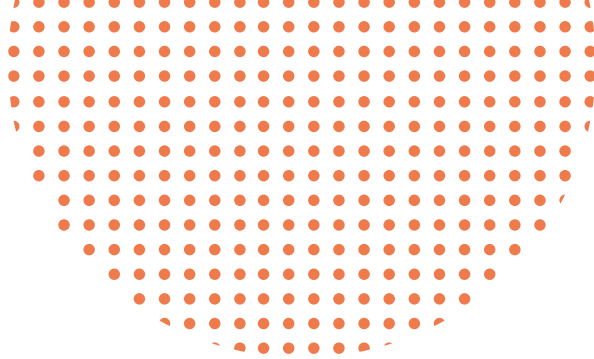


dr. Branka Likon

Razvoj profesionalnih učečih  
se skupnosti in sodelovalno  
načrtovanje izboljšav  
**Mentorstvo novoimenovanim  
ravnateljem**



## **Razvoj profesionalnih učečih se skupnosti in sodelovalno načrtovanje izboljšav Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem**

Avtorica: dr. Branka Likon

Strokovni pregled: dr. Mihaela Zavašnik, mag. Špela Drstvenšek

Jezikovni pregled: Andraž Polončič Ruparčič

Oblikovanje: Art Design, d. o. o.

Avtorica slik: dr. Branka Likon

Oblikovanje slik: Staša Slapnik

Grafična priprava: Cicero d. o. o.

Fotografije: freepik.com

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo

Predstavnica: Jasna Rojc

Urednica založbe: Petra Weissbacher

Spletna izdaja

Ljubljana, 2025

Publikacija je dostopna na povezavi: [www.zrss.si/pdf/profesionalne\\_ucece\\_se\\_skupnosti.pdf](http://www.zrss.si/pdf/profesionalne_ucece_se_skupnosti.pdf)

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

[COBISS.SI-ID 226594307](https://nuk.ub.uni-lj.si/COBISS.SI-ID/226594307)

ISBN 978-961-03-0885-0 (PDF)



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

# Vsebina

Uvod .....	4
<b>1 Sodelovalno načrtovanje in spremljanje izboljšav – pot k razvoju učeče se skupnosti .....</b>	<b>6</b>
1.1 Koraki v procesu razvojnega načrtovanja s samoevalvacijo.....	7
1.2 Analiza začetnega stanja ter načrtovanje ciljev, dejavnosti in zbiranja podatkov.....	9
1.3 Ugotavljanje doseženega, preučevanje sprememb ob spremljanju procesov učenja in ukrepanje.....	12
<b>2 Profesionalna učeča se skupnost v vzgojno-izobraževalnem zavodu.....</b>	<b>14</b>
2.1 Opredelitev profesionalnih učečih se skupnosti in njihovih značilnosti.....	15
2.2 Raziskave in pristopi preučevanja razvoja profesionalnih učečih se skupnosti v Sloveniji.....	19
2.3 Analiziranje stanja trenutne »razvitosti« profesionalne učeče se skupnosti v zavodu.....	20
2.4 Elementi udejanjanja profesionalne učee se skupnosti za analizo.....	22
2.5 Možnosti kvalitativnih opisov vsebine, oblik in načinov sodelovanja za analizo stanja.....	24
<b>3 Analiza stanja razvitosti profesionalnih učečih se skupnosti.....</b>	<b>28</b>
3.1 Izhodišča in usmeritve.....	29
3.2 Aktivnosti spremljanja razvoja profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.....	30
3.3 Primeri analiz in predlogov izboljšav razvoja učečih se skupnosti nekaterih VIZ .....	38
<b>4 Viri in literatura.....</b>	<b>40</b>

## Uvod

Priročnik vsebinsko povezuje sodelovalno načrtovanje izboljšav z razvojem profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda (VIZ). Temelji na predstavitvi novejših ugotovitev o razvoju profesionalnih učečih se skupnosti in je namenjen pomoči pri spremljanju njihovega razvoja na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. Predstavlja nekaj priložnosti za spodbujanje kakovostnega sodelovanja strokovnih delavcev in za izpopolnjevanje načrtovanja izboljšav ter spremljanja doseženega.

Načrtovanje in vodenje pedagoške dejavnosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter priprava programa razvoja spadajo med zahtevnejše naloge ravnatelja. Ravnatelj je odgovoren tudi za pripravo in izvedbo letnega delovnega načrta. Obenem je odgovoren za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo (49. člen ZOFVI). Ne glede na formalno odgovornost ravnatelja pa je pomembno in smiselno v načrtovanje in spremljanje doseganja ciljev vključevati posamezne skupine strokovnih delavcev, time in celoten učiteljski zbor ter oblikovati tim za razvoj (tim za kakovost, tim za samoevalvacijo), ki skupaj z ravnateljem vodi proces od načrtovanja do evalvacije. Pri vključevanju strokovnih delavcev v tim za razvoj je mogoče slediti formalni organizacijski strukturi (vodje aktivov, starostnih obdobij, programskega učiteljskega zbora, celotnega učiteljskega zbora ...) in povabiti tudi »neformalne« vodje, ki sodelujejo v različnih procesih spremljanja in vrednotenja procesa učenja in poučevanja ali v drugih oblikah dogovorjenega sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu.

S kakovostnim vodenjem in z vključevanjem zaposlenih v načrtovanje, izvedbo in evalvacijo ravnatelj zagotovi večjo učinkovitost ter višjo kakovost opravljenih nalog. S tem ravnatelj ustvari pogoje za sodelovalno razvojno načrtovanje izboljšav na področju učenja in poučevanja, ki je priložnost za razvoj profesionalne skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. Zaradi raznolikosti vzgojno-izobraževalnih zavodov (vrtci, šole, dijaški domovi ...) in različnih poudarkov vodenja učenja in razvoja otrok, učencev, dijakov, varovancev v dijaških domovih in drugih je v nadaljevanju za področje vodenja procesov učenja in poučevanja uporabljen tudi termin vodenje učnih procesov.<sup>1</sup> Ravnatelji si prizadeva za vzpostavljanje spodbudnega učnega okolja in sooblikovanje skupnosti učenja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu na različnih ravneh. Tako ravnatelj spodbuja razvoj oblik sodelovanja, ki so usmerjene k raziskovanju prakse, preizkušanju in izboljševanju procesov učenja, na ravni strokovnih delavcev oddelka ali skupine, aktiva ter celotnega učiteljskega zbora. Spodbuja tudi razvoj različnih profesionalnih učečih se skupnosti z vključevanjem zunanjih deležnikov.

V nadaljevanju je orisan proces sodelovalnega razvojnega načrtovanja za izboljševanje kakovostnega procesa učenja in poučevanja, in sicer faze uvajanja izboljšav ter koraki v procesu razvojnega načrtovanja s samoevalvacijo. Analiza začetnega stanja, iz nje izhajajoče oblikovanje ciljev SMART ter načrtovanje delovanja in sodelovanja z opredelitvijo aktivnosti strokovnih delavcev temeljijo na standardu »Učitelj usmerja učenje tako, da učencu omogoča optimalne dosežke in razvoj« (zvezek *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev* /Krapše idr., 2019/) iz zbirke *Kakovost v vrtcih in šolah* (Brejc in Širok, 2019). Predstavljen je primer spremljanja aktivnosti in ugotavljanja

---

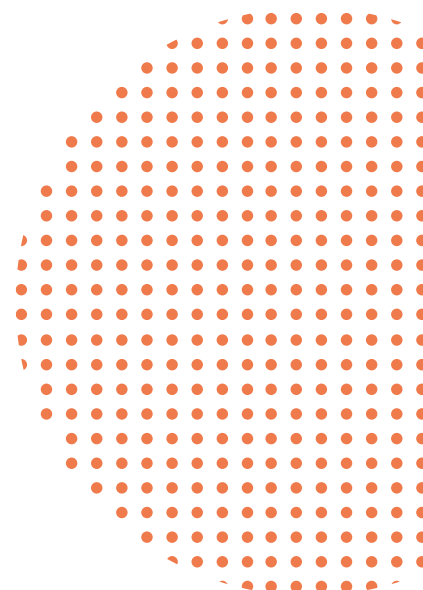
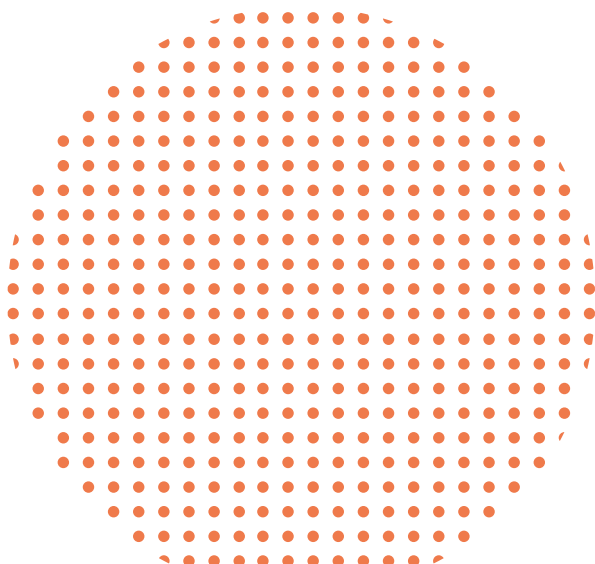
1 Povzeto po zbirki *Kakovost v vrtcih in šolah*, zvezek *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju: S poimenovanjem učni proces označujemo vse formalne situacije, v katerih poteka učenje. S poimenovanjem učenec označujemo otroka v vrtcu, učenca v osnovni šoli, dijaka srednje šole oz. dijaškega doma in vajenca.*

doseganja zastavljenih ciljev. Primer je lahko v pomoč pri skupni aktivnosti novoimenovanih ravnateljev in mentorjev za načrtovanje cilja izboljšav na področju procesa učenja in poučevanja oz. vodenja učnih procesov (za VIZ novoimenovanega ravnatelja). Ob tem je priporočeno, da naj bo načrtovanje oprto na ugotovitve analiz različnih podatkov vzgojno-izobraževalnega zavoda ter naj upošteva prednostna področja na ravni države (npr. bralna pismenost, varno in spodbudno učno okolje ...) in nadnacionalna priporočila (npr. OECD ...).

Sledi predstavitev profesionalne učeče se skupnosti na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega zavoda in priporočenih elementov za spremljanje njenega razvoja. Predstavitvi teoretičnih izhodišč o značilnostih profesionalnih učečih se skupnosti sledijo iztočnice strokovne literature o pomenu sodelovanja in učenja strokovnih delavcev, ki poleg izmenjave gradiv ali različnih virov vključujejo tudi strokovne razprave ter analizo podatkov o izvedbi procesa učenja in poučevanja ter načrtovanju izboljšav. Ob tem bo poudarjen pomen skupnega preizkušanja in inovacij oziroma razvoja novih gradiv, metod in strategij. Za učeče se skupnosti je pomembno soodvisno sodelovanje vsakega strokovnega delavca in skupno soustvarjanje, ki presega delitev dela ali občasno pomoč. Primeri kvalitativnih opisov analize stanja o udejanjanju elementov učeče se skupnosti lahko pomagajo v procesu razvoja učeče se skupnosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih (tako novoimenovanih kot tudi izkušenih ravnateljev).

V tretjem delu je predstavljen pripomoček, ki omogoča spremljanje razvoja profesionalne učeče se skupnosti na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Omogoča spremljanje načinov sodelovanja v različnih timih in povezanosti med timi v različnih trenutkih. Sledi predstavitev konkretnih primerov pristopov analize stanja in načrtovanja izboljšav razvoja profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, in sicer primeri iz zavodov udeležencev programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem v zadnjih letih.

Dr. Branka Likon





1

Sodelovalno načrtovanje in  
spremljanje izboljšav –  
pot k razvoju učeče se skupnosti

Uvodoma je bil izpostavljen pomen vključevanja strokovnih delavcev v proces razvojnega načrtovanja in spodbujanja njihovega sodelovanja ter aktivne vloge pri načrtovanju in spremljanju uresničevanja ciljev na izbranih področjih izboljšav. Pri tem vsak strokovni delavec načrtuje in spremlja uresničevanje aktivnosti za doseg ciljev sam individualno (po posameznih oddelkih in glede na napredek vsakega posameznega učenca) ter sodelovalno v strokovnih organih in drugih timih, ravnatelj pa vodi sodelovalno analizo in načrtovanje izboljšav ter spremljavo izvedbe na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. V nadaljevanju so najprej predstavljeni faze uvajanja izboljšav in koraki v procesu razvojnega načrtovanja s samoevalvacijo. Sledi predstavitev analize začetnega stanja, načrtovanja ciljev in zbiranja podatkov.

