odgovorni, da se v razredih vzdržuje pozitivno socialno vzdušje, da se spodbuja mirno reševanje konfliktov med učenci in hitro odzivanje na pojave medvrstniškega nasilja.

Ena temeljnih spretnosti za kompleksnejše oblike interakcij, kot so opisane zgoraj, je razvijanje jasnega in premišljenega sporazumevanja. Za učenčevu učinkovito sporazumevanje je potrebno poučevanje in utrjevanje najpomembnejših sestavin te spretnosti. Učitelji lahko osnove sporazumevanja vključijo v svoje učne ure kot del učnega načrta. Na primer: v učno uro lahko vključijo specifične spretnosti (kot na primer postavljanje primernih vprašanj) in dajo učencem možnosti, da te spretnosti uporabijo, npr. med sodelovalnim učenjem. Učitelji:

- lahko tudi spodbujajo učence, da natančneje pripravijo svoje odgovore;
- se vključijo v vzajemno sporazumevanje »daj in vzemi« z učenci med diskusijami;
- iščejo pojasnila pri drugih;
- pozorno poslušajo druge;
- prepoznava nebesedne namige;
- zagotavljajo priložnosti, v katerih učenci vadijo sporazumevanje v učnem in socialnem kontekstu;
- posredujejo povratne informacije, da izboljšajo razvoj spretnosti;
- modelirajo učinkovito besedno in nebesedno sporazumevanje z uporabo aktivnega poslušanja, povezovanja obraznega izražanja z besednimi sporočili, učinkovitimi vprašanji, razlago ter z odgovori na učenčeva vprašanja in razumevanjem učenčevih perspektiv.

⁸ Gl. tudi <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>.

LITERATURA

- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Pridobljeno z <http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.14678624.2010.01564.x
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, A. A., Curby, T. W., Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170–185. doi:10.1037/a0037252
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., Newcomer, L. L. (2013). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529.

15. NAČELO: Dobro čustveno počutje vpliva na učno uspešnost, učenje in na razvoj.

RAZLAGA

Dobro čustveno počutje je sestavni del uspešnega vsakodnevnega delovanja v razredu ter vpliva na učno uspešnost oziroma učne dosežke in učenje. Pomembno je tudi za medosebne odnose, socialni razvoj in za splošno duševno zdravje. Sestavni deli dobrega čustvenega počutja vključujejo zavedanje samega sebe (samopodoba), občutek nadzora nad seboj in svojim okoljem (samoučinkovitost, mesto nadzora), splošna čustva dobrega počutja (sreča, zadovoljstvo, mirnost) in sposobnost zdravega odzivanja na vsakodnevni stres (spretnosti spoprijemanja). Čustveno zdravje je odvisno od razumevanja, izražanja in od uravnavanja ali nadziranja svojih čustev, prav tako pa tudi zaznavanja in razumevanja čustev drugih ljudi (empatija). Razumevanje čustev drugih je odvisno od tega, kako učenci razumejo zunanja pričakovanja in sprejetost od pomembnih drugih v razredu, družini, pri vrstnikih, v skupnosti in družbenem okolju (gl. 13. in 14. načelo).

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Dobro čustveno počutje učencev lahko vpliva na kakovost njihove soudeležbe v procesu poučevanja – učenje, na njihove medosebne odnose, učinkovitost njihovega sporazumevanja in odzivov na razredno vzdušje. Hkrati lahko razredno vzdušje vpliva na učenčev občutek varnosti in sprejetosti, zaznavo socialne podpore, občutek nadzora in na splošno dobro čustveno počutje. Učitelj ima ključno vlogo pri vzpostavljanju vzdušja, v katerem so vsi učenci sprejeti, cenjeni in spoštovani, imajo možnost za doseganje učne uspešnosti in ustrezno podporo ter za pozitivne socialne odnose z odraslimi in vrstniki. Učitelji lahko prispevajo k čustvenemu razvoju učencev, tako da:

- uporabljajo besedišče čustev, npr. pomagajo učencem poimenovati svoja čustva (npr. vesel, žalosten, boječ, jezen);
- predstavljajo model (vzor) za čustveno izražanje in odzive;
- poučujejo strategije za uravnavanje čustev, npr. »ustavi se in premisli, preden se odzoveš«, in globoko dihanje;
- spodbujajo razumevanje čustev drugih, kot sta npr. empatija in sočutje;
- spremljajo svoja pričakovanja z namenom, da zagotovijo spodbujanje vseh učencev v enaki meri, ne glede na njihove pretekle izkušnje.

