



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLV

2014

5-6

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

vzgoja izobraževanje

Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov

Spreminjanje poučevanja skozi formativno spremljanje: Raziskovanje in praksa

Formativno spremljanje znanja v očeh učiteljice, raziskovalke in svetovalke

Povratna informacija za uspešnejše učenje

Priloga:
Učiteljev glas in plakat
Koraki za načrtovanje formativnega spremljanja





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLV, številka 5-6, 2014

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
dr. Robert Kroflič, Andreja Nagode

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Gostujoča urednica
dr. Ada Holcar Brunauer

Urednica založbe
Alenka Štrukelj

Jezikovni pregled
Tine Logar

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Present, d. o. o.

Naklada
950 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 5-6/2014 je 19,50 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Spremljanje in preverjanje, ki podpirata kakovostno učenje #3

INTERVJU

Dr. Ada Holcar Brunauer
Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov
Intervju z Normanom Emersonom, strokovnim direktorjem področja za ocenjevanje škotske izobraževalne institucije Education Scotland #5

RAZPRAVE

Dr. Paul Black in dr. Dylan William
Spreminjanje poučevanja skozi formativno spremljanje: Raziskovanje in praksa – Projekt formativnega spremljanja znanja King's-Medway-Oxfordshire #10

ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Ada Holcar Brunauer
Formativno spremljanje znanja v očeh učiteljice, raziskovalke in svetovalke #19

Dr. Zora Rutar Ilc
Formativno spremljanje ali pogled v »črno škatlo« – Predstavitev knjižne zbirke Black Box #24

Mag. Vineta Eržen
Povratna informacija za uspešnejše učenje #28

Mag. Vilma Brodnik
Sprotno (formativno) spremljanje znanja pri pouku zgodovine #32

Mag. Marjeta Borstner
Formativno spremljanje in pouk tujih jezikov v gimnaziji #43

IZKUŠNJE IZ PRAKSE

Suzana Ramšak
Razvojni e-listovnik v vlogi formativnega spremljanja #47

EDITORIAL

Evaluation and Assessment that Support Quality Learning #3

INTERVIEW

Why a School with no Grades can lead to Better Achievements
Interview with Norman Emerson, Director for Assessment of Educational Institution Education Scotland #5

PAPERS

Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice - King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project #10

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Formative Assessment in the View of a Teacher, Researcher and Counsellor #19

Formative Assessment or an Insight into the Black Box – Presentation of the Series Black Box #24

Feedback for More Effective Learning #28

Regular (Formative) Assessment at History Lessons #32

Formative Assessment and Foreign Language Lessons in Gymnasias #43

EXPERIENCES FROM PRACTICE

Developmental E-Portfolio's Role of Formative Assessment #47

Suzana Ramšak

Formativno spremljanje v spletnem učnem okolju Mahara pri predmetu nemščina – primer iz prakse #52

Formative Assessment in Virtual Learning Environment Mahara in German Lessons – Practical Experience #52

Nataša Kralj

Vpeljevanje elementov formativnega spremljanja v pouk nemščine na Prvi gimnaziji Maribor #54

Introduction of Elements of Formative Assessment in German Lessons in Prva gimnazija Maribor #54

Barbara Damjan

Vpeljevanje elementov formativnega spremljanja pri učenju latinskega besedišča #56

Introduction of Elements of Formative Assessment in Learning Latin Vocabulary #56

Nataša Kostanjevec

Vpeljevanje elementov formativnega spremljanja v pouk nemščine na Gimnaziji Ptuj #58

The Case of Introduction of Elements of Formative Assessment in German Lessons in Gimnazija Ptuj #58

Danica Gotlih

Formativno spremljanje ali kako videti gozd in drevesa #63

Formative Assessment or How to See the Forest and the Trees #63

Sonja Bregar Mazzini in Tatjana Kreč

Izkušnje s formativnim spremljanjem znanja pri pouku zgodovine #65

Experiences with Formative Assessment in History Lessons #65

Lorieta Pečoler

Formativno spremljanje znanja s pomočjo plakatov in zapisom bistva pri pouku zgodovine #73

Formative Assessment with the Help of Posters and Recording Key Points in History Lessons #73

OCENE IN INFORMACIJE

REVIEWS AND INFORMATION

Urška Margan

Že izšlo na temo formativnega spremljanja #82

Already published on Formative Assessment #82

Saša Premk

Novosti iz knjižnice #84

New Editions in the Library #84

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

SPREMLJANJE IN PREVERJANJE, KI PODPIRATA KAKOVOSTNO UČENJE

Preverjanje za učenje, preverjanje kot učenje, preverjanje učenja ... PREVERJANJE IN SPREMLJANJE, ne ocenjevanje!