## 1.1 Koraki v procesu razvojnega načrtovanja s samoevalvacijo

Povezanost razvojnega načrtovanja z ustvarjanjem razmer za vseživljenjsko učenje in z razvojem organizacij v učeče se skupnosti predstavi Zorman (2006). Tudi v literaturi na področju izobraževanja je poudarjen pomen procesa razvojnega načrtovanja. Pogosto je predstavljen z Demingovim krogom razvoja kakovosti oziroma s krogom PDCA (*Plan-Do-Check-Act*; po slovensko krog NIPU – načrtuj-izvedi-preveri-ukrepaj), kot na primer Hargreaves in Hopkins (2001) in Zorman (2006). Vsakokratni cikel se začne z določanjem cilja in opredeljevanjem meril za ugotavljanje uspešnosti oz. doseganja cilja na osnovi opravljene analize stanja. Sledi implementacija oziroma uvajanje izboljšav, v primeru vzgojno-izobraževalnih zavodov je poudarek na izboljševanju procesov učenja in poučevanja oz. učnih procesih ter izboljšavah procesov učenja strokovnih delavcev. Zatem se izvedeta preverjanje doseženega oziroma evalvacija in nadaljnje delovanje na podlagi ugotovljenega. V protokolu za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih (Brejc idr., 2014) so navedene tri faze uvajanja izboljšav in samoevalvacije: (1) načrtovanje, (2) izvajanje sprememb in spremljanje ter (3) vrednotenje in poročanje. V nadaljevanju je poudarjen pomen spremljanja in vrednotenja v povezavi z novejšimi poudarki Demingovega kroga. V tretjem koraku kroga je preprosto ugotavljanje (ne)doseženega (*check*) zamenjano s preučevanjem (*study*) dejanskih rezultatov in primerjanjem s predvidenimi ter možnimi spremembami. Spremljajo se znaki napredka in uspeha ali težav in možnih področij izboljšav (Anderson idr., 2023). V zadnjih letih v slovenski literaturi najdemo konkretne opise razvojnega načrtovanja ravnateljev, povezane s teoretičnimi izhodišči: za vrtce (Forjanič, 2019; Bogataj, 2019), osnovne šole (Šenica Pavletič, 2019; Zupančič, 2019; Lah, 2019), glasbene šole (Valant, 2019) in gimnazije (Krapež, 2019).

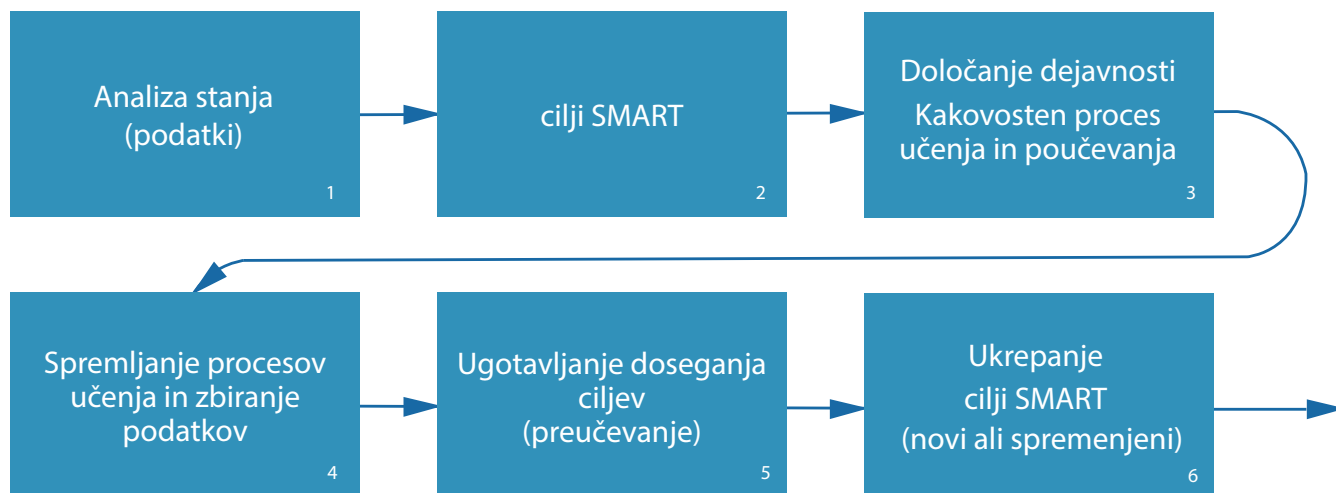


*Priporočeno je, da vzgojno-izobraževalni zavod načrtuje izboljšave ciljev za področje učenja učencev in za področje učenja in delovanja strokovnih delavcev ter nato sledi korakom v procesu razvojnega načrtovanja s samoevalvacijo.*



V vzgojno-izobraževalnih zavodih je poudarjen pomen učenja na različnih ravneh, tako učenja učencev kot tudi učenja strokovnih delavcev. To je poudarjeno tudi v literaturi, ki omenja učeče se skupnosti na različnih ravneh. Priporočeno je, da vzgojno-izobraževalni zavod načrtuje izboljšave ciljev za področje učenja učencev<sup>2</sup> in za področje učenja in delovanja strokovnih delavcev ter nato sledi korakom v procesu razvojnega načrtovanja s samoevalvacijo, ki so prikazani na Sliki 1.

2 Povzeto po zbirki Kakovost v vrtcih in šolah, zvezek *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju: S poimenovanjem učenec označujemo otroka v vrtcu, učenca v osnovni šoli, dijaka srednje šole oz. dijaškega doma in vajenca.*



Slika 1: Koraki v procesu razvojnega načrtovanja s samoevalvacijo.

.....  
*Tudi pri načrtovanju ciljev za profesionalno delovanje in učenje učiteljev in drugih strokovnih delavcev je priporočljivo izhajati iz potreb načrtovanih izboljšav procesa učenja in poučevanja.*  
.....

**Sklop prvih treh korakov predstavlja fazo načrtovanja.** Začne se z analizo stanja posameznega področja, ki ji sledi določanje ciljev z določanjem dejavnosti in oblikovanjem meril. Pri analizi stanja (Slika 1, korak 1) je poudarjen pomen **zbiranja in analize podatkov o kakovosti izvedbe procesov učenja in poučevanja oz. učnih procesov** glede na izbrane prednostne cilje vzgojno-izobraževalnega zavoda z natančnejšim opisom vsebine izboljšave (na primer: izboljšanje ravni bralne pismenosti, izboljšanje kritičnega mišljenja, razvijanje samostojnosti otrok ...). Sledi oblikovanje enega do dveh ciljev SMART<sup>3</sup> (Slika 1, korak 2). Vsak cilj naj bo specifičen in merljiv ter dosegljiv in realen. Časovno je cilj običajno določen za eno leto, priporočeno je tudi oblikovanje cilja za obdobje od treh do petih

let. Sledi določanje delovanja strokovnih delavcev in njihovih dejavnosti za izboljšanje posameznega procesa učenja in poučevanja z določanjem meril (Slika 1, korak 3).

Tudi pri načrtovanju ciljev za profesionalno delovanje in učenje učiteljev in drugih strokovnih delavcev je priporočljivo izhajati iz potreb načrtovanih izboljšav procesa učenja in poučevanja (saj so omenjeni procesi medsebojno tesno povezani). Povezanost je izpostavljena tudi v zvezku *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev* (Krapše idr., 2019, str. 9), kjer je kot prvi standard izpostavljen »Učitelj<sup>4</sup> usmerja učenje tako, da učencu omogoča optimalne dosežke in razvoj«. Standardi so podrobneje razdeljeni na tri kazalnike, ki se nanašajo na vodenje učnega procesa, ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja ter spodbujanje razvoja učenčevih vrednot. Podani so tudi primeri meril in opisnikov kakovostnega usmerjanja učencev. Vse pa je tesno povezano s standardi področja v zvezku *Dosežki učencev in otrok v razvoju in učenju* (Cankar idr., 2019).

3 Cilji SMART so specifičen (*specific*), merljiv (*measurable*), dosegljiv (*achivable*), ustrezen (*relevant*) in časovno določen (*time-based*). Za področje izobraževanja na primer v Rupnik Vec in drugi (2007).  
4 Povzeto po zbirki *Kakovost v vrtcih in šolah*, zvezek *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju: S poimenovanjem učitelj označujemo strokovne delavce v vrtcu, osnovni in srednji šoli oz. dijaškem domu ter mentorje dijakom pri delodajalcih.*



V nadaljevanju je najprej predstavljen **prvi sklop korakov** od analize začetnega stanja do načrtovanja ciljev, dejavnosti in zbiranja podatkov (Slika 1, koraki 1–3). Predstavljeni so tudi primeri oblikovanja meril za ugotavljanje doseganja ciljev, ki osvetljujejo možnosti za kvalitativno in kvantitativno opredelitev meril. Sledi opis **drugega sklopa** korakov (Slika 1, koraki 2–6).

## 1.2 Analiza začetnega stanja ter načrtovanje ciljev, dejavnosti in zbiranja podatkov

Izhodišče vsakokratne analize začetnega stanja za področje procesa učenja in poučevanja je želeno stanje v prihodnosti na izbranih prednostnih področjih vzgojno-izobraževalnega zavoda. Ob tem je pomembno upoštevanje okvirov zakonodaje in prednostnih področij na ravni države in tudi nadnacionalnih priporočil (na primer. EU, OECD ...). Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda poskušamo ugotoviti, kaj bi želeli izboljšati učenci, učitelji in tudi starši (ali pa delodajalci oz. šole ali univerze, v katere učenci vstopajo). **Prvi korak je analiza začetnega stanja in načrtovano zbiranje podatkov (Slika 1).** Analiza začetnega stanja **naj temelji na analizi dosežkov učencev v širšem smislu**, v pomoč so lahko tudi rezultati mature ali nacionalnega preverjanja znanja pa tudi rezultati mednarodnih raziskav, v katere je bil vzgojno-izobraževalni zavod vključen. Izhodišče so lahko ugotovitve samoevalvacije ali zunanje evalvacije. Kakovosten vir podatkov so lahko **ugotovitve opazovanj procesa učenja in poučevanja oz. učnih procesov** ter storitve svetovanja zunanjih inštitucij (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Republiški izpitni center ...). Ugotovitve o dosežkih učencev in kakovosti procesov učenja in poučevanja oz. učnih procesov iz različnih vrst podatkov omogočajo smiselno izbiro prednostnega področja ter načrtovanja ciljev in natančnega zbiranja podatkov v prihodnjem šolskem letu. V nadaljevanju so predstavljeni primeri **določanja dejavnosti za izboljšanje procesov učenja in poučevanja oz. učnih procesov in dosežkov učencev, v povezavi z oblikovanjem meril za spremljanje uresničevanja ciljev**. Pri tem je pomembno aktivno sodelovanje strokovnih delavcev v procesu razvojnega načrtovanja.

*Izhodišče vsakokratne analize začetnega stanja za področje procesa učenja in poučevanja je želeno stanje v prihodnosti na izbranih prednostnih področjih vzgojno-izobraževalnega zavoda.*

**Koraka 2 in 3 (Slika 1) opisujeta določanje ciljev SMART z natančnejšo opredelitvijo vsebine in povezanost z določanjem dejavnosti ter s kvantitativnimi in kvalitativnimi merili.** Pri tem je v središču zagotavljanje kakovostnega procesa učenja in poučevanja učencev.

*Ugotovitve o dosežkih učencev in kakovosti procesov učenja in poučevanja oz. učnih procesov iz različnih vrst podatkov omogočajo smiselno izbiro prednostnega področja ter načrtovanja ciljev in natančnega zbiranja podatkov v prihodnjem šolskem letu.*

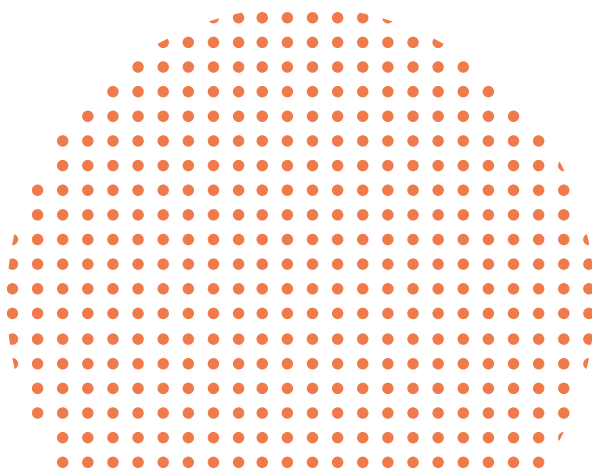
*Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih* (Brejc idr., 2014) poudari, da je učenje proces, ki poteka v/pri učencu, poučevanje pa so organizirane dejavnosti učitelja s ciljem sprožiti pri učencu proces učenja, ter po Strmčniku (1999) povzema opredelitve učenja kot procesa, ki poteka pri učencu, in poučevanja kot organizirane dejavnosti učitelja s ciljem sprožiti pri učencu proces učenja. Na podlagi tega je predstavljenih nekaj primerov **oblikovanja kazalnikov in meril za ugotavljanje: (1) izboljšav poučevanja oz. strategij poučevanja in (2) učenja učencev ter (3) učenja učenja** (Brejc idr., 2014, str. 12–21). Predstavljeni so nekateri od izzivov navedenih primerov v zgoraj omenjenem gradivu, ki so jih dopolnili in nadgradili udeleženci, vključeni v program *Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem* v zadnjih letih. V okviru individualnih srečanj parov mentor - novoimenovani ravnatelj so bili pripravljene primeri konkretnih zapisov ciljev SMART za izboljšave na področju učenja in poučevanja. Na srečanju so ob vodeni strokovni razpravi udeleženci posamezne primere povezali z dvema zvezkoma zbirke *Kakovost v vrtcih in šolah*, in sicer: (1) *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju* (Cankar idr., 2019) in (2) *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev* (Krapše idr., 2019). Prizadevali so si natančno opredeliti vsebino, zato so določili dejavnosti in jih povezali z natančnimi opisi kvantitativnih in kvalitativnih meril. Pri tem je v središču zagotavljanje kakovostnega procesa učenja in poučevanja učencev (Preglednica 1 in Preglednica 2).