LITERATURA

- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Pridobljeno z www.casel.org/guide.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x
- Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S. V., Molnar, B. E. (2012). Protective factors for youth exposed to violence: Role of developmental assets in building emotional resilience. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 107–129. doi:10.1177/1541204011424735

- Jones, S. M., Aber, J. L. in Brown, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533–554. doi:10.1111/j.14678624.2010.01560.x
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311. doi:0.1080/03054980902934563

Kako najbolje voditi razred?

16. NAČELO: Pričakovanja o tem, kakšno naj bo vedenje v razredu, in socialna interakcija so naučeni in jih je mogoče oblikovati z uporabo ustreznih načel vedenja in učinkovitim poučevanjem.

RAZLAGA

Na sposobnosti učencev za učenje vplivajo njihovo znotrajosebno in medosebno vedenje ter njihove učne spretnosti. Učenčevega vedenja, ki se ne prilagaja razrednim pravilom ali učiteljevim pričakovanjem, ne gre preprosto razumeti kot motnjo, ki jo je treba odstraniti, preden začnemo poučevati. **Dobro je vedeti, da se je vedenj, ki so najučinkovitejša za učenje, in primernih medosebnih interakcij najbolje naučiti na začetku šolskega leta in jih potem čez leto še krepiti.** Takšna vedenja je mogoče poučevati po preverjenih vedenjskih načelih. Za učence, ki kažejo resnejše ali trajnejše vedenjske težave, je razumevanje konteksta in vpliva vedenja ključni element poučevanja v smislu ustreznega spreminjanja vedenja.⁹

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Splošno prepričanje je, da je poučevanje namenjeno le tistim, ki »so se pripravljene učiti«, in da bo učno okolje boljše, če bodo tisti, ki ga motijo, odstranjeni.

- Boljše medosebno in razredno vedenje je, podobno kot učne spretnosti, mogoče oblikovati in poučevati. V najučinkovitejših razredih razredna pravila in pričakovanja predstavljajo socialni učni načrt, ki se ga poučuje celotno šolsko leto. Prva dva tedna

šole sta najpomembnejša, saj v tem času učitelji vzpostavijo svoja pravila in pričakovanja.

- Proaktivne disciplinske strategije, ki preprečujejo disciplinske težave, so vedno boljše kot reaktivne strategije, ki poskušajo zmanjšati vedenjske težave po tem, ko so te že prisotne. Tako učenčevega vedenja, ki se ne prilagaja razrednim pravilom, postane priložnost za to, da učenčevega pozornost usmerimo nazaj k pričakovanjem v razredu.
- Razrednih pravil in pričakovanj se je mogoče naučiti z uporabo enakih načel kot pri poučevanju učnih vsebin, vključno z jasno predstavitvijo ciljev, naloge ali vedenja, s priložnostmi za vajo s pravočasno in specifično povratno informacijo, z uveljavljanjem zelenega vedenja in popravkov vedenja, če je to potrebno.
- Vrsto vedenjskih načel, vključno s pohvalo in primernim vedenjem, z različnimi načini krepitve vedenja (pohvali se želeno vedenje in odzive, medtem ko se neprimerno vedenje in odzive ignorira), s popravki in z načrtovanjem posledic je mogoče dosledno poučevati in učence opozarjati na njihova pričakovanja.
- Na ravni šole je ta načela mogoče uporabiti za pojasnjevanje in nagrajevanje primernega vedenja z uporabo različnih programov, kot je npr. Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS, Pozitivne vedenjske intervencije in podpora).
- Proces reševanja problemov, ki je poznan kot funkcionalno ocenjevanje vedenja (FBA, functional behavioral assessment), je učiteljem in šolskim psihologom omogočil, da prepoznajo pretekle dogodke in funkcionalne odnose, ki so povezani z neprimernim vedenjem. Informacije iz PBIS omogočijo, da šolsko osebje prepozna primerno zamenjavo vedenj in še več – bolj prilagojeno

⁹ Gl. tudi <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mgmt.aspx> in <http://apa.org/ed/schools/cpse/activities/class-management.aspx>.

vedenje, ki učencem omogoča, da dosežejo enake vedenjske cilje na primernejši način.