Čeprav se že več let trudimo, da bi spodbujali razlikovanje preverjanja od ocenjevanja in poudarili tudi vlogo spremljanja za izboljševanje, se jasna ločnica med njimi vedno znova izgublja. V pogovorih z mnogimi učitelji – tudi razsvetljenimi in naprednimi – svetovalci še vedno ugotavljamo, da se preverjanje enači z bolj ali manj (ne)sistematičnim procesom, pri katerem so nekateri učenci »vprašani« (nekateri kar pisno – tudi pri pridobivanju t. i. ustnih ocen!), drugi pa so temu priča (če se jih celo vmes ne »zaposli« z drugim delom). Slednji pri tem, kot pravijo avtorji knjižic iz serije s pomenljivim naslovom *Black box*, olajšani, da je trenutna žrtev na srečo nekdo drug, pasivno preždi uro, ki mine, ne da bi se večina od njih vsaj približala razumevanju. Ali pa učitelji proces preverjanja razumejo kot pavšalno spraševanje »razreda«, da ugotovijo, ali so učenci snov razumeli. V boljšem primeru preverjajo znanje z dvema, tremi vprašanji, pri čemer pa lahko nastane napačen vtis o vsesplošnem razumevanju na temelju ustreznih odgovorov vedno istih »pridnih« učencev iz prvih klopi. So tudi izjeme, ki preverjanje pred ocenjevanjem vzamejo zelo resno in se potrudijo s preizkusi, ki »posnemajo« tistega, ki bo sledil in bo namenjen ocenjevanju. Tak način preverjanja imajo učenci posebej radi, ker jim sporoča, kako naj se pripravijo za preizkus, ter jim omogoča varnost in predvidljivost. Pri tem pa vsi skupaj – učitelj in učenci – pozabljajo, da je pred ocenjevanjem odločilno preveriti, kako učenci dosegajo cilje, in ne vaditi »format« preizkusa.

Opažamo tudi, da čim »više« gremo po vertikali, vedno manj je skrbno in premišljeno pripravljene preverjanja med procesom, t. i. sprotne preverjanja ali bolje rečeno – spremljanja. Gre za to, da učitelj sproti, med samim poukom ugotavlja, kako učenci dosegajo etapne cilje, katera so njihova šibka področja in česa še ne razumejo (dovolj). To dela zato, da bi jim pomagal, da obstoječe stanje presežejo, (se) izboljšajo. Še redkeje pa se zgodi, da bi iskali močna področja in učencem dajali tudi kvalitativno pozitivno povratno informacijo o tem. Še vedno prevladuje kultura iskanja napak in štetja nepravilnih odgovorov namesto kulture opogumljanja in spodbujanja k izboljševanju. Še vedno se znanje pri mnogih rutinskih preverjanjih (ali še raje ocenjevanjih) pojmuje kot podajanje pričakovanih odgovorov ali v boljšem primeru razlag namesto izkazovanja poglobljenega vpogleda na različne načine. Še vedno ni časa in potrpljenja za učenčev razmislek, ni priložnosti za zaznavanje opozoril: »Ne razumemo, zakaj torej hitite z obravnavo nove teme?«

Obstajajo tudi svetle izjeme! Nekaterih ne poznamo, za nekatere na srečo vemo. Nekaj smo jih spodbudili tudi na Zavodu RS za šolstvo. Že pred leti je teren za kvalitativno povratno ocenjevanje na sistemski ravni pripravljala projekt opisnega ocenjevanja, sledil mu je razvojni projekt *Nova kultura preverjanja in ocenjevanja*, iz katerega je izšla zbirka priročnikov, en splošni in vrsta predmetnih, s številnimi primeri kriterijev in opisnikov, z zbirkami avtentičnih nalog in vprašanj, ki spodbujajo razmišljanje (zasnovanih na različnih taksonomijah), vse v tesni navezavi na žlahtne cilje poučevanja, ki so daleč presežali samo pomnjenje podatkov. Ideje tega projekta še danes marsikje srečamo v praksi, v delih so zaživele celo v poklicnem šolstvu in v času trajanja projekta Posodobitev gimnazij tudi v teh. Pravega duha spodbudnega preverjanja, ki vodi k izboljševanju znanja, poglobljanju razumevanja ter negovanju veščin in doseganju ciljev, ki presegajo tiste, ki jih lahko »polovimo« samo s testi »papir-svinčnik«, pa v zadnjih letih prinašata projekt *Nova didaktika ocenjevanja* (pogovor z njegovo vodjo, Natalijo Komljanc, je objavljen v prilogi *Učiteljev glas*) ter mednarodni projekt *Podpora učiteljem*

pri učinkovitem uvajanju formativnega spremljanja, ki ga vodi tokratna gostujoča urednica, Ada Holcar Brunauer.