**Preglednica 1:** Primer načrtovanja ciljev in zbiranja podatkov za področje procesa učenja in poučevanja oz. učnih procesov

Cilj: Povečati aktivno učenje učencev pri pouku.		
Dejavnosti učitelja pri pouku (vodenje učnega procesa: pristopi/strategije)	Merilo (kvantitativno)	Merilo (kvalitativno, pojasnilo)
Spodbujanje samostojnega učenja učencev iz različnih virov.	Časovni delež samostojnega učenja iz različnih virov (npr. določeno število ur v letu, pri katerih se pretežni del ure učenci samostojni učijo ...).*	Analiza aktivnosti učencev (vrste nalog, miselni procesi, interakcije, rezultati, izdelki, dosežki in rezultati).**

\* Predlog: V šolskem letu učitelj izvede dogovorjeno število ur pouka, ki jih analizira sam ali s sodelavci z refleksijo po kolegialni hospitaciji / učnem sprehodu ali s sodelovanjem ravnatelja (hospitacija in razgovor).

\*\* Predlog: Pogosto je tak način dela povezan s cilji za razvoj kritičnega mišljenja ali s formativnim spremljanjem napredka vsakega učenca.



Preglednica 2: Primer natančnejšega določanja ciljev in dodatnih meril

Namig za natančnejše določanje meril ali dodatne opise meril		
Dejavnost učitelja pri pouku (vodenje učnega procesa: pristopi/strategije)	Merilo (kvantitativno)	Merilo (kvalitativno, pojasnilo)
Spodbujanje samostojnega učenja učencev iz različnih virov.	Priporočilo – raven učenca  Delež učencev, ki so se samostojno učili iz različnih virov.	Priporočilo – raven učenca  Spremljanje učenja vsakega učenca (kako so se učili, opredelitev skupin, ki so bile uspešne, in tistih, ki so bile manj uspešne).  Spremljanje motiviranosti in napredka pri učenju učenca.
Spodbujanje samostojnega učenja učencev iz različnih virov.	Priporočilo – raven učitelja  Pogostost diferenciacije, individualizacije in podajanja povratne informacije* (v določeni/-h uri/-ah).	Priporočilo – raven učitelja  Fleksibilnost učitelja in zapis opažanj o prilagajanju delovanja.

\* Predlog: V šolskem letu učitelj izvede dogovorjeno število ur pouka, ki jih analizira sam ali s sodelavci z refleksijo po kolegialni hospitaciji / učenem sprehodu ali s sodelovanjem ravnatelja (hospitacija in razgovor).

Ob načrtovanju analize stanja na koncu šolskega leta (ali razvojnega obdobja 3–5 let) je pomembno predvideti, da podatke zbira vsak posamezni učitelj o svoji praksi. V aktivih in drugih strokovnih organih razpravljajo in analizirajo zbrane podatke. Izvaja se analiza podatkov na ravni učiteljskega zbora. Pri predstavljenem prvemu koraku, analizi stanja, je priporočljivo preučiti, katere vire podatkov o tem, kako kakovosten proces učenja in poučevanja že vodi/-jo učitelji/-ji, ima ali lahko zbere vzgojno-izobraževalni zavod. Pogosta praksa vzgojno-izobraževalnih zavodov je uporaba anket o posameznih elementih procesa učenja in poučevanja oz. učnih procesih, in sicer zaznav učencev in zaznav strokovnih delavcev. Za poglobljeno raziskovanje na ravni posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda je pomembno zbirati in analizirati podatke iz različnih virov. Poleg podatkov, ki temeljijo na zaznavah posameznikov, kot so ankete in intervjuji, je pomembno pridobiti in analizirati tudi podatke na podlagi opazovanja in analize dokumentov. Vzgojno-izobraževalni zavodi z zapisniki hospitacij zbirajo tudi podatke o vodenju procesa učenja oziroma o ponujanju priložnosti med poukom ali o vključevanju dejavnosti za razvoj določenih kompetenc otrok in/ali za aktivno sodelovanje pri razvijanju kritičnega mišljenja, bralne pismenosti ali drugih vrst pismenosti. Vir podatkov so lahko tudi zapisniki aktivov ali drugih timov, ki so sodelovalno razvijali in preizkušali nove oblike in metode dela ali nova orodja ter potem evalvirali njihove učinke. Glede na načrtovane dejavnosti je smiselno predvideti različne vire in načine zbiranja podatkov, tako tiste, ki jih zbira učitelj, kot tiste, ki se zbirajo na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.



*Poleg podatkov, ki temeljijo na zaznavah posameznikov, kot so ankete in intervjuji, je pomembno pridobiti in analizirati tudi podatke na podlagi opazovanja in analize dokumentov.*



Naslednje podpoglavje **predstavlja drugi sklop korakov** (Slika 1, koraki 2–6), od spremljanja procesov učenja in zbiranja podatkov do ugotavljanja doseženega s preučevanjem in ukrepanja na osnovi ugotovitev (Slika 1, koraki 2–6). Predstavljen je primer ugotavljanja doseganja zastavljenega cilja z zasnovo oblikovanja natančnejših meril, ki omogoča lažjo presojo glede opredelitve ciljev za prihodnje obdobje.

### 1.3 Ugotavljanje doseženega, preučevanje sprememb ob spremljanju procesov učenja in ukrepanje

Drugi sklop korakov se osredotoča na delovanje ob spremljanju in preučevanju sprememb ter na ugotavljanje doseženega in ukrepanje. **Četrti korak (Slika 1)** je izvajanje in spremljanje z načrtovanjem zbiranja podatkov, ki je tudi v *Protokolu za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo* opredeljeno kot faza izvajanja sprememb in spremljanja (Brejc idr., 2014). Po v zadnjem času uveljavljeni opredelitvi Demingovega kroga kakovosti (Anderson idr., 2023) pa prvi korak vključuje izvajanje dejavnosti in preučevanje sprememb. Spremljanje procesov učenja (učencev in strokovnih delavcev) temelji na sprotnem zbiranju in interpretaciji podatkov. Za ugotavljanje, ali so cilji doseženi, so priporočljivi preučevanje in študij dejanskih sprememb ter primerjava s predvidenimi ter mogočimi spremembami (predvsem za kakovost procesov učenja in poučevanja ter dosežkov učencev).

**Peti korak (Slika 1), ugotavljanje doseženega na osnovi preučevanja sprememb**, vodi do analize končnega stanja. Analiza končnega stanja s pregledom podatkov, ki jih je vzgojno-izobraževalni zavod že zbiral ali pridobil, je izhodišče za opredelitev želenega stanja na koncu naslednjega šolskega leta in na koncu določenega obdobja (3–5 let). S tem so cilji časovno opredeljeni. Lahko pa se določijo tudi vmesni cilji oz. priporočljivo je, da se med letom spremlja doseganje letnih ciljev in usklajujejo dejavnosti za njihovo doseganje. Priporočljivo je izhajati iz načrtovanih virov in načinov zbiranja podatkov ter pridobivati in analizirati tudi podatke na podlagi spremljanja in opazovanja procesov učenja in poučevanja ter dokumentov. **V vzgojno-izobraževalnih zavodih si prizadevamo za kakovost osrednje storitve, to je procesa učenja in poučevanja.** Poleg priložnosti vpogleda v kakovost procesa s spremljanjem in opazovanjem ter v izdelke učencev, ki jih zbiramo kot dokaze in dokazujejo raven doseganja zastavljenih ciljev, so lahko vir podatkov tudi ugotovitve strokovnih razprav na konferencah, aktivih in drugih strokovnih organih, ugotovitve

razrednih ur, skupnosti učencev, roditeljskih sestankov, ankete učencev in ankete učiteljev (lahko tudi sveta staršev in sveta šole). Pri analizi naštetih vrst podatkov so pomembni kvalitativna analiza vsebin, združevanje podatkov v vsebinske sklope in na tem temelječe oblikovanje natančnejših meril. Predstavljeni so primer preučevanja izvajanja dejavnosti učiteljev in doseženih izboljšav ter primeri natančnejšega oblikovanja meril na osnovi podatkov o procesu učenja in poučevanja, ki se načrtno zbirajo iz različnih virov (Preglednica 3).

.....  
*Pri analizi naštetih vrst podatkov so pomembni kvalitativna analiza vsebin, združevanje podatkov v vsebinske sklope in na tem temelječe oblikovanje natančnejših meril.*  
.....

Preglednica 3: Primer ugotavljanja doseganja zastavljenega cilja SMART

Cilj: Povečati oz. izboljšati aktivno učenje učencev pri pouku			
Dejavnost učitelja pri pouku (vodenje učnega procesa)	Merilo (kvantitativno)	Merilo (vsebinsko, kvalitativni opis – za vsako uro)	Vir podatkov
Spodbujanje samostojnega učenja učencev iz različnih virov.	Analiza 5 ur v vsakem oddelku (spodbujanje samostojnega učenja učencev iz različnih virov).	Zapis ugotovitev o: <ul style="list-style-type: none"> <li>• deležu učencev, ki so se samostojno učili;</li> <li>• deležu učencev, ki niso bili motivirani ali so se dolgočasili;</li> <li>• vrstah virov, ki so jih učenci uporabili za samostojno učenje;</li> <li>• močnih in šibkih področjih za učiteljevo vodenje procesa učenja in poučevanja;</li> <li>• močnih in šibkih področjih aktivnega sodelovanja vsakega učenca.</li> </ul>	Samorefleksije učiteljev, zapisi hospitacij ... Zvezek ali mapa učenca. Lahko ankete za učitelje ali ankete za učence.

\* Pri opredelitvi cilja za naslednji krog (šolsko leto) je priporočljivo izhajati iz vsebinske opredelitve ugotovitev (npr. načrtovanje različnih bralnih učnih strategij za posamezne učence ali diferencirane dejavnosti za posamezne skupine).

Analiza končnega stanja je usmerjena tudi v ugotavljanje, ali so bili cilji določeni kot cilji SMART, tudi glede na to, ali so specifični in merljivi. Dosegljivost in ustreznost ciljev se presojata glede na to, ali temeljijo na analizi stanja in niso pre nizko ali previsoko določeni. **Kot šesti korak (Slika 1) je opredeljeno ukrepanje na osnovi ugotovitev o doseganju ciljev**, ki je osnova za opis želenega stanja na koncu načrtovanega obdobja. Brejc idr. (2014) to vsebino predstavijo kot fazo vrednotenja in poročanja.

Za opis želenega stanja na koncu naslednjega šolskega leta in/ali razvojnega obdobja je pomembno, da se predstavi tako, da bo mogoče natančno ugotoviti, ali smo cilj dosegli in ali bo za nov cikel (leto, ki bo sledilo) zadoščalo, da vzgojno-izobraževalni zavod preoblikuje (nadgradi ali dopolnim) obstoječi cilj (lahko npr. z drugimi dejavnostmi pri pouku, s spremljanjem razvoja zmožnosti učencev na drugih področjih ali drugo). Če preoblikovanje cilja ni več smiselno, je priporočljivo oblikovati nov cilj (drugo prednostno področje ali drug standard, kazalnik).

V Preglednici 3 je poudarjen pomen tega, da vsak posameznik najprej sam analizira svojo prakso glede na postavljene cilje vzgojno-izobraževalnega zavoda ter da pri tem sodeluje s sodelavci v strokovnih organih ter na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Takrat je vzgojno-izobraževalni zavod na poti razvijanja profesionalne učeče se skupnosti.



# 2

Profesionalna učeča se skupnost v  
vzgojno-izobraževalnem zavodu

## 2.1 Opredelitev profesionalnih učečih se skupnosti in njihovih značilnosti

V vzgojno-izobraževalnih organizacijah je danes osrednja pozornost namenjena učenju in povezovanju za učenje. Prizadevanja so usmerjena v nenehno učenje, kako se učiti skupaj. Slednje je Senge (1990), kot eden izmed utemeljiteljev, navedel kot značilnost učeče se organizacije. Pri tem je izpostavil tudi pomen timskega učenja in odličnosti osebja oz. razvijanje osebnega mojstrstva ob razvoju prožnejših načinov mišljenja in zavzetosti za doseganje ciljev organizacije. Leithwood idr. (1998) podobno opredeljujejo pogoje, ki pozitivno vplivajo na organizacijsko učenje v šolah, ter poudarijo tudi visoka pričakovanja vodstva za vodenje kakovostnih procesov učenja, pomen zgleda ravnatelja ter zagotavljanja individualne podpore in intelektualne stimulacije. Vse pomembnejše je povezovanje nenehnega izboljševanja procesov učenja in poučevanja ter učenja strokovnih delavcev.