LITERATURA

- American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862. doi:10.1037/0003-066X.63.9.852
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Skiba, R., Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Slavin, R. E. (ur.) (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sprick, R. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugai, G., Simonsen, B. (2015). Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. V E. T. Emmer in E. J. Sabornie (ur.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., str. 60–75). New York, NY: Taylor & Francis.

17. NAČELO: Učinkovito vodenje razreda temelji na a) visokih pričakovanjih, b) dosledni skrbi za pozitivne odnose in na c) zagotavljanju visoke stopnje podpore učencu.

RAZLAGA

Na ravni razreda in ravni šole je razvoj vzdušja, ki je učinkovito za učenje, osnovan na strukturi in podpori. Struktura pomeni, da učenci jasno razumejo pravila vedenja in pričakovanja razreda, ta pričakovanja pa morajo biti predstavljena neposredno in pogosto ter morajo biti dosledno utrjevana. Vemo pa tudi, da je podpora nujna. Da bi bili učitelji hkrati učinkoviti in kulturno odzivni, morajo razviti in vzdrževati močen, pozitiven odnos s svojimi učenci, tako da jim dosledno sporočajo, da zelo podpirajo vse svoje učence v doseganju visokih učnih in vedenjskih pričakovanj.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

K učni uspešnosti in vedenju učencev v razredu pomembno prispevajo predvidljiva struktura in visoka pričakovanja. Na primer:

- Varno in dobro urejeno fizično okolje, predvidljiv urnik in jasno razložena pravila, ki se jih ves čas uveljavlja, pripomorejo k varnemu in urejenemu učnemu vzdušju, ki zmanjšuje motnje in vzdržuje pozornost pri pouku.
- Visoka pričakovanja, posebno kadar so izražena v kaznovalnem tonu, niso dovolj za vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivne in produktivnega učnega vzdušja. Najučinkovitejši učitelji, šole in programi poudarjajo pomembnost razvijanja podpornih in negujočih odnosov z učenci.
- Vzdrževanje visokega razmerja pozitivnih trditvev in nagrajevanja nasproti negativnim posledicam kakor tudi izražanje spoštovanja do vseh učencev in njihovega ozadja v razredu gradi zaupanje.

Na ravni šole:

- Programi, kot so Obnovitvene prakse¹⁰ (Restorative Practices), učencem omogočajo, da pridobijo razumevanje o tem, kako naj ponovno vzpostavijo skrhane odnose zaradi motenj in nasilja s strategijami, kot je na primer sodelovalno odločanje.
- Socialno-čustvenimi učnimi strategijami¹¹ je učence mogoče naučiti medosebnih in znotrajosebnih spretnosti (npr. upravljanje s čustvi, vzpostavljanje pozitivnih odnosov, sprejemanje odgovornih odločitev), ki so potrebne za uspeh v šoli in družbi.

Ravnotežje med strukturo in podporo je najpomembnejši dejavnik kulturno odzivnega vodenja razreda; povezano je z manjšo stopnjo prekinitve šolanja in medvrstniškega nasilja na šolski ravni.

¹⁰ Gl. tudi www.lirp.edu/what-is-restorative-practices.php.

¹¹ Gl. npr. <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>.

LITERATURA

- Evertson, C. M., Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Skiba, R., Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25–38.
doi:10.1177/0022487103259812

Kako oceniti učenčev napredek?

18. NAČELO: Formativno in sumativno ocenjevanje sta pomembna in uporabna načina ocenjevanja, vendar zahtevata različne pristope in razlage.

RAZLAGA

Formativno ocenjevanje se uporablja za vodenje in usmerjanje vsakodnevnega pouka v razredu. Sumativno ocenjevanje se uporablja za izdelavo splošne presoje o učenčevem učnem napredku ali učinkovitosti izobraževalnih programov. Formativno ocenjevanje poteka pred poučevanjem ali med njim in je lahko opravljeno »mimogrede«, z izrecnim namenom izboljšanja trenutnega učenja. Sumativno ocenjevanje meri učenje na določeni točki, običajno na koncu učne enote/sklopa, semestra ali šolskega leta, in ne predvideva vplivanja na potekajoče učne aktivnosti.