Prav temu, kaj vse smo preizkušali v tem projektu, po čem smo se zgledovali, kakšne izkušnje smo pridobili in do kakšnih spoznanj ter rezultatov smo prišli, je torej namenjena tokratna številka naše revije. In ker tokrat govorijo predvsem primeri, zreli in prepričljivi, smo presodili, da je dozorel čas, ko si upamo ponuditi novost: prilogo Učiteljev glas. Z njo želimo obogatiti našo revijo in jo še bolj približati praktikom. Želimo si, da bi odslej izhajala kot spremljevalka tistih tematskih številk revije, ki bodo prinašale veliko obetavnih in odličnih primerov iz prakse poučevanja, ki posebej premišljeno podpira kakovostno učenje.

Idejo za prilogo smo dobili od škotskih kolegov, ki imajo tovrstno revijo v celoti posvečeno naši tokratni temi, torej formativnemu spremljanju. Škoti so eni prvih na svetu številčno ocenjevanje prepričljivo in strateško v celoti nadomestili s formativnim spremljanjem in s »filozofijo« na učenje in razumevanje osredotočenega preverjanja znanja. Kako so to naredili, opisuje vodilni škotski strokovnjak za to področje, Norman Emerson, v intervjuju, objavljenem v nadaljevanju. Glas sodelujočih pa je predstavljen v prilogi skupaj z glasovi naših učiteljev in svetovalcev, pionirjev tovrstne prakse na Slovenskem, ki se udeležujejo izpopolnjevanja na Škotskem.

Njihove izjave in refleksije uokvirjamo s plakatom, ki vam ga podarjamo kot popotnico prvemu Učiteljevemu glasu v upanju, da bo našel mesto na vidnih mestih vaših zbornic, saj pregledno in jasno predstavlja »filozofijo« formativnega spremljanja.¹

Za prihodnje šolsko leto pa pripravljamo še več – prevode izvrstnih knjižic iz ugledne britanske serije Black box na temo: kaj se (nam) dogaja pri pouku in kako učence spremljamo, da bi jih čim bolj učinkovito podprli pri učenju in izboljševanju le-tega. Tri od knjižic, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, izzvenevajo v jasno sporočilo: spremljanje učenja in učnih dosežkov je namenjeno učencem za izboljševanje in izgrajevanje razumevanja. Učiteljem pa je spremljanje učenja v pomoč, da učence učinkovito podprejo pri izboljšanju razumevanja.

Naj za konec izrečem zahvalo tokratni gostujoči urednici Adi Holcar Brunauer in kolegici Urški Margan, ki je izdatno pomagala pri urednikovanju, iskrena zahvala pa gre tudi vsem kolegicam svetovalkam in kolegom svetovalcem na Zavodu RS za šolstvo, ki so podpirali razvojno delo učiteljev na tem področju v okviru projekta *Podpora učiteljem pri učinkovitem uvajanju formativnega spremljanja*.

¹ Plakat smo v dogovoru z avtorji slovenili v skladu s posebnostmi našega prostora.

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod RS za šolstvo

ZAKAJ LAHKO ŠOLA BREZ OCEN VODI DO BOLJŠIH DOSEŽKOV

INTERVJU Z NORMANOM EMERSONOM, STROKOVNIM DIREKTORJEM PODROČJA ZA OCENJEVANJE ŠKOTSKE IZOBRAŽEVALNE INSTITUCIJE *EDUCATION SCOTLAND*

Kako je potekal proces vpeljevanja formativnega spremljanja (FS) v pedagoško prakso na Škotskem in katere izobraževalne institucije so pri tem sodelovale?

Ne želim se hvaliti, da je na Škotskem vse popolno in da je bilo vse popolno že od začetka. Ni bilo, to vam lahko zagotovim. Imeli smo nekaj zares težkih razprav, ki še vedno potekajo, ker je sprememba težavna za ljudi, ki so trideset let delali enako, inšpektorji pa so jim govorili, da je to, kar delajo, zares zelo dobro. Zato je bilo zelo težko spremeniti celotno stanje.