V vzgojno-izobraževalnih organizacijah so pogosto omenjene učeče se skupnosti, ki so lahko oblikovane kot skupnosti učencev, strokovnih delavcev ali skupnosti z vključevanjem drugih deležnikov (staršev, predstavnikov ustanovitelja in drugih). V nadaljevanju se osredotočamo na opredelitve, značilnosti in analizo profesionalnih učečih se skupnosti, torej na skupnosti učenja na ravni strokovnih delavcev. V literaturi lahko zasledimo različne definicije profesionalnih učečih se skupnosti, večini pa je skupno, da v središče postavljajo deljeno poslanstvo in vizijo ter soodgovornost za učenje in napredek vsakega posameznega učenca. Pri tem sta pomembna povezovanje in sodelovanje strokovnih delavcev pri raziskovanju prakse. Med opredelitvami profesionalnih učečih se skupnosti izpostavimo DuFoura idr. (2008), ki poudarjajo **pomen oblikovanja več timov, v katerih strokovni delavci sodelujejo pri raziskovanju prakse in skupnem preizkušanju, ter medsebojno povezanost timov**. Kools in Stoll (2016) navajata, da nastanek priložnosti za inovacije in eksperimentiranje oz. preizkušanje omogoča sodelovanje z drugimi in krepitev kulture raziskovanja ter inoviranja. Ob tem poudarjata, da sodelovalno učenje na ravni timov omogoča razvijanje zmožnosti za skupno refleksijo, vrednotenje in presojo za kakovostnejše iskanje skupnih rešitev in odločanje. Raziskovanje lastne prakse krepi poglobljeno razmišljanje strokovnega delavca ne le o njegovem poučevanju in na podlagi podatkov, ampak o njem samem (identiteta). DuFour idr. (2008) še posebej poudarjajo **osredotočenost na oceno trenutne realnosti učenja in usmerjenost na rezultate oziroma spremljanje napredka ter zavezanost k nenehnim izboljšavam**. Poleg tega poudarjajo pomen vrednotenja doseganja sodelovalno določenih ciljev.

.....

*Profesionalne učeče se skupnosti v središče postavljajo deljeno poslanstvo in vizijo ter soodgovornost za učenje in napredek vsakega posameznega učenca.*

.....

.....

*Sodelovalno učenje na ravni timov omogoča razvijanje zmožnosti za skupno refleksijo, vrednotenje in presojo za kakovostnejše iskanje skupnih rešitev in odločanje.*

.....

Na osnovi zgoraj predstavljenega pregleda literature in značilnosti profesionalnih skupnosti učenja po DuFouru idr. (2008) so v naslednji preglednici predstavljene značilnosti profesionalnih učečih se skupnosti.

Preglednica 4: Šest značilnosti profesionalnih učečih se skupnosti

	Značilnost
1	Deljeno poslanstvo in vizija ter vrednote in cilji, usmerjeni na učenje učencev. Strokovni delavci sprejmejo skupno zavezanost z jasno opredelitvijo prispevka posameznika.
2	Oblikovanje več timov, v katerih strokovni delavci soodvisno sodelujejo za doseganje skupnih ciljev in je vsak član soodgovoren za doseganje skupnih ciljev (osredotočenih na učenje). Medsebojna povezanost timov.
3	Sodelovalno učenje na ravni timov s skupnim raziskovanjem prakse in preizkušanjem ter skupno refleksijo in vrednotenjem doseženega za izboljševanje delovanja.
4	Učenje z delovanjem. Razmišljanje ob usmerjenosti v akcijo. Učenje z delovanjem omogoča globlje in kakovostno znanje.
5	Zavezanost k nenehnim izboljšavam. Vsak posamezni strokovni delavec zbira dokaze o učenju učencev, razvija strategije izboljševanja učenja in jih udejanja ter analizira njihove učinke.
6	Vrednotenje doseženega. Ugotavljanje rezultatov sprememb.

Vir: Prirejeno po avtorjih DuFour idr. (2008) ter Kools in Stoll (2016).

Pomembna je dinamika med vzajemnim učenjem in globokim učenjem s skupno refleksijo o učinkovitosti učenja in praksah poučevanja.

Reflektivni dialog vključuje pogovore o resnih izzivih strokovnih delavcev, povezanih z njihovim poučevanjem in učenjem učencev.

Različni avtorji opredeljujejo tudi značilnosti sodelovalnega učenja strokovnih delavcev, timov in ravni šole (zavoda), ki **presega izmenjavo informacij ali priložnostno pomoč**. Kools in Stoll (2016) tako govorita o namernem in načrtnem sodelovanju, ki krepi občutek odvisnosti drug od drugega in ima za posledico učinek pri več kot le enem (posameznem) učencu. Jäppinen idr. (2016) poudarjajo pomen dinamike med vzajemnim učenjem (opazovanjem drug drugega) in globokim učenjem<sup>5</sup> s skupno re-

leksijo o učinkovitosti učenja in praksah poučevanja. Ob tem izpostavljajo razvijanje in deljenje ekspertnosti prek eksperimentiranja ter deljenja idej, usklajevanja in razvoja novega znanja ter večanja razumevanja. Poudarijo pomen vzorcev mišljenja, opazovanje in obiskov razredov. Kools in Stoll (2016) navajata, da med ključne mehanizme izmenjave znanja, spretnosti in učenja

uvrščamo reflektivni dialog (pogosto imenovan tudi profesionalni pogovor, strokovna razprava), uporabo podatkov za odločanje in opazovanje (hospitacije, učni sprehodi). Reflektivni dialog vključuje pogovore o resnih izzivih strokovnih delavcev, povezanih z njihovim poučevanjem in učenjem učencev. Med najučinkovitejšimi strategijami pogovorov gre za kritična in raziskovalna vprašanja ter močno povratno informacijo, ki temelji na konkretnih podatkih.

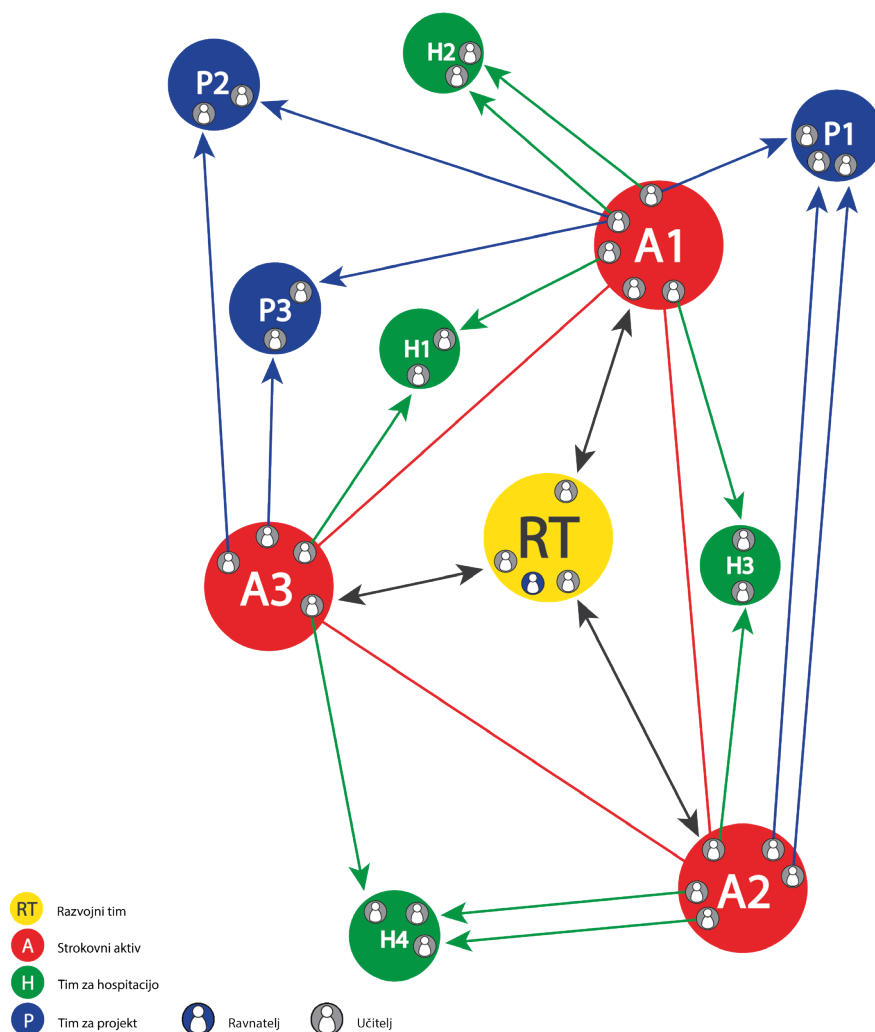
Pri implementaciji profesionalnih učečih se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda se kot izziv ravnateljev kaže ustrezna organizacija timov in povezovanje z zakonom določenih (strokovnih organov) ter drugih timov (projektnih in v zavodu dogovorjenih timov).

5 Pojem globoko učenje avtorji navezujejo na učenje z namenom izbiranja in pridobivanja novih modelov razmišljanja.



DuFour in DuFour (2012) poudarjata potrebo organizirati ljudi v smiselne time z namenom in fokusom na učenju učencev. Hopkins in Jackson (2003) poudarjata pomen permutacij timov v šolah ter povezav med timi in distribuiranim vodenjem in mreženjem. V literaturi lahko zasledimo predstavitve udejanjanja profesionalnih učečih se skupnosti na ravni šole (vzgojno-izobraževalnega zavoda) in povezovanja različnih timov ter posameznikov (DeFlaminis, 2009; DeFlaminis idr., 2016).

Na osnovi zgoraj zapisanih teoretičnih izhodišč in analize prakse v vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji Slika 2 prikazuje eno od možnosti povezovanja posameznikov, sodelujočih v različnih timih. Vloga tima za razvoj (RT) je povezovalna, posamezni člani so lahko imenovani iz strokovnih aktivov, ki so zakonsko določeni. Priporočljivo je, da je ravnatelj član tima za razvoj ali z njim sodeluje. Prikazano je tudi sodelovanje članov različnih strokovnih aktivov (A1–A3), članov timov v različnih projektih (P1–P3) ter sodelovanje v timih za spremljanje in opazovanje procesov učenja in poučevanja – hospitacije<sup>6</sup> (H1–H4). Prikazane so kolegialne hospitacije, imenovane medsebojne hospitacije.



Slika 2: Povezovanje timov in posameznikov v omrežja/mreže na ravni VIZ.

6 V slovenski literaturi in praksi je hospitacija ustaljen izraz za spremljanje procesov učenja in poučevanja učencev oz. procesov učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (na primer: Erčulj in Širec, 2006; Erčulj, 2020; Skvarč, 2022; idr.)

.....  
*Vloga ravnatelja pri spodbujanju timskega dela je ključna.*  
.....

Timi za spremljanje in opazovanja procesa učenja in poučevanja so običajno dogovorjeni na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. Priporočeno je, da je tudi njihovo delovanje usmerjeno v izboljšave kakovosti procesov učenja za prednostna področja vzgojno-izobraževalnih zavodov. O'Leary (2020) poudarja pomen namenskega preučevanja učenja in poučevanja s sistematičnim procesom zbiranja in analize podatkov. Povezovanje strokovnih delavcev pri hospitacijah je ena od oblik soustvarjanja profesionalnih učečih se skupnosti. Skvarč (2022) izpostavi moč kolegialnih (medsebojnih) hospitacij pri razvojnem delu kot ene izmed raznolikih dejavnosti, ki jih izvajajo strokovni delavci z namenom skupnega učenja v učeči se skupnosti in ki vodijo do sprememb ustaljene rutine poučevalne prakse. Tomić (2002) podaja širšo definicijo spremljanja in opazovanja pedagoškega procesa, kjer se poleg pouka oz. procesov učenja lahko spremljajo delo strokovnih aktivov, delo s starši in druge dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem zavodu, ki vodijo do izboljšav procesov učenja.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju timskega dela je ključna. Tako Polak (2011) poudarja pomen timskega dela in raznovrstne podpore vodstva pri spodbujanju, podpiranju in razvijanju timskega dela učiteljev. Izpostavlja sodelovanje pri oblikovanju timov, dajanju spodbud, spremljanju delovanja timov in podajanju povratne informacije. Izzive razvojnega načrtovanja in vključevanja zaposlenih ter vlogo šolskega razvojnega tima in sodelovanja ravnatelja predstavi Zupančič (2019). V zadnjem času je tudi v Sloveniji še bolj poudarjen pomen timskega sodelovanja in profesionalnih učečih se skupnosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Rutar Ilc in Založnik, 2017; Dimovski in Colnar, 2018; Sentočnik, 2018; Čuk, 2022; Erčulj, 2022; Likon, 2022). Rutar Ilc in Založnik (2017) osvetlujeta vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti znotraj šolskega prostora ter poudarjata **pomen timskega sodelovanja**, osrednjo pozornost pa namenita vodenju skupinskih procesov. Dimovski in Colnar (2018) poudarjata **pomen omrežij majhnih timov ter pomen učenja na individualni, timski in organizacijski ravni – na ravni zavoda na področju vzgoje in izobraževanja**. Avtorja pri organizacijskem učenju izpostavljata nujnost sprejemanja

.....  
*Pri organizacijskem učenju moramo sprejeti »zmerne« napake, ki organizacijam dovoljujejo, da se učijo ob procesu eksperimentiranja in prilagajanja.*  
.....

»zmernih« napak, ki organizacijam dovoljujejo, da se učijo ob procesu eksperimentiranja in prilagajanja. Takšne napake je mogoče usmerjati proti razumnemu povečanju nagnjenosti k tveganju in spodbujajo nadaljnje eksperimentiranje. V nasprotnem primeru ni izboljšav procesa učenja in poučevanja, kar ima včasih za posledico manjšo dejavnost in motiviranost učencev.

## 2.2 Raziskave in pristopi preučevanja razvoja profesionalnih učečih se skupnosti v Sloveniji

V zadnjih letih lahko v slovenskem jeziku zasledimo nekaj opisov raziskav o učečih se skupnostih (glej npr. Piljič, 2018; Arzenšek Konjajeva, 2018), sodelovanja v timih in med njimi (Berk idr., 2020), povezovanja posameznih strokovnih delavcev v mreže (Pajnik in Strgar, 2022) pa tudi nekaj povzetkov raziskovanja soustvarjanja učeče se skupnosti in povezovanja timov ali posameznikov (npr. Arzenšek Konjajeva in Likon, 2019) ter več primerov v zbornikih povzetkov (Weissbacher,

2018; Weissbacher in Likon, 2021). Nekateri strokovni priročniki vključujejo tudi orodja za načrtovanje in udejanjanje ter opis značilnosti učečih se skupnosti (glej npr. Skvarč idr., 2019; Lesničar idr., 2017). Erčulj (2022) predstavlja primer analize vloge ravnatelja pri razvijanju in ohranjanju učečih se skupnosti v okviru projekta POGUM na podlagi mnenj ravnateljev. Nakazan pa je tudi pristop preučevanja razvoja učeče se skupnosti z analizo operativnih načrtov in opazovanja dejavnosti na šolah tistih gimnazij, ki so v projektu PODVIG uporabile različne pristope za spodbujanje razvoja kompetence negotovosti, dvoumnosti in tveganja (Likon, 2022). Podrobnejši opis analize sodelovanja strokovnih delavcev izbrane šole z vidika aktivnosti, usmerjenih v izboljševanje procesov učenja, je predstavljen na primeru analize dokumentacije enega zavoda (Likon, 2012). Primer analize razvoja profesionalne učeče se skupnosti po izbranih elementih za izbran vrtec predstavlja Črešnik (2024).

Rezultati raziskave (Brejc idr., 2022) o vodenju profesionalnega učenja in delovanja učiteljev ter udejanjanju profesionalnih učečih se skupnosti **nakazujejo možnosti bolj poglobljenega raziskovanja tudi znotraj posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda**. Rezultati raziskave (Brejc idr., 2022) kažejo, da približno polovica ravnateljev meni, da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih večina oziroma vsi strokovni delavci skupaj s sodelavci načrtujejo izboljšanje učenja in se aktivno vključujejo v razprave o učnem razvoju učencev. Hkrati lahko razberemo, da polovica ravnateljev ocenjuje, da le nekateri strokovni delavci skupaj s sodelavci ustvarjajo nabor pedagoško-didaktičnih priporočil in gradiv za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnem zavodu in zunaj njega. **Velik del ravnateljev meni, da nihče oziroma samo nekateri strokovni delavci sodelujejo v oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji**. Hkrati tudi velik del strokovnih delavcev ocenjuje, da najmanj pogosto skupaj s sodelavci ustvarjajo nabor pedagoško-didaktičnih priporočil in gradiv za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnem zavodu in zunaj njega ter da nikoli ali redko sodelujejo v oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji. Raziskave obstoječega stanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih kandidatov za ravnateljski izpit izpostavljajo možnosti izboljšav na področju natančnejše opredelitve ciljev timov za področje izboljšanja učenja učencev ter sodelovanja za raziskovanje in preizkušanje novosti za izboljševanje prakse v skladu s tako opredeljenimi cilji. Vsi kot možnost izboljšav navajajo povezovanje med različnimi timi z deljenjem ugotovitev o učinkovitih izboljšavah ter spremljanje napredka na ravni celotnega zavoda (Likon, 2024).

## 2.3 Analiziranje stanja trenutne »razvitosti« profesionalne učeče se skupnosti v zavodu

V zvezku *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev* (Krapše idr., 2019, str. 9) je kot tretji standard izpostavljen »**Učitelj deluje v (profesionalnih učečih) se skupnostih**«. Standard je podrobneje razdeljen na dva kazalnika, ki se nanašata na učiteljevo vključevanje in prispevek k razvoju učeče se skupnosti v šoli pa tudi na učiteljevo delovanje in vključevanje v skupnostih zunaj šole. Pogosto se oboje prepleta. V tem delu se bomo osredotočili na kazalnik »**Učitelj se vključuje in prispeva k razvoju učeče se skupnosti v šoli**« (Krapše idr., 2019, str. 22). Podani so tudi primeri meril in opisnikov delovanja učiteljev v profesionalnih učečih se skupnostih. Med primeri meril in opisnikov najdemo **število in pogostost različnih oblik povezovanja z drugimi učitelji in strokovnimi delavci** v šoli za izboljšanje prakse učenja in poučevanja (podrobneje v Preglednici 5), poleg tega pa tudi število povezovanj po določenih vsebinah (podrobneje v Preglednici 6).

V nadaljevanju so predstavljeni novi primeri oblikovanja meril in opisnikov za ugotavljanje doseganja ciljev o razvitosti profesionalne učeče se skupnosti. Primeri osvetljujejo možnosti za kvalitativno in kvantitativno opredelitev meril, upoštevajoč opredelitve in dosedanje instrumente (orodja) za ugotavljanje razvitosti profesionalnih učečih se skupnosti. Na osnovi teorije o značilnostih profesionalnih učečih se skupnosti in na osnovi izpostavljenega pomena kakovostnega učenja (z deljenjem znanja in gradnjo novega znanja) sledi predstavitev **elementov za analizo udejanjanja profesionalne učeče se skupnosti**, ki so uporabni tako na ravni strokovnih organov kot na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

## Primeri meril in opisnikov za analizo razvitosti profesionalne učeče se skupnosti

### Kvantitativna merila

Analiza stanja se lahko začne s pregledom kvantitativnih podatkov o oblikovanju različnih timov v vzgojno-izobraževalnem zavodu in ugotavljanjem kateri timi se osredotočajo na analizo in izboljšave procesa učenja in poučevanja (npr. število timov in njihov namen, pogostost srečanj).

**Preglednica 5:** Primeri kvantitativnih meril za povezovanje

	Število in pogostost različnih oblik povezovanja
1	Število različnih timov (strokovni organi, timi pri hospitacijah, timi pri projektih ...)
2	Število različnih timov, ki spremljajo in izboljšujejo proces učenja in poučevanja (strokovni organi, hospitacije, projekti ...)
3	Pogostost sodelovanja v posameznem timu, ki je osredotočeno na izboljševanje procesa učenja in poučevanja (tedensko, mesečno, občasno, priložnostno)
4	...

V nadaljevanju se lahko analizira delovanje članov tima glede na različne vsebine in glede na to, kaj počno za izboljšanje procesa učenja in poučevanja. Strokovni delavci so lahko spodbujeni k zbiranju podatkov o tem, kolikokrat sami raziskujejo svojo prakso tako, da ugotovitve svojih raziskav načrtno uporabijo za izboljšanje svojega vodenja procesov učenja in poučevanja. Vzgojno-izobraževalni zavod naj se usmeri tudi na zbiranje podatkov o sodelovanju strokovnih delavcev pri opazovanju prakse drugih in refleksiji. Sledi naj ugotavljanje sodelovanja v timih na temo raziskovanja prakse učenja in poučevanja ter opazovanja in refleksije (količine, števila). V spodnji tabeli je navedenih nekaj predlogov.

Preglednica 6: Primeri kvantitativnih meril glede vsebin sodelovanja

Število sodelovanj po določeni vsebini	
1	Število raziskav lastne prakse in uporabe ugotovitev raziskav posameznika
2	Število sestankov tima s strokovnimi razpravami o raziskavah prakse članov tima
3	Število opazovanj in strokovnih razprav o ugotovitvah opazovanja (v timu)
4	Število ur timskega poučevanja posameznika
5	Število predstavitev novorazvitega znanja in veščin, ki temeljijo na učenju in aktivnostih zunaj vzgojno-izobraževalnega zavoda
6	...

V zvezku *Profesionalno delovanje in učenje učiteljev* (Krapše idr., 2019, str. 22 in 24) iz zbirke *Kakovost v vrtcih in šolah* (Brejc in Širok, 2019) je nekaj primerov meril, opisnikov in vprašanj za razmislek, ki se lahko uporabijo za refleksije posameznih strokovnih delavcev, parov ali timov strokovnih delavcev.

#### Kvalitativna merila

Poleg kvantitativnega spremljanja števila razprav, raziskav in uporabe rezultatov raziskav je v nadaljevanju pozornost posvečena **predvsem kvalitativnim opisom načinov sodelovanja** in vnašanju izboljšav že v sodelovanje.

Koliko timskega dela?	Način sodelovanja?	Rezultati?
<p>S koliko strokovnimi delavci vsak posameznik sodeluje?</p> <p>V koliko in katerih timih (za izboljšanje procesov učenja in poučevanja)?</p> <p>Koliko oz. kako pogosto se posamezniki iz različnih timov povezujejo?</p> <p>Kako pogosto se povezujejo timi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delitev dela</li> <li>• Skupno soustvarjanje</li> <li>• Eksperimentiranje in inovacije</li> <li>• Vrednotenje izboljšav</li> <li>• Skupinska refleksija</li> <li>• Kritično prijateljevanje</li> <li>• Povratna informacija</li> <li>• Aktivnost in prispevek vsakega</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nova gradiva</li> <li>• Novi pristopi, metode in oblike dela, strategije</li> <li>• Novi načini motivacije</li> <li>• Diferenciacija in individualizacija</li> </ul>

Slika 3: Kvalitativno opredeljevanje načinov sodelovanja.

## 2.4 Elementi udejanjanja profesionalne učeče se skupnosti za analizo

Za razvoj profesionalnih učečih se skupnosti je značilno izboljševanje sodelovanja in delovanja strokovnih delavcev. Za analizo in opis stanja »trenutne realnosti« sodelovanja strokovnih delavcev se je priporočljivo osredotočiti na strukturirano in namensko sodelovanje, ki je usmerjeno v izboljševanje procesov učenja in poučevanja. Raziskava TALIS 2018 (Japelj Pavešić idr., 2020) med **intenzivnejše oblike sodelovanja, imenovanega**

.....

*Za udejanjanje profesionalne učeče se skupnosti priporočamo analizo strokovnih razprav o pouku, aktivno sodelovanje pri spremljanju in opazovanju strokovnih delavcev, timsko poučevanje in različne oblike sodelovalnega učenja strokovnih delavcev v VIZ.*

.....

**»profesionalno sodelovanje«**, uvršča: timsko poučevanje, zagotavljanje povratnih informacij na podlagi opazovanj v razredu, sodelovanje pri skupnih dejavnostih v različnih razredih in sodelovanje pri profesionalnem učenju. Na podlagi v praksi uveljavljenih oblik sodelovalnega učenja strokovnih delavcev in analiz stanja profesionalnih učečih se skupnosti ravnateljev mentorjev v letu 2022 se priporoča osredotočenost na: analize strokovnih razprav o pouku, aktivno sodelovanje pri spremljanju in opazovanju strokovnih delavcev, timsko poučevanje in različne oblike sodelovalnega učenja strokovnih delavcev v VIZ. Na Sliki 4 so te oblike sodelovanja prikazane kot štirje rumeni kosi sestavljanke.

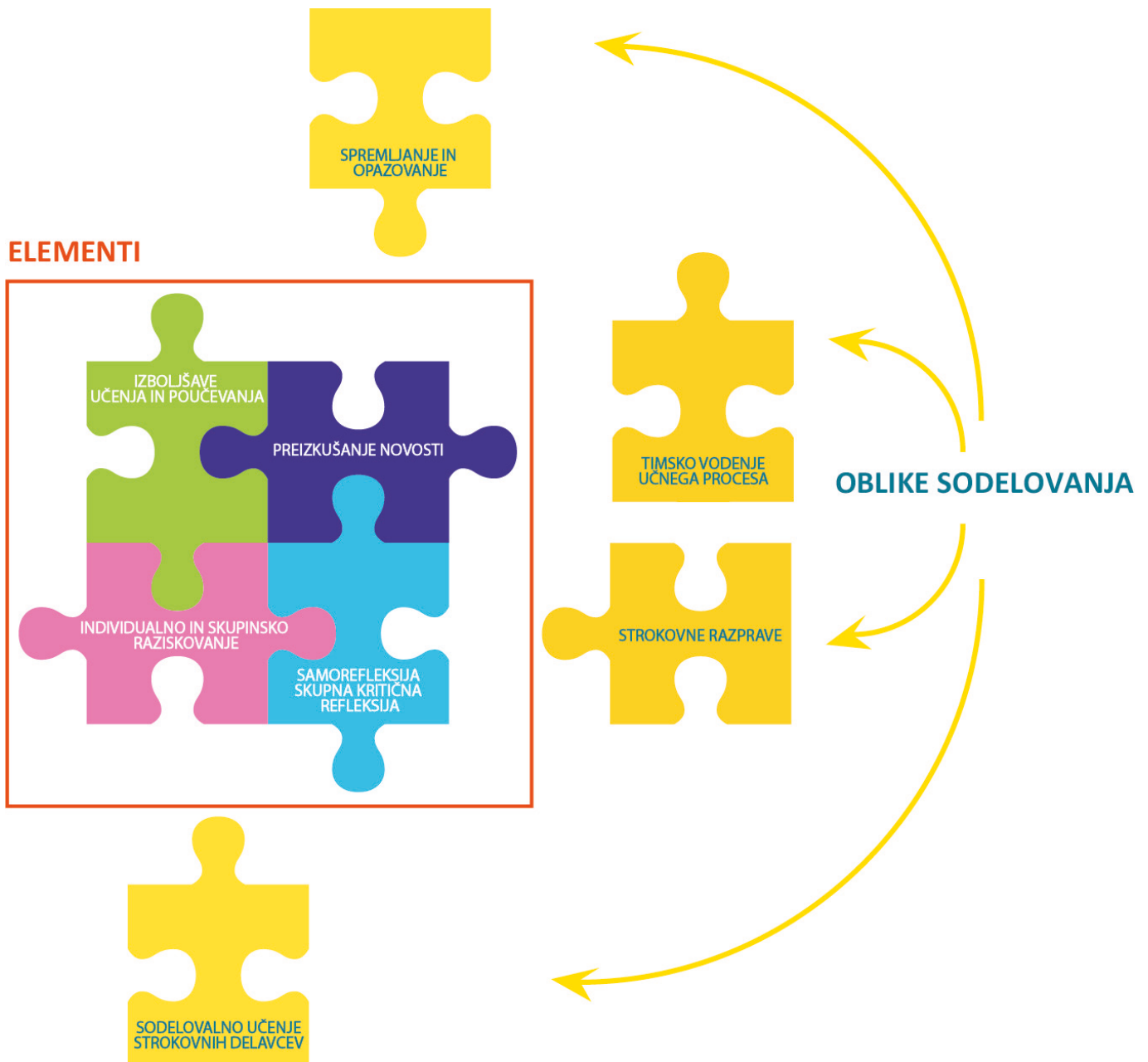
Na podlagi predstavljenih izhodišč opredelitev profesionalnih učečih se skupnosti in poudarjenega pomena globokega učenja<sup>7</sup> je pri vsaki od naštetih oblik pomembno **preučiti štiri elemente (označeni z različnimi barvami na sliki 4).**