Pristop, namenjen zbiranju informacij, razlikuje med dvema tipoma ocenjevanja tudi glede na njun različni namen. Formativno ocenjevanje z namenom doseganja učnih ciljev verjetneje vključuje napredovanje pri učenju ter obsega diskusijo, sodelovanje, samoocenjevanje in ocenjevanje vrstnikov ter opisno povratno informacijo. Sumativno ocenjevanje glede na namen ocenjevanja napredka od neke izhodiščne točke – s ciljem presoje nadaljnjega napredovanja (selekcije) in standardizirano na širši ocenjevalni lestvici – ocenjuje individualno delo in končno poda rezultat glede na doseženo stopnjo učne uspešnosti.

Formativno in sumativno ocenjevanje lahko razvijajo učitelji ali strokovnjaki zunaj razreda, na primer podjetje, ki opravlja testiranja v imenu državne agencije. Na splošno pa je verjetneje, da formativno ocenjevanje razvijajo učitelji, ocenjevanje, s katerim se preverja in ocenjuje, ali učenec lahko napreduje na višjo sto-

pnjo, pa zunanje organizacije. Na splošno je cilj obeh vrst ocenjevanja enak – dobiti veljavne, uporabne in zanesljive informacije.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Uporaba formativnega ocenjevanja lahko pomembno izboljša učenčevo učenje, kadar učitelji:

- učenec jasno predstavijo cilje vsake učne ure;
- uporabljajo učne ure in druge učne izkušnje za zbiranje informacij o učenčevem znanju;
- na osnovi zbranih informacij razumejo, kakšno je znanje učencev ter po potrebi nadalje usmerjajo učence.

Učitelji lahko izboljšajo učinkovitost formativnega ocenjevanja, če:

- se načrtno usmerijo v zastavljanje ciljev za svoje učence;
- ugotovljajo, ali so učenci dosegli postavljene cilje;
- razmišljajo o tem, kako bi izboljšali svoje poučevanje v prihodnosti;
- puščajo kratko obdobje med formativnim ocenjevanjem in intervencijami, ki mu sledijo; to je čas, ko so učinki na učenčevo učenje najmočnejši.

Učitelji lahko formativno in sumativno ocenjevanje opravijo bolje, če razumejo osnovne pojme, ki so povezani z merjenjem oziroma ocenjevanjem na področju izobraževanja. Učitelji lahko podatke ocenjevanja uporabijo tudi za oceno svojega načina poučevanja, da ugotovijo, ali so snov primerno obdelali in ali so bili učinkoviti pri doseganju ciljev pri pouku. Učitelji morajo tudi zagotoviti, da se njihovo ocenjevanje

ujema s splošnimi učnimi cilji, da postavljajo vprašanja na različne načine, da bi tako ocenili stopnjo učenčevega znanja.

19. načelo predstavlja razpravo o tem, kako pomembni pri ocenjevanju sta veljavnost in nepristranost (poštenost) ter kako vplivata na ustreznost sklepanja o rezultatih preverjanja in ocenjevanja oziroma na ocene. Pomembno je tudi, da se pri ocenjevanju upošteva dolžino testa, saj je ta povezana z zanesljivostjo ocen.

20. načelo opisuje, kako je pomen rezultatov ocenjevanja odvisen od njihove jasne, ustrezne in od nepristranske razlage.

LITERATURA

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, England: Open University Press.

Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2008). *Formative assessment: Examples of practice*. Pridobljeno s spletne strani CCSSO: http://ccsso.org/Documents/2008/Formative_Assessment_Examples_2008.pdf

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.

Sheppard, L. A. (2006). Classroom assessment. V R. L. Brennan (ur.), *Educational measurement* (4th ed., str. 623–646). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.