Leta 2002 smo imeli nacionalno razpravo, ki je potekala tudi v parlamentu. Vsi so menili, da morajo prispevati, in še vedno imamo soglasje vseh strank – delavske, nacionalistov ... Na Škotskem ni veliko konservativcev, vendar pa so se konservativci in liberalni demokrati kot tudi politične stranke strinjali, da je vključitev FS v vse osnovne in srednje šole (učenci na Škotskem so ob vstopu v srednje šole stari 11 ali 12 let, ob zaključku pa 18 oz. 19) dobra zamisel. To je bilo res pomembno, kajti brez tega soglasja bi se dogajalo isto kot v preteklosti, ko smo nekaj poskušali pet let, nato pa je prišla druga stranka in vse spremenila. Formativno spremljanje izvajamo že dvanajst let in še vedno se s tem vsi strinjajo. Projekt pa je na samem začetku vodil sam minister za šolstvo, Peter Peacock.

V filozofijo FS pa bi morali že na samem začetku vključiti tudi starše, tako na ravni šole kot na nacionalni ravni. Starši so bili namreč zmedeni, saj smo v vseh osnovnih šolah in v prvih štirih letih obveznega šolanja na srednjih šolah (do 15. leta učenčeve starosti) ukinili številčno ocenjevanje in nacionalno preverjanje znanja. Na vprašani: »Kako bodo učenci prišli do stopnje D? in Kdaj bodo opravili stopnjo D?« smo odgovarjali, da stopnje D ni več. [Na Škotskem so imeli črke, ki so imele enako vlogo kot pri nas številčne ocene.] Med starši je bilo zato veliko zmede, in če pomislim, bi lahko veliko več storili za to, da bi tako starši kot tudi učitelji in učenci spremembe, ki smo jih vpeljevali, bolje razumeli.

Sicer pa so pri vpeljevanju FS pri nas tesno sodelovala vsa glavna strokovna združenja, izobraževalne institucije in sindikati. To se v nekaterih državah, ki vpeljujejo FS ne dogaja, pri čemer imajo zelo negativen odnos do sprememb tudi učitelji. Pogosto slišimo njihove izjave: »To za nas ni dobro, saj pomeni več dela, zato pri tem nočemo sodelovati. To spreminja naše kriterije in položaj, zato veliko raje vidimo, da učenci rešujejo teste. Od nas zahtevate drugačen načina dela.« Na žalost se je glavni sindikat pri nas strinjal z učitelji. Na vsakem sestanku, ki smo ga

imeli, so nam govorili, da učiteljem nalagamo preveč dela, in nas spraševali, zakaj samo pisanje preizkusov znanj ni dovolj. Najtežjo razpravo smo imeli s sindikatom učiteljev in z združenjem srednješolskih učiteljev. Osnovnošolski kolegi pa so bili nadvse zadovoljni, da je bilo ocenjevanje s pomočjo nacionalnih preizkusov odpravljeno. Čeprav je vladalo manjše nezaupanje in je združenje osnovnošolskih učiteljev menilo, da smo jim s tem naložili veliko dela, so bili hkrati zadovoljni, ker smo jim zaupali in jih vključili v moderacijo vrednotenja učenčevih izdelkov. O napredku mladostnika lahko namreč najboljše presodi oseba, ki z njim preživi 20 ur na teden. Kajti katera vrsta odločanja je boljša – tista, ki je narejena na podlagi preizkusov, ali odločitev nekoga, ki temeljito pozna otroka? Srednješolski učitelji pa so menili, da smo strokovnjakom za posamezne predmete odvzeli moč, o čemer govori le ena izmed njihovih izjav: »Jaz sem učitelj naravoslovja in tu sem zato, da učim svoj predmet, tvoja naloga pa je, da sediš in poslušаш.«

V filozofijo FS pa bi morali že na samem začetku vključiti tudi starše, tako na ravni šole kot na nacionalni ravni.

Formativno spremljanje je prineslo veliko prepirljanja. Za mnoge srednješolske učitelje, ki so jim desetletja govorili, da so odlični učitelji, zdaj pa so morali spremeniti svoje navade in dijake usposobiti, da so sami prevzeli odgovornost za svoje učenje, je to predstavljalo zelo velik izziv in mnogi se z njim soočajo še danes.

Kar je osnovnošolskim učiteljem predstavljalo le manjše probleme, so nekateri srednješolski učitelji, katerih identiteta je povezana s tem, da so strokovnjaki za svoj predmet, doživljali kot grožnjo. Verjeli so v svoje štiridesetminutno predavanje, pri čemer jih ni motilo, da so se dijaki med tem dolgočasili. Pozvali smo jih, naj npr. pet minut govorijo in nato omogočijo razpravo v razredu. Sprva jim je bilo zelo težko, sčasoma pa smo jih pridobili na svojo stran. In to niso bili mladi učitelji navdušenci, ampak učitelji, ki so poučevali že trideset ali več let. In prav ti so dejali: »Čeprav v FS sprva nisem verjel, vam zdaj lahko zatrdim, da deluje. Imam manj disciplinskih problemov in dosežki mojih dijakov so se izboljšali.«

Ali ste opravili kakšno evalvacijo učinkov vpeljevanja FS? Kaj se je pokazalo kot ključno?

Program vpeljevanja FS je bil po treh letih evalviran, in sicer leta 2005, oceno pa je podal eden največjih strokovnjakov na področju ocenjevanja na svetu, Gordon Stobbard,

skupaj s svojim timom raziskovalcev z Londonske univerze. Tri ali štiri mesece je obiskoval škotske šole. Njegovo poročilo pravi, da je partnerski model na Škotskem zares zelo dober, prav tako pa tudi dejstvo, da so bili v vpeljevanje FS vključeni vsi – minister, univerze, sindikati in starši. Vendar pa je glavno gonilo vpeljevanja načel FS predstavljalo dejstvo, da so ga učitelji vzeli za svojega. Model od spodaj navzgor je bil dopolnjen s podporo, ki je potekala od zgoraj navzdol (institucije), vendar pa je Stobbard v svojem poročilu poudaril, da najpomembnejši napredek škotskega izobraževanja v zadnjih štiridesetih letih predstavlja to, da ga učitelji vzamejo za svojega.

Rezultati srednjih šol, ki so sprejele FS pred letom 2009, se izboljšujejo.

Zato bi se moj nasvet glasil, da poskusite pridobiti navdušenje učiteljev. Če vam uspe to, boste pridobili tudi ljudi z ministrstva za šolstvo in drugih institucij, kajti ljudje, ki so na vodilnih položajih, želijo biti vključeni v zgodbe o uspehu in tudi minister Peter Peacock ni bil prav nič drugačen. Takoj ko je bilo omenjeno (pozitivno) poročilo objavljeno, se je pojavil v medijih in s ponosom povedal, da je to njegovo delo. V poročilu dejansko lahko preberemo, da sta ministrsko vodenje in partnerstvo drugih institucij odigrali pomembno vlogo, vendar pa sta bili najbolj opažena navdušenje in zavzetost učiteljev, ki so pritegnili še svoje kolege. Osrednji pedagoški časopis na Škotskem pa je FS poimenoval z besedami »tiha revolucija«, ker je bila izpeljana s pomočjo učiteljev. Seveda so bili tu tudi močni in mogočni, ki so sedeli za velikimi mizami, obloženimi z izbranim pecivom in kavo, vendar pa je bila prava zmaga dosežena v učilnicah. Zato se moj nasvet glasi: Ne morete prekopicirati našega modela, vendar pa lahko vseeno prevzamete nekaj tistega navdušenja od spodaj navzgor, akcijskega raziskovanja, o katerem v Sloveniji že razmišljate in ga vpeljujete.

Ali so se učitelji pri vpeljevanju FS kdaj počutili osamljene?

Ena od strategij, ki smo jih uporabljali, je bila ta, da ko smo zbrali učitelje iz petdesetih šol – in prišli so s Shetlandskih otokov, iz Glasgowa, Edinburga in Dundeeja, skratka od vseh povsod – smo jih razporedili za mize tako, da niso poslušali govoric iz bližnje šole, oddaljene dva kilometra. Poslušali so drugačne zgodbe. Nato pa smo jim povedali, da bodo večino dneva preživeli s kolegi iz drugih delov države, in jih spodbudili, da so si izmenjali e-naslove, ostali v stiku ter si izmenjali zgodbe o tem, kaj deluje in kaj ne.

Kdaj ste na Škotskem ukinili nacionalno preverjanje znanja?

Ker je leta 2002 pri vpeljevanju FS sodelovalo le majhno število šol, kakih petdeset ali šestdeset, bi bilo neprimerno, če bi nacionalno preverjanje znanja ukinili že

na samem začetku. Ko pa smo ozavestili spoznanje, da je presoja učitelja pomembnejša od nacionalnega ocenjevanja, smo učiteljem ponudili izbiro. Preizkuse (banko nalog) iz nacionalnega preverjanja so še vedno lahko uporabljali za potrditev svoje presoje, če so želeli, in tako so jih nekateri uporabljali še vrsto let, vse do leta 2009, ko smo banko nalog zaprli, preizkuse pa odpravili. To vam pove, kakšen vpliv na izobraževalni sistem so imeli preizkusi.

Šolske oblasti na Škotskem so z uporabo preizkusov med seboj primerjale šole. Ukinitev preizkusov pa jim je povzročila težave. Vse, ki niso imeli učiteljskih ali pedagoških izkušenj, imeli pa so dobro statistično znanje in so jih zanimali podatki, je bilo težko prepričati, naj se temu odrečejo. Na Škotskem je bilo veliko ljudi, ki so želeli, da bi preizkuse ponovno vpeljali, ker je veliko teže zbirati informacije o napredku učencev, kadar o tem presojajo učitelji. Medtem ko smo se na Škotskem pomikali v smeri FS in odpravljali preizkuse med tretjim in petnajstim letom starosti učencev, se je Anglija pomikala v nasprotno smer in vpeljevala vse več testiranja. Tako lahko razumete, zakaj se danes na Škotskem pripravljamo na referendum o neodvisnosti.

Ali ste morda naredili kake analize o tem, kakšno je znanje učencev v sistemu brez nacionalnih preizkusov znanja?

Leta 2009 je bila uvedena nova nacionalna politika o ocenjevanju znanja. V vseh osnovnih in srednjih šolah smo vpeljali obvezno FS v obliki smernic in nasvetov. Učitelji so vedeli, da bodo inšpektorji preverjali, kako dobro se držijo teh smernic.

Rezultati srednjih šol, ki so sprejele FS pred letom 2009, se izboljšujejo. Šola, na katero so npr. hodili moji otroci, je uporabljala FS že zelo zgodaj, ker je ravnatelj to zahteval od vsakega učitelja, in njihovi rezultati so se znatno izboljšali.

Za nas in za politike je največji izziv, kako ohraniti mirne živce in vztrajati. Vemo, da je to prava stvar, ki temelji na več sto raziskavah.

Rezultati Škotske na zadnjih razvrstitvenih seznamih PISE so povprečni, a nekoliko višji od rezultatov Anglije, kar je za nas sicer zelo pomembno, kljub temu pa bodo za nas bolj relevantni rezultati v prihodnjih letih, saj so bili nacionalni preizkusi odpravljeni in FS vpeljano na vseh šolah šele leta 2009. Za nas in za politike je največji izziv, kako ohraniti mirne živce in vztrajati. Vemo, da je to prava stvar, ki temelji na več sto raziskavah. Omenimo samo metaanalizo raziskav Johna Hattieja, ki med drugim govori o izjemno močnem vplivu kakovostnih povratnih informacij na učenje in učne dosežke. Poleg tega bodo naši učenci potrebovali večine za življenje v 21. stoletju ...

Vendar pa menim, da večina dokazov, ki jih želimo, ne bo prišla iz PISE, ampak s pomočjo drugih kvalitativnih meril. Države, ki so na vrhu PISE, se ves čas menjajo. Lahko se vam zgodi, da npr. obiščete vodilno Finsko in se odločite za njihov pristop, in ko ta pade na lestvici,

odpotujete v Novo Zelandijo itd. In kaj boste s tem pridobili? Menim, da je treba vztrajati pri viziji, ki temelji na raziskavah. Poleg tega je treba vztrajati kar nekaj let, ker raziskave kažejo, da se znatne spremembe dogodijo v roku petih, morda celo v desetih ali pa petnajstih let. Potrebno je vztrajati in se držati tistega, kar je zares pomembno.

Kako so potekala izobraževanja učiteljev?

Začeli smo s petdesetimi šolami. Nekateri učitelji so želeli sodelovati, druge pa so k temu prisilili ravnatelji, ker je šola npr. prejela slabo inšpekcijsko poročilo. Na izobraževanjih so se po kratkih petminutnih predstavitev učitelji osredotočili na en pristop iz raziskav Blacka in Wiliama, ki jim je bil blizu in so ga želeli preizkusiti v razredu. Sledile so razprave in izmenjava izkušenj med sodelujočimi, ki so jih vodili svetovalci. V razredu so lahko poskusili podati kakovostne povratne informacije, zastavljati dobra vprašanja itd. Vsak učitelj si je izbral pristop, ki ga je nato preizkušal, razvijal in vključeval v prakso tri mesece, nato pa vključil v vsakodnevno delo, pri čemer so si učitelji zapisovali svoja opažanja. Svetovalci so se vsake tri mesece srečali z učitelji in jim podali povratne informacije o njihovem delu. Vse učitelje smo zaprosili, da so napisali dve strani dolgo poročilo o vpeljevanju FS, ki smo ga objavili v pomembnih nacionalnih poročilih, kar je bilo učiteljem v velik ponos. Tako so bile objavljene zgodbe vseh šol, ki so sodelovale v projektu. Nekatere od njih so bile zelo pozitivne in so predstavljale odlične smernice učiteljem, ki so se pozneje vključili v program, druge ne. Pred vpeljevanjem novosti, smo učitelje vedno znova nagovarjali, naj prebirajo raziskave in razpravljajo o njih s svojimi partnerji v šoli, kar je se je pokazalo kot zelo pomembno.

Do katere mere so učitelji seznanjeni z metodologijo akcijskega raziskovanja?

V okviru akcijskega raziskovanja poskrbimo, da imajo učitelji najprej na razpolago dovolj raziskav in drugega gradiva, pri čemer se v veliki meri opiramo na Paula Blacka in Dylana Wiliama. Nato izberejo področja, ki jih želijo preizkusiti v svoji pedagoški praksi. Kljub temu da ne sledijo akademskemu pristopu, postanejo raziskovalci svoje prakse, kar je ključno. Vsa njihova opažanja (npr. večja motivacija učencev) morajo biti podprta z dokazi iz razreda, ki so po navadi podani v obliki vprašalnikov ali komentarjev učencev in jih objavljamo.

Menim, da je treba vztrajati pri viziji, ki temelji na raziskavah. Poleg tega je treba vztrajati kar nekaj let, ker raziskave kažejo, da se znatne spremembe dogodijo v roku petih, morda celo v desetih ali pa petnajstih let. Potrebno je vztrajati in se držati tistega, kar je zares pomembno.

Veliko učiteljev nam je dejalo, da bi želeli izvajati formativno spremljanje na bolj akademski ravni, in te smo vključili v univerzitetne raziskave, drugi pa so začeli s podpilomskim študijem. Med drugim smo smo 50 šol

povezali z osmimi univerzami na Škotskem. Mnoge doktorske naloge so nastale prav na področju FS.

Kako nastajajo gradiva, ki jih lahko najdemo na spletnih straneh vaše izobraževalne institucije?

Izdelke, ki nam jih sicer pošljejo šole, pregledamo in učiteljem podamo povratne informacije, na podlagi katerih jih še izboljšajo. Ko gradiva ustrezajo vsem potrebnim kriterijem, jih opremimo s posebno oznako (s tartanskim vzorcem), s čimer zagotavljamo, da so kakovostna. Učiteljem je objava gradiv na naših spletnih straneh ter v drugih virih za nacionalno ocenjevanje v ponos in zanje predstavlja velik uspeh.

Leta 2010 smo vzpostavili vire za nacionalno vrednotenje, ki so nadomestili banko preizkusov za nacionalno vrednotenje, kjer si s pritiskom na gumb dobil naloge. Ko so učitelji obiskali vire za nacionalno vrednotenje, so bili mnogi zelo razočarani, ker so pričakovali mnogo več, in so se spraševali, kako jim bo objavljena zgodba šole, ki pripoveduje o svojem napredku, lahko v pomoč.

Ali šole dobijo finančno podporo pri vpeljevanju FS?

Šole dobijo 1200 EUR na leto. Tega denarja ne smejo porabiti za nakup računalniške opreme, televizorjev ali pohištva. Namenjen je izobraževanju učiteljev in plačilu nadomestnih učiteljev v času njihovega izobraževanja. Svetovalci prihajajo tudi na šole, kar pa je v veliki meri odvisno od tega, koliko pomoči neka šola potrebuje, po navadi pa so ti obiski trikrat letno. Šole z barvami semaforja označijo, kako dobro jim gre (zelena pomeni odlično). Največ pozornosti vsekakor namenimo šolam, ki so se označile z rdečo barvo.

Koliko informacijsko-komunikacijska tehnologija podpira FS?

Pri nas ima vsak učenec svoj profil, nekatere šole uporabljajo bloge, elektronske pripomočke za arhiviranje itd. Veliko se posvečamo vprašanjem glede uporabe tehnologije in njene podpore pri formativnem spremljanju. Mnogi jo uporabljajo kot srebrno kroglo, kot neke vrste čarovniški trik, ki bo razrešil vse probleme, povezane z ocenjevanjem, in pri tem pozabljajo na dialog in razpravo z učenci, ki sta ključna. Tako naši mladostniki sedijo za računalnikom ure in ure in o učenju ne razpravljajo z nikomer. Menim, da to ni dobro. Hkrati pa vemo, da je IKT lahko v veliko podporo pri izdelavi profilov ali listovnikov, kar sodi v eno od dejavnosti, ki jih trenutno izvajamo na šolah.

Kako dobro poznajo FS inšpektorji?

Vsi inšpektorji so bili nekoč učitelji in z mnogimi delam ter jih vodim sam. Z njimi grem na teren in hospitiram. Zanima me, kakšna vprašanja zastavljajo učiteljem in šolam o ocenjevanju in FS, saj prav oni predstavljajo eno izmed gonil sil sistema. Vprašanja, ki jih zastavljajo, prav v tolikšni meri spreminjajo prakso, kot jo spreminja nudenje

podpore naše institucije, Education Scotland. Pred leti smo združili nudenje podpore, ki jo je zagotavljala Learning and Teaching Scotland, z inšpekcijami in tako postali ena sama velika organizacija, ki hkrati nudi podporo in nadzor. Tako šole vidijo, da z roko v roki sodelujemo, pri čemer lahko rečem, da gre za zelo dobro spremembo kulture.

Povejte nam kaj o revijah *Assessment is for Learning*, ki so bile zelo priljubljene med učitelji.

Vse prejšnje publikacije, ki jih je izdala *Learning and Teaching Scotland*, so imele preproste zelene naslovnice in so bile dolgočasne, zato smo poskušali revijo, ki je bila namenjena FS, predstaviti nekoliko drugače. Navezali smo stik z grafičnim oblikovalcem in mu dejali, da želimo logotip, ki bo bralca spodbudil k branju. Grafičnemu oblikovalcu smo poskusili razložiti naše ideje o FS. Želeli smo izdati nekaj drznega in barvitega, kar je oblikovalec tudi naredil. Revije smo napolnili z zgodbami učiteljev, novih članov tima, novih svetovalcev, dodali smo tudi slike, da so vedeli, kdo vodi določeno področje. Naredili smo nekaj, kar so učitelji želeli vzeti v roke, do besede pa so prišli še raziskovalci, starši in izvajalci praktiki. Na leto pa smo objavili le tri številke, ker šol nismo želeli preplaviti s preveč gradivi. Revije pa so hkrati predstavljale dragocen vir širjenja informacij med učitelji.

Kdaj so učitelji v celoti sprejeli FS?

Končno sprejetje FS se je zgodilo na podlagi ocene, ki jo je podal tim Gordona Stobbarda, ki je opravil poglobljene intervjuje in razprave z učenci. Mnenje učencev je bilo izjemno pomembno, s tem pa je bil zagotovljen tudi uspeh programa. Učenci so radi prihajali k pouku in bili zavzeti za učenje, kar so potrdili tudi starši, ki so pri svojih otrocih opazili velike spremembe.

Ne boste več dvigovali rok, ko vam bom zastavil vprašanje, ker želim v razpravo vključiti prav vse in tako bo vsak izmed vas dobil priložnost, da bo lahko podal odgovor, in tisti zadaj, ki nikoli ne poslušajo, so začeli poslušati.

Poleg tega je bilo pomembno, da so učitelji s svojimi učenci vzpostavili dialog in razpravo ter jim podali povratne informacije, ki so jih razumeli. Ker pa ni bilo konsistentnega in koherentnega pristopa pri vseh predmetih na srednjih šolah, smo se leta 2008 odločili, da podpore ne bomo nudili več posameznim učiteljem in da mora v zgodbo o FS vstopiti cela šola. Šoli, ki je od nas želela denar, smo ga dali le pod pogojem, da so se vključili vsi učitelji in da smo lahko objavili poročilo o njihovem delu.

Sicer pa so bili pri vpeljevanju FS najbolj uspešni tisti učitelji, ki so hkrati z uvajanjem novosti v svojo prakso učencem razložili, kaj bodo uvajali in zakaj. Tako so jim npr. dejali: »Poslušajte, ta teden bom vpeljal nekaj novega pri pouku. Ne boste več dvigovali rok, ko vam bom zastavil vprašanje, ker želim v razpravo vključiti prav vse in tako bo vsak izmed vas dobil priložnost, da bo lahko podal odgovor«, in tisti zadaj, ki nikoli ne poslušajo, so začeli

poslušati. Pri vpeljevanju FS so imeli probleme predvsem tisti učitelji, ki učencem niso pojasnili sprememb, ampak so se to pojasnili le staršem.

Kako poteka moderacija, katere namen je vrednotenje učencevih izdelkov, ki ste jo vpeljali v šole namesto nacionalnih preverjanj znanj?

Vsi učitelji morajo priti na sestanek, namenjen moderaciji (profesionalni presoji učiteljev), na katerega prinesejo vzorce svojega dela – izdelke učencev, ki služijo kot dokaz, da je neki učenec dosegel določen nivo dosežka, s katerim se morajo strinjati tudi drugi učitelji. Moderacija je v naše šolstvo prinesla zelo velike spremembe, saj smo bili država, ki je poznala le preizkuse znanja, ki so določali standarde. Zdaj pa je njihovo vlogo prevzela moderacija. Srečan se udeležujejo tudi svetovalci, ki s pomočjo vzorčnih primerov, ki