Skupno načrtovanje izboljšav vodenja procesa učenja in poučevanja, raziskovanje prakse ter preizkušanje novih pristopov (metod, oblik, strategij dela), ki je po izvedbi (individualni ali v paru oz. timu) je podlaga za skupno kritično refleksijo. Takšno povezovanje strokovnih delavcev lahko ob spremljanju in podpori vodi v izboljševanje procesov učenja in poučevanja v večjem številu oddelkov (ali dejavnosti) in ob tem do večanja in izboljševanja sodelovanja strokovnih delavcev in njihovega delovanja.

Viri podatkov za analizo so lahko: zapisi sestankov oz. dela strokovnih organov in timov strokovnih delavcev, zapisi opazovanj, refleksije učiteljev oz. strokovnih delavcev ali ugotovitve intervjujev, letnih pogovorov ter zapisi z različnih oblik izobraževanja oz. usposabljanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu (vključujoč deljenje znanja z izobraževanj in sodelovanja z drugimi zunaj zavoda). Priporočeno je, da podatke zbirajo in analizirajo strokovni delavci individualno in v timih.

---

7 Pri globokem učenju strokovnih delavcev je poudarjen pomen skupnega raziskovanja ob preizkušanju novosti ter skupni refleksiji z namenom izboljšanja procesov učenja in poučevanja (štirje osrednji elementi na sliki).



Slika 4: Elementi presojanja udejanjanja učech se skupnosti ob izbranih oblikah sodelovanja.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj konkretnih usmeritev opisov vsebine, oblik in načinov sodelovanja ter predlogov izboljšav, ki temeljijo na predstavljenih elementih presojanja sodelovanja ob udejanjanju profesionalnih učech se skupnosti.

## 2.5 Možnosti kvalitativnih opisov vsebine, oblik in načinov sodelovanja za analizo stanja

Pri presojanju razvitosti profesionalnih učečih se skupnosti je priporočljivo v analizo vključiti strokovne delavce, ki običajno sodelujejo v različnih strokovnih organih in timih. V zadnjih letih izvajanja programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem (od 2018/19 do 2022/23) so mentorji pri analizi stanja razvitosti profesionalnih učečih se skupnosti na ravni timov ali parov strokovnih delavcev izpostavili povezave med **vsebino sodelovanja in oblikami sodelovanja** (od preprostih izmenjav in usklajevanj med učitelji do sodelovanja z visoko stopnjo medsebojne odvisnosti).

V nadaljevanju **so predstavljene štiri možnosti za analizo stanja o sodelovanju** v timu ali paru, ki so poimenovane po vsebini oz. temi sodelovanja:

1. gradiva in vodenje procesa učenja in poučevanja,
2. opazovanje (hospitacije),
3. raziskovanje/preučevanje in analiza učenja učencev glede na vodenje procesov učenja ter
4. eksperimentiranje oz. preizkušanje novosti.

**Pri vsaki od možnosti so kratek opis, ki usmerja analizo v praksi, predstavitev pogoste prakse in predlog za izboljšave.** Predlog za izboljšave se navezuje na predhodno predstavljene elemente presojanja sodelovanja v profesionalnih učečih se skupnostih glede na pogosto prakso. Nakazane so tudi možnosti vključevanja v različne oblike sodelovanja.

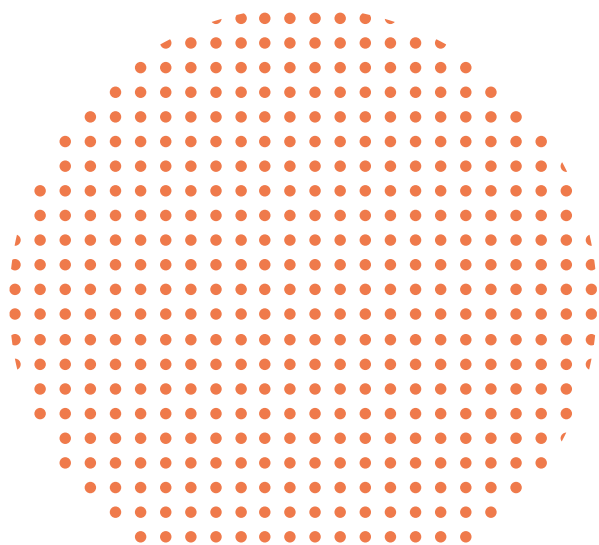


## Gradiva in vodenje procesa učenja in poučevanja – izmenjava ali razvoj novega

Opis načina sodelovanja	Opis ugotovitev o tem, kako učitelji sodelujejo v različnih strokovnih organih in drugih timih, npr. o tem, ali si delo razdelijo in kako. Vsak član skupine pripravi svoj izdelek (gradivo, preizkus znanja, opis pristopov vodenja pouka oz. učnih procesov ...), o katerem si medsebojno podajo povratno informacijo za izboljšavo. Ugotovitve naj vsebujejo tudi informacijo o tem, ali si učitelji (strokovni delavci) izmenjajo gradiva in vire, ki jih pozneje uporabijo, ter ali skupaj razpravljajo o pripravljenih gradivih in razvijajo nova gradiva.
Pogosta praksa	V praksi je pogosta oblika sodelovanja skupna priprava oziroma načrtovanje vodenja učnega procesa, še posebej med učitelji istih ali sorodnih strokovnih predmetov oz. področij.
Predlogi izboljšav	Spodbujanje skupne razprave ter skupnega soustvarjanja novih gradiv in razvoja pristopov vodenja učnega procesa ter povezovanje učiteljev različnih strokovnih področij.

## Opazovanje procesov učenja – spremljanje načrtovanega ali evalvacija in razvoj

Opis načina sodelovanja	Ugotovitve o načinu sodelovanja strokovnih delavcev v procesu opazovanja pouka. Zapisi o izvedenih strokovnih razpravah po opazovanjih procesov učenja – na primer po hospitacijah, učnih sprehodih. Opisi, kakšne podatke so učitelji oz. strokovni delavci zbrali o procesih učenja, strategijah, oblikah dela, aktivnosti učencev in drugem. Opisi analiz podatkov in uporabe njihovih ugotovitev pri sodelovanju v strokovnih razpravah o načrtovanju izboljšav. Ugotovitve lahko opišejo, ali vsak učitelj sproščeno sodeluje v razpravi, aktivno sodeluje pri analizi, podajanju svojih ugotovitev in spremljanju drugih ugotovitev ter tako gradi svoje novo znanje.
Pogosta praksa	V praksi lahko ta oblika sodelovanja vključuje skupno pripravo na opazovanje ali pa ne. Pogosto vključuje zbiranje podatkov o vodenju procesov učenja glede na načrtovan potek ure/oz. dejavnosti ali predstavitev primerov dobre prakse. Razprave po opazovanju so različno intenzivne.
Predlogi izboljšav	V prizadevanjih za izboljšanje sodelovanja se spodbujata skupna priprava pred opazovanjem z dogovorom o prednostnih področjih opazovanja ter intenzivna razprava ob analizi podatkov po opazovanju z aktivnim sodelovanjem vsakega strokovnega delavca. Skupna razprava naj temelji na refleksiji prakse, povratni informaciji in načrtovanju izboljšav.

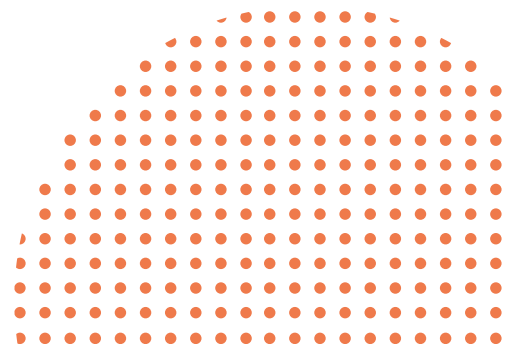


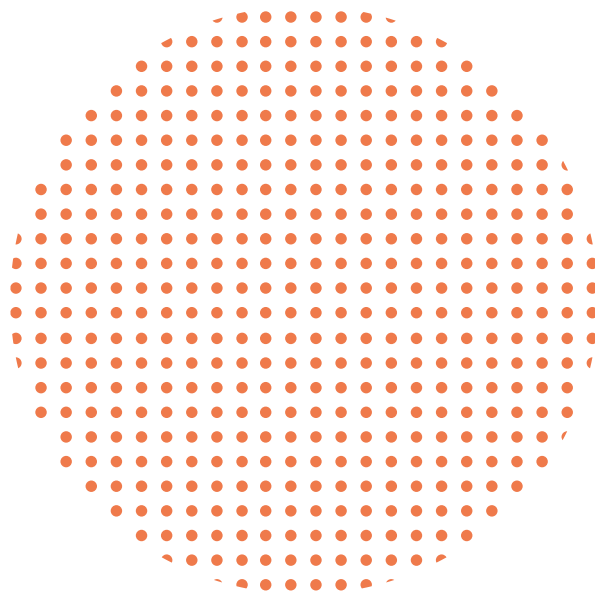
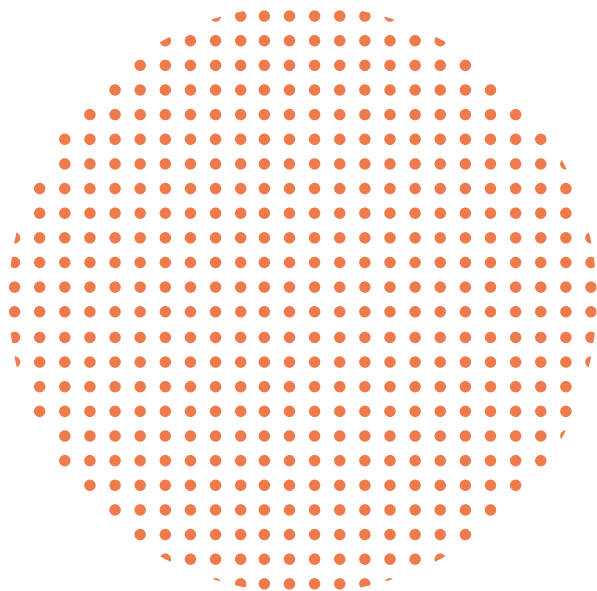
## Raziskovanje učenja učencev – analiza vpliva vodenja procesov učenja

Opis načina sodelovanja	Sodelovanje učiteljev (strokovnih delavcev), ki raziskujejo procese učenja pri pouku za posameznega učenca. Ugotovitve o uporabi kritičnih in raziskovalnih vprašanj, usmerjenih v učenje učencev, zbiranje in analizo podatkov o njihovem znanju, spretnostih in veščinah, ter redno spremljanje in vrednotenje načrtovanega napredka (za procese učenja učencev). Opisi analiz podatkov in uporabe njihovih ugotovitev pri sodelovanju za načrtovanje izboljšav glede priložnosti za aktivno sodelovanje in napredek posameznega učenca. Ugotovitve lahko predstavijo skupno načrtovanje in pripravo diferenciacije, individualizacije in personalizacije.
Pogosta praksa	V praksi so pogosto navedeni primeri s področja poučevanja in učenja po načelih formativnega spremljanja, ki je usmerjeno v učenje posameznika glede na njegovo predznanje, sposobnosti in interese. Pogosto so navedeni tudi primeri uporabe bralnih učnih strategij in učenja iz različnih virov v procesih učenja. Ob tem se v praksi že uvaja analiza vpliva vodenja procesov učenja in strategij na napredek različnih skupin oz. posameznih učencev.
Predlogi izboljšav	Spodbujanje skupne priprave raziskovanja s postavljanjem raziskovalnih vprašanj oz. predpostavk, skupnega načrtovanja raziskovanja in skupne analize. Spodbujajo se sodelovanje strokovnih delavcev v obliki vključevanja v analizo in različne aktivnosti za različne razrede in starosti.

## Sodelovanje pri preizkušanju – skupni razvoj in kritična refleksija

Opis načina sodelovanja	Predstavitve sodelovanja učiteljev in strokovnih delavcev pri preizkušanju skupaj razvitih novih ali drugačnih pristopov/strategij vodenja učnega procesa, novih gradiv ... Izpostavljeni primeri skupnega soustvarjanja, skupnih razprav učiteljev ob izzivih izboljšanja učnega procesa. Ugotovitve o tem, kako so se počutili učitelji pri razpravi. Kakšna je toleranca do napak, dopuščanja možnosti različnih rešitev. Ob tem tudi ugotovitve o refleksiji in skupni kritični refleksiji.
Pogosta praksa	V praksi so navedeni primeri predstavitev in koliko učiteljev ter kolikšen delež strokovne razprave ure je bilo miselno aktivnih. Koliko učiteljev in kolikšen del strokovne razprave ure ni bilo aktivnih ali niso prispevali k strokovni razpravi.
Predlogi izboljšav	V prizadevanjih za izboljšanje sodelovanja se spodbujata sodelovanje v obliki timskega preizkušanja, skupaj razvitega za izboljšanje učnih procesov, ter skupna kritična refleksija ob samorefleksiji.







# 3

## Analiza stanja razvitosti profesionalnih učečih se skupnosti

Na podlagi zgoraj predstavljenih opisov vsebine, oblik in načinov sodelovanja, izpostavljenih v literaturi o profesionalnih učečih se skupnostih, ter sodelovanja strokovnih delavcev so v nadaljevanju predstavljeni izhodišča in pripomoček za analizo razvitosti učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda v določenem trenutku. Na koncu so predstavljeni konkretni primeri pristopov analize stanja in načrtovanja izboljšav razvoja profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda ter predlogi izboljšav.

### 3.1 Izhodišča in usmeritve

Predstavljeni pripomoček (obrazec) temelji na literaturi o implementaciji profesionalnih učečih se skupnosti (DuFour in DuFour, 2012; DeFlaminis idr., 2016) ter na zgoraj predstavljenih oblikah sodelovanja z visoko medsebojno odvisnostjo. Omogoča ugotavljanje stanja razvoja profesionalne učeče se skupnosti, upoštevajoč:

1. delovanje timov in posameznikov za uresničevanje ciljev izboljšav procesov učenja,
2. sodelovanje z dopolnjevanjem in soodvisnim delom,
3. zagotavljanje učinkov na izboljševanje učenja učencev,
4. povezovanje na ravni zavoda za preizkušanje,
5. povezovanje na ravni zavoda za skupno učenje in refleksijo,
6. povezovanje posameznikov in timov,
7. povezovanje med timi in prenos znanja oz. gradnja novega znanja na ravni zavoda.

#### KVANTITATIVNA OPREDELITEV – povezovanje različnih timov in posameznikov ter učeča se skupnost na ravni VIZ

Pri povezovanju posameznikov in timov na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov se lahko ugotavlja, kolikokrat se posamezniki povezujejo v pare ali skupine za izmenjevanje znanja o preizkušanju novorazvitih pristopov učenja in poučevanja ter za izmenjevanje primerov prakse, ki v določenih oddelkih zagotavlja učenje vsakega učenca. Analizira se lahko tudi, kolikokrat je rezultat povezovanje, ki je ciljno usmerjeno v skupno refleksijo, gradnjo novega znanja na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.

#### KVALITATIVNA OPREDELITEV – omogočanje učenja strokovnih delavcev in profesionalnega razvoja na ravni VIZ

Med možnostmi spremljanja učenja strokovnih delavcev in profesionalnega razvoja na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda se lahko zbirajo in analizirajo podatki o skupnih ugotovitvah strokovnih razprav na temo preizkušanja novorazvitih pristopov učenja in poučevanja ter izmenjevanja primerov prakse, ki v določenih oddelkih zagotavlja učenje vsakega učenca. Priporočljivo je spremljati in zbirati podatke o tem, kako se prenaša znanje in gradi novo znanje na ravni organizacije oz. zavoda, kako se timi povezujejo in kakšni so učinki povezovanja.

## 3.2 Aktivnosti spremljanja razvoja profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda

Uporaba pripomočka »Razvoj profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda« naj temelji na ravnateljevem pregledu podatkov iz zapisov in dokumentacije. Priporočeno je, da ravnatelji izvedejo strokovno razpravo z vodji timov, potem ko so vodje timov izpolnili vprašalnik »Protokol: refleksija o učeči se skupnosti« – iz petega zvezka *Vključujoča šola*, stran 34. Tako je zagotovljen še en vir podatkov. Aktivnost je usmerjena k spodbujanju sistematičnega zbiranja dokazov. Različni pristopi in možnosti so del aktivnosti na skupnem srečanju ravnateljev mentorjev in novoimenovanih ravnateljev.

.....

*Za razvoj profesionalne učeče se skupnosti je pomembna tudi opredelitev želenega stanja v prihodnjem obdobju in konkretnější zapis cilja v letnem delovnem načrtu.*

.....

Po opredelitvi sedanjega stanja o udejanjanju in razvoju profesionalnih učečih se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda so smiselni sodelovalno načrtovanje s strokovnimi delavci, opredelitev želenega stanja v prihodnjem obdobju (npr. enem šolskem letu) in konkretnější zapis cilja v letnem delovnem načrtu. Nekaj primerov analize razvoja profesionalnih učečih se skupnosti po posameznih elementih in/ali oblikah intenzivnejšega sodelovanja je predstavljenih v zadnjem delu tega poglavja.

## Razvoj profesionalne učeče se skupnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda

Razmislite o delovanju in povezovanju različnih timov in posameznikov v vašem zavodu za razvoj učeče se skupnosti. Osredotočite se na aktivnosti timov v povezavi z razvojnimi cilji zavoda. Pri zapisu odgovorov se osredotočite na vključnost strokovnih delavcev v eksperimentiranje in na razvoj ter prenos novega znanja in pristopov vodenja učenja v celoten vzgojno-izobraževalni zavod.

### 1. POVEZANOST DELOVANJA TIMOV Z RAZVOJNIM CILJEM

Razvojni cilj zavoda na področju dosežkov učencev ter dosežkov otrok v razvoju in učenju.	
<b>Število in oblike zakonsko določenih timov (strokovni aktivni, oddelčni učiteljski zbori ...) z jasno določenimi aktivnostmi za izboljšave procesov učenja.</b>	<b>Število in oblike na ravni zavoda dogovorjenih timov z jasno določenimi aktivnostmi za izboljšave procesov učenja.</b>
Katere podatke zbirajo in analizirajo?	Katere podatke zbirajo in analizirajo?
<div style="height: 500px;"></div>	<div style="height: 500px;"></div>

## 2. UČINKOVITO DELOVANJE V POSAMEZNIH TIMIH

### Način sodelovanja in rezultati dela

Navedite primere timov, v katerih so strokovni delavci sodelovali tako, da si dela niso razdelili, temveč so skupaj soustvarjali in dopolnjevali drug drugega. Za te primere podrobneje opišite, kako je lahko vsak posameznik proaktivno in zavzeto prispeval na področjih, kjer je močan, rezultat delovanja pa je bilo novo gradivo ali pristop k vodenju procesa učenja in poučevanja ali nove metode in oblike dela.

## 3. UČINKI DELOVANJA TIMOV NA ZAGOTAVLJANJE UČENJA UČENCEV

### Zbiranje dokazov o učenju in napredku

Kateri timi načrtujejo spremembe strategij vodenja procesa učenja in poučevanja na podlagi analiz dosežkov učencev in na podlagi analiz spremljanja procesov učenja in poučevanja? Katere dokaze zbirate na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda o tem, kako timi vrednotijo učinke vpeljanih sprememb na dosežke učencev? Ali spremljajo tudi aktivno sodelovanje učencev pri pouku oz. napredek učencev (za vsakega posameznika v oddelku ali skupini)?



#### 4. PREIZKUŠANJE IN RAZVOJ NOVEGA

##### Nova gradiva, metode in oblike dela ...

Kako na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda spremljate preizkušanje novih pristopov ali uporabo novih gradiv in katere podatke zbirate o tem? Koliko timov in koliko posameznikov je analiziralo primer uvajanja novosti v prakso ter se odločalo o opuščanju manj učinkovitih rešitev ali o ohranjanju in nadaljnjem razvoju uspešnih?

#### 5. STROKOVNE RAZPRAVE IN RAZVOJ NOVIH DEJAVNOSTI

##### Povezovanje v time ali pare in novi pristopi učenja učencev

Katere strokovne dileme o učenju so strokovni delavci razreševali v timih ali parih? Katere aktivnosti za presojo uspešnosti različnih pristopov/strategij vodenja učenja učencev so uporabljali? Na podlagi katerih dokazov so razpravljali o »napakah« in manj učinkovitih pristopih ter o uspešnih pristopih?

## 6. SKUPNO UČENJE IN REFLEKSIJA

### Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda in tima

Kako so si strokovni delavci izmenjali informacije in gradivo o novorazvitih znanjih, spretnostih in veščinah strokovnih delavcev za uresničevanje izbranega razvojnega cilja zavoda? Katere podatke o praksi vodenja procesa učenja in poučevanja so zbrali z refleksijami učiteljev ali zapisi različnih vrst hospitacij? kateri podatki so lahko podlaga za strokovne razprave in presojo alternativnih možnosti za obstoječe prakse?

## 7. POVEZOVANJE MED TIMI IN PRENOS ZNANJA NA RAVNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA ZAVODA

### Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda

Kako se v vašem zavodu timi povezujejo med seboj? Kako se med timi izmenjujejo znanje, novorazviti pristopi učenja in poučevanja ter primeri dobre prakse? Navedite primer povezovanja timov, ki je imel največji učinek na izboljšanje procesov učenja in poučevanja na zavodu.

### 3.3 Primeri analiz in predlogov izboljšav razvoja učečih se skupnosti nekaterih VIZ

V tem delu so predstavljeni primeri analize razvoja profesionalnih učečih se skupnosti nekaterih vzgojno-izobraževalnih zavodov, katerih ravnatelji so bili vključeni v program Mentorstvo novoinmenovanim ravnateljem v letih 2018–2021.

#### PRIMER ANALIZE ŠOLE – učitelj se vključuje v razvoj učeče se skupnosti v VIZ



»Kot cilj smo si zastavili, da se bodo oddelčni učiteljski zbori (OUZ) v tem šolskem letu sestali vsaj štirikrat ter analizirali napredek posameznega učenca. Cilj je bil dosežen delno. V vseh oddelkih sta bila v šolskem letu vsaj po dva oddelčna učiteljska zbora, od tega so se štirikrat zbrali le v treh oddelkih, trikrat pa v šestih oddelkih. Na začetnem OUZ-ju so učitelji ugotavljali stanje posameznih učencev tako na učnem kot tudi na vzgojnem področju. Na naslednjih OUZ-jih so analizirali napredek posameznega učenca ter se dogovarjali za različne prilagoditve za učence, ki so se k nam vpisali kasneje oz. so trajno bolni. Iskali so načine za zmanjšanje učnih in vedenjskih težav posameznih učencev in načine, kako motivirati učence za bolj redno opravljanje domačih nalog.«

##### **Predlog za izboljšanje opredelitve cilja**

Dodati opredelitev o načinu sodelovanja strokovnih delavcev ali/in o ugotovitvah analize napredka za vsakega učenca, npr. glede na razvoj kompetenc.

#### PRIMER ANALIZE ŠOLE – učitelj se vključuje v razvoj učeče se skupnosti v VIZ



»Vsak učitelj se bo vključeval v vsaj tri različne time in timsko planiral, izvedel in evalviral vsaj tri ure pouka. V tem šolskem letu je vsak učitelj v timu načrtoval, izvedel in evalviral vsaj tri ure. Tri izvedbe ur so bile po vertikali, druge pa so bile izpeljane v istem oddelku. Iz oddanih priprav (s pripombami posameznih članov tima) in samorefleksij je bil v četrtini izvedenih ur poudarek na razvoju kritičnega mišljenja, v dveh četrtinah pa je bil poudarek tako na kritičnem mišljenju kot na razvoju različnih vrst pismenosti (vse z uporabo bralnih učnih strategij). Ostale izvedbe niso vsebovale omenjenih ciljev LDN.«

##### **Predlog za izboljšanje opredelitve cilja**

Na osnovi poglobljene refleksije timsko načrtovanih in izvedenih ur, usmerjenih na uporabljene metode in oblike dela za spodbujanje kritičnega mišljenja ter na aktivnosti učencev, opredeliti odličnosti in možnosti za izboljšavo.

## PRIMER ANALIZE ŠOLE – učitelj se vključuje v razvoj učeče se skupnosti v VIZ



»Strokovni delavci so timsko sodelovali tudi z opravljanjem kolegijskih hospitacij. V tem šolskem letu je bilo izvedenih 40 medsebojnih hospitacij, kjer so bile pri urah prikazane različne metode, strategije in oblike učenja (npr. uporaba bralnih učnih strategij, timsko sodelovanje učiteljev in učencev, kritično razmišljanje ...). V 1. triletju smo po analizi razgovorov, ki so bili opravljeni po kolegijskih hospitacijah, ugotovili, da je potrebno največ pozornosti posvetiti opismenjevanju (veščini govora, poslušanja, branja in pisanja). V 2. triletju so ogledane primere dobre prakse učiteljice nato izvajale v svojih oddelkih. V 3. triletju so timsko izvedene učne ure vključevale problemske naloge, sodelovalno delo in učenje in vključevanje učencev v iskanje argumentov. Pri vsaki uri je bila večina učencev (skoraj vsi) motiviranih in aktivnih.«

---

### **Predlog za izboljšanje opredelitve cilja**

Za prvo triletje določiti delež ur, ki bodo natančneje analizirale aktivnosti učitelja in učencev pri pouku za razvijanje omenjenih veščin. Za drugo triletje izbrati primere dobrih praks in jih analizirati. Za 3. triletje dodati analizo dokazov – izdelkov učencev in spremljanja napredka vsakega učenca.

---

## PRIMER ANALIZE VRTCA – učitelj se vključuje v razvoj učeče se skupnosti v VIZ



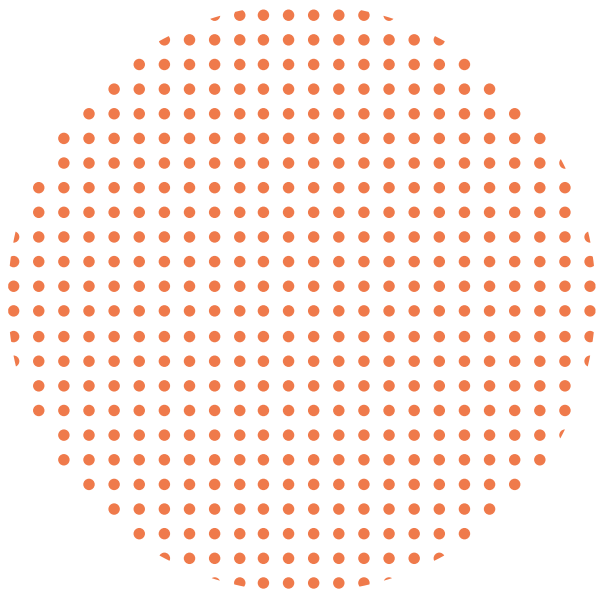
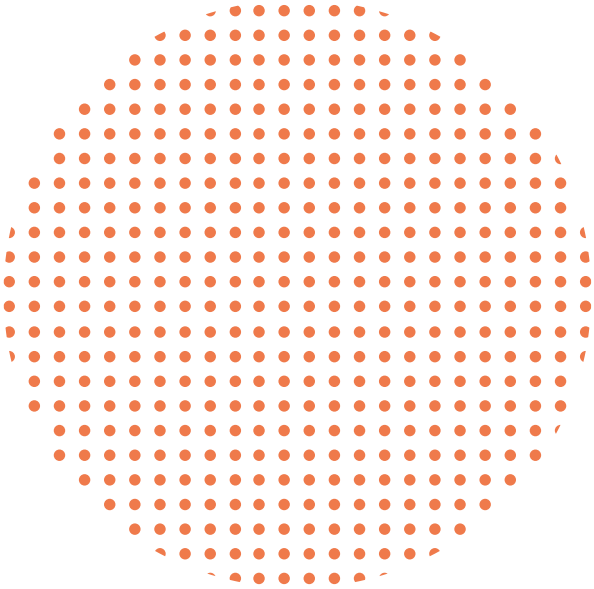
»Vsak od parov ali timov strokovnih delavcev, ki je sodeloval pri izvedbi učnih sprehodov ob izvajanju dni *«Učenje z gibanjem v naravi»*, je izvedel usmerjeno opazovanje glede na prednostno področje vrtca in bo po izvedenem učnem sprehodu opravil skupno refleksijo z opredelitvijo močnih in šibkih področij ter oblikovanjem predlogov izboljšav.«

---

### **Predlog za izboljšanje opredelitve cilja**

Pregledno prikazati število izvedenih učnih sprehodov in število vključenih timov. Predstaviti tudi sintezno poročilo ugotovitev skupnih refleksij, kar bo olajšalo identifikacijo močnih in šibkih področij pri izvajanju dejavnosti na ravni vrtca. Predstaviti ugotovitve o povezavi gibanja otrok v naravi in učenja. Spodbuditi strokovne delavce k refleksiji o njihovem učenju glede na značilnosti profesionalnih učečih se skupnosti.

---





# 4

## Viri in literatura

- Anderson, E., Cunningham, K. M., in Eddy-Spicer, D. H. (2023). *Leading continuous improvement in schools: Enacting leadership standards to advance educational quality and equity*. Taylor & Francis.
- Arzenšek Konjajeva, K. (2018). Učni sprehod za profesionalni razvoj. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 95–107. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-LW4ONGQK>
- Arzenšek Konjajeva, K., in Likon, B. (2019). From the comfort zone to experiments and innovation in teaching and learning. V S. Čagran (ur.), *What are the big questions about educational leadership and what should we do about them?: ENIRDELM* (str. 16). Šola za ravnatelje.
- Berk, K., Dimovski, V., Grah, B., in Penger, S. (2020). Prikaz dobre prakse avtentičnega vodenja in timskega dela v poučevanju: analiza vzgojno-izobraževalnega zavoda Osnovna šola Trebnje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 18(2), 3–28. <https://doi.org/10.59132/vviz/2020/2/3-28>
- Bogataj, J. (2019). Oblikovanje skupine za samoevalvacijo in razdelitev vlog. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo* (str. 96–105). Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., Zavašnik, M., Koren, A., Razdevšek-Pučko, C., Gradišnik, S., in Širec, A. (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Šola za ravnatelje. <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf>
- Brejc, M., Mlekuž, A., in Zavašnik, M. (2022). *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah* (spletna izdaja). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Vodenje\\_in\\_praksa\\_profesionalnega\\_ucenja\\_raziskava.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Vodenje_in_praksa_profesionalnega_ucenja_raziskava.pdf)
- Cankar, G., Brelih-Hatunič, A., Grašič Arnuš, I., Gorše, A., Jerše, L., Ozimek, B., Rupnik Vec, T., Špilak, B., in Zupanc, B. (2019). *Dosežki učencev ter dosežki otrok v razvoju in učenju*. Šola za ravnatelje. <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6989-29-9.pdf>
- Črešnik, A. (2024). Analiza razvoja profesionalne učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 22(1), 116–130. [https://www.zrss.si/arhiv\\_clankov/analiza-razvoja-profesionalne-ucece-se-skupnosti/](https://www.zrss.si/arhiv_clankov/analiza-razvoja-profesionalne-ucece-se-skupnosti/)
- Čuk, A. (2022). Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 20(3), 50–68. [https://www.zrss.si/arhiv\\_clankov/pedagosko-vodenje-za-spodbujanje-ucenja-v-ucecih-se-skupnostih/](https://www.zrss.si/arhiv_clankov/pedagosko-vodenje-za-spodbujanje-ucenja-v-ucecih-se-skupnostih/)
- DeFlaminis, J. A. (2009). *The design and structure of the building distributed leadership in the Philadelphia school district project*. Prispevek je bil predstavljen na letnem srečanju American Educational Research Association. <https://www.gse.upenn.edu/pdf/pcel/aerapaper.pdf>
- DeFlaminis, J. A., Abdul-Jabbar, M., in Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools: a practical guide for learning and improvement*. Routledge.
- Dimovski, V., Penger, S., Škerlavaj, M., in Žnidaršič, J. (2005). *Učeča se organizacija: ustvarite podjetje znanja*. GV založba.
- Dimovski, V., in Colnar, S. (2018). Vzgojno-izobraževalni zavod kot učeča se organizacija. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 7–30. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-8RKKJ09H>
- DuFour, R., DuFour, R., in Eaker, R. E. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: new insights for improving schools*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., in DuFour, R. (2012). *Essentials for principals: The school leader's guide to professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Erčulj, J., in Širec, A. (ur.). (2006). *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: priručnik za ravnatelje*. Šola za ravnatelje. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HT5BCE22>

- Erčulj, J. (2020). Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev. V J. Erčulj in M. Zavašnik (ur.), *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izzivi in priložnosti* (str. 5–20). Šola za ravnatelje. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-2YVZ3NML>
- Erčulj, J. (2022). Šola kot učeča se skupnost in vloga ravnatelja V T. Krapše in A. Polšak (ur.), *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja* (str. 112–122). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca\\_podjetnosti\\_v\\_soli\\_21.\\_stoletja.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf)
- Forjanič, B. (2019). Razvojno načrtovanje v vrtcu. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljevanje* (str. 26–34). Šola za ravnatelje.
- Hargreaves, D. H., in Hopkins, D. (2001). *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hopkins, D., in Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. V A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves in C. Chapman (ur.), *Effective leadership for school improvement* (str. 84–104). Routledge Falmer.
- Jäppinen, A., Leclerc, M., in Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: Evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>
- Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M., Ažman, T., in Mlekuž, A. (2020). *Učitelji in ravnatelji: cenjeni strokovnjaki. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Pedagoški inštitut.
- Kools, M. in L. Stoll. 2016. *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, 137. OECD Publishing.
- Krapše, T., Rupnik Vec, T., Čop, J., Jerman, O., Likon, B., Majkus, D., Stadler, L., Strmšek, A., Vulič, I., in Zule, E. (2019). *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*. Šola za ravnatelje.
- Krapež, A. (2019). Razvojno načrtovanje in kakovost. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljevanje* (str. 16–25). Šola za ravnatelje.
- Lah, R. (2019). Razvojno načrtovanje. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljevanje* (str. 46–55). Šola za ravnatelje.
- Lesničar, B., Peeters, W., Rutar Ilc, Z., Založnik, P., Bola Zupančič, K., Arh Šmuc, A., Stoklasa Drečnik, M., Pahor, M., Oder, B., Mravlje, F., Petek, L., Sinkovič, T., Wozniak, I., Žigart, M., Nuth, G., Kranjc, T., Maurits, W., Kärner, A., Vanderhauwaert, R., ... Teixeira, J. (2017). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse: poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav* (2. izd.). Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/linpilcare-ucitelj-raziskovalec-lastne-prakse.pdf>
- Likon, B. (2012). Na poti razvijanja kompetence učiti se učenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(3), 37–51. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-LC5ADG3Z>
- Likon, B. (2022). Ali v šoli zmoremo in hočemo tvegati? Profesionalne učeče se skupnosti kot pot k obvladovanju negotovosti in tveganja. V T. Krapše in A. Polšak (ur.), *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja* (str. 123–130). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca\\_podjetnosti\\_v\\_soli\\_21.\\_stoletja.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf)
- Likon, B. (2024). Towards learning communities with the connectedness of teachers beyond team boundaries. V *Book of abstracts: ENIRDELM 2024* (str. 21–22). Univerza v Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/en/events/enirdelm-2024>
- Leithwood, K., Jantzi, D., in Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. V K. Leithwood in L. Seashore (ur.), *Organizational Learning in Schools* (str. 67–89). Sweets in Zeitlinger.



- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: a guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Pajnik, T., in Strgar, S. (2022). Mreženje strokovnih delavcev v šoli in med šolami ter vpliv učnih sprehodov na samorefleksijo učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 20(1), 66–77. [https://www.zrss.si/arhiv\\_clankov/mrezenje-strokovnih-delavcev-v-soli-in-med-solami-ter-vpliv-ucnih-sprehodov-na-samorefleksijo-uciteljev/](https://www.zrss.si/arhiv_clankov/mrezenje-strokovnih-delavcev-v-soli-in-med-solami-ter-vpliv-ucnih-sprehodov-na-samorefleksijo-uciteljev/)
- Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9(2), 37–56, 157. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RQLDAHRH>
- Rutar Ilc, Z., in Založnik, P. (2017). Vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti. V *Učitelji, raziskovalci lastne prakse: poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav* (str. 41–62). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/linpilcare-ucitelj-raziskovalec-lastne-prakse.pdf>
- Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, B., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., in Pušnik, M. (2007). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time*. Zavod RS za šolstvo.
- Senge, P. M. (1999). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Random House Business Books.
- Sentočnik, S. (2018). Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 47–59. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-STGUYTZT>
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50(2), 212–222.
- Šenica Pavletič, V. (2019). Razvojno načrtovanje in spremljanje doseganja ciljev na OŠ Savsko naselje. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo* (str. 56–63). Šola za ravnatelje.
- Skvarč, M., Čuk, A., in Rutar Ilc, Z. (2019). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce: Tudi učitelji smo učenci* (5. zvezek). Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, M. (2022). Moč kolegialnih hospitacij. V S. Mršnik in J. Bone (ur.), *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole* (str. 100–104). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Opazovati\\_povezovati\\_sodelovati\\_prirocnik.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf)
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Zavod RS za šolstvo.
- Valant, M. (2019). Razvojno načrtovanje in spremljanje doseganja ciljev. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo* (str. 64–74). Šola za ravnatelje.
- Weissbacher, P. (ur.). (2018). *Vzgojno-izobraževalni zavodi kot skupnosti učenja: gradivo za udeležence*. Šola za ravnatelje. [http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2018/04/VVI-2018\\_zbornik-povzetkov.pdf](http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2018/04/VVI-2018_zbornik-povzetkov.pdf)
- Weissbacher, P., in Likon, B. (ur.). (2021). *Mreženje kot podpora vodenju za učenje na različnih ravneh: povzetki referatov in interaktivnih delavnic*. Šola za ravnatelje. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-OMG3L21C>
- Zorman, M. (2006). Z razvojnim načrtovanjem ustvarjamo razmere za vseživljenjsko učenje. V *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja: gradivo za razvojno načrtovanje* (str. 9–45). Zavod RS za šolstvo.
- Zupančič, J. (2019). Izzivi razvojnega načrtovanja. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo* (str. 36–45). Šola za ravnatelje.