Wylie, C., & Lyon, C. (2012, June). Formative assessment – Supporting students' learning. *R & D Connections* (No. 19). Pridobljeno s spletne strani Educational Testing Service: http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_19.pdf

19. NAČELO: Merjenje spretnosti, znanja in zmožnosti učencev je najbolje izvajati z ocenjevalnimi postopki, ki so psihološko utemeljeni in jih odlikujejo jasno opredeljeni standardi kakovosti ter nepristranost.

RAZLAGA

Vzgojitelji ter osnovnošolski in srednješolski učitelji pa tudi drugi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja delujejo v času, ko je ocenjevanje redna

tema različnih razprav. Pomembno pa je vedeti, da obstajajo jasni standardi za vrednotenje kakovosti kakršnega koli ocenjevanja. To velja za formativno in sumativno ocenjevanje (gl. Standards for Educational and Psychological Testing; AERA, APA, & NCME, 2014). **Ocenjevanje, ki je zanesljivo in veljavno, pripomore k temu, da se z rezultati ocenjevanja pravilno ovrednotijo učenčevega znanje, spretnosti in zmožnosti.**

Veljavnost ocenjevanja je mogoče misliti v povezavi s štirimi pomembnimi vprašanji:

- Koliko od tega, kar želite meriti, je dejansko mogoče izmeriti?
- Koliko od tega, česar niste nameravali izmeriti, se dejansko meri?
- Katere so načrtovane in nenačrtovane posledice ocenjevanja?
- S čim lahko podprete odgovore na prva tri vprašanja?

Veljavnost ocenjevanja ni le številka. Je presoja, narejena skozi čas in različne situacije, o dokazih, ki so sestavni deli ocenjevanja, vključno z načrtovanimi in nenačrtovanimi posledicami. Na primer: ocenjevalci morajo znati sklepati iz rezultata testa, ali ta natančno povzema stanje učenčevega znanja in ne vpliva drugih dejavnikov. Zaradi tega razloga mora biti test znanja veljaven glede na njegov namen in populacijo, kateri je namenjen. Poleg tega morajo biti učenci ustrezno motivirani, da bi pokazali, kaj zares znajo. V nasprotnem primeru ocenjevalci ne morejo biti prepričani, ali so z ocenjevanjem izmerili znanje ali pa stopnjo prizadevanja, ki je bila vložena v reševanje testa.

Nepriustranost oz. pravičnost je del veljavnosti. Veljavno ocenjevanje pomeni, da najprej jasno opredelimo, kaj je ocenjevanje in česa naj ne bi merilo. O tem morejo obstajati dokazi, ki veljajo za vse, ki opravljajo test. Testi, ki pokažejo realne, ustrezne razlike, so pravični, medtem ko testi, ki kažejo razlike, ki niso povezane z namenom testa, niso.

Zanesljivost ocenjevanja je eden izmed ključnih dejavnikov. Zanesljivo ocenjevanje je namreč tisto, katerega rezultati so stalni pokazatelji učenčevega znanja,

spretnosti in zmožnosti. Na rezultate ne smejo vplivati naključni dejavniki, na primer učenčeva motivacija ali interes, ki se navezuje na določen sklop vprašanj iz testa, variacije v ocenjevalnih pogojih ali na nekaj drugega, kar ni del tistega, kar naj bi bilo ocenjeno. Na splošno so daljši testi zanesljivejši od krajših.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Ne glede na to, kdaj učitelji ocenjujejo, je koristno, da premislijo o prednostih in pomanjkljivostih ocenjevanja v odnosu do tega, za kar menijo, da jim bo pokazalo o učenju učencev. Učitelji lahko uporabijo različne strategije za izboljšanje zanesljivosti ocenjevanja, pri čemer morajo razumeti, zakaj bodo nekatere oblike ocenjevanja zanesljivejše od drugih. Učitelji lahko izboljšajo kakovost ocenjevanja na naslednje načine:

- Skrbno povezovanje ocenjevanja z učnimi vsebinami pri pouku.
- Uporaba zadostnega števila, vrst in tipov vprašanj za določeno učno temo.
- Analiziranje rešenih nalog v testu, da bi prepoznali prelahke in pretežke naloge, ki ne zagotavljajo ustreznega razlikovanja v znanju učencev (npr. 100 % odgovorov učencev je pravih).
- Zavedanje, da so lahko testi, veljavni v določeni situaciji, neveljavni v drugi.
- Sprejemanje končnih odločitev glede znanja učencev, ki imajo selekcijsko funkcijo, naj temelji na več merjenjih, ne le na enem testu.
- Spremljanje rezultatov ocenjevanja z namenom, da bi preverili, ali se pojavljajo dosledne razlike med dosežki oziroma ocenjeno uspešnostjo učencev iz različnih kulturnih skupin. Na primer: ali so določene podskupine učencev rutinsko preveč zastopane v določenih programih (npr. specialna pedagogika)?

LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26–33.
- William, D. (2014). What do teachers need to know about the new Standards for educational and psychological testing? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33, 20–30. doi:10.1111/emip.12051

20. NAČELO: Razumevanje rezultatov ocenjevanja je odvisno od jasnosti, ustreznosti in od nepristranosti njegove razlage.

RAZLAGA

Pomen rezultatov ocenjevanja je odvisen od njegove jasne, ustrezne in od nepristranske razlage. **Rezultati iz katerega koli ocenjevanja bi se na splošno morali uporabljati samo za specifične namene, za katere so bili pripravljeni.** Na primer: testi, ki učence razvrščajo na nekem tekmovanju, so lahko veljavni, nepristranski in uporabni za ta namen, hkrati pa bi bili lahko ti rezultati zavajajoči za določanje močnih in šibkih točk posameznega učenca v obvladovanju znanja na določenem učnem področju.

POMEMBNOST ZA UČITELJE

Učinkovito poučevanje je v veliki meri odvisno od tega, kako dobro učitelji poznajo raziskave na področju vzgoje in izobraževanja, kako učinkovito izsledke teh raziskav uporabljajo za delo v razredu ter kako dobro komunicirajo z učenci in njihovimi družinami o rezultatih ocenjevanja in z njimi povezanimi odločitvami, ki vplivajo na učence.

Učitelji lahko pretehtajo učni načrt in različne možnosti za ocenjevanje ter ocenijo, kako so ti skladni z raziskovalnimi izsledki ter ali so primerni za uporabo za različne učence.

Da bi učitelji lahko učinkovito razložili rezultate ocenjevanja, morajo pri ocenjevanju upoštevati naslednje:

- Kaj je bil namen ocenjevanja?
- Na katerih primerjavah temeljijo rezultati ocenjevanja? Ali se učence primerja drugega z drugim oziroma ali so odgovori učencev neposredno primerjani s primeri sprejemljivih in nesprejemljivih odgovorov, ki jih je predvidel učitelj ali nekdo drug?
- Katera so merila za doseganje standardov? Ali se rezultate učencev razvršča na osnovi standardov, npr. kategorije »opravil/ni opravil«, črkovnih ocen ali katerega drugega kazalnika uspešnosti/neuspešnosti dosežkov?

Rezultate katerega koli preverjanja in ocenjevanja znanja je mogoče najbolje razložiti v smislu njihove uporabne vrednosti za obravnavo določenih vprašanj o učencih ali izobraževalnih programih v smislu njihove ustreznosti za posameznike z različnimi ozadji in izobraževalnimi pogoji ter v smislu načrtovanih in nenačrtovanih posledic uporabljenega načina ocenjevanja.

Ker imajo različni testi, tisti z močno in tisti s šibko selekcijsko funkcijo, velik vpliv na učence, je pomembno, da dosežene rezultate vsakega ocenjevanja skrbno razložimo.

Ključno je, da se zavedamo prednosti in pomanjkljivosti različnih načinov ocenjevanja. To zavedanje učiteljem tudi omogoča, da opozorijo na določene ugotovitve, npr. na nezadostno zanesljivost ocen (angl. imperfect reliability) (za več gl. v 19. načelu), poleg tega pa tudi pomembnost uporabe različnih virov ocenjevanja pri sprejemanju visokoseleksijskih odločitev.

LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (n.d.). *Appropriate use of high-stakes testing in our nation's schools*. Pridobljeno s <http://www.apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx>

ISBN 978-961-253-190-4



9 789612 531904 >



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

750 First Street, NE
Washington, DC 20002-4242

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



 **CRSN**
Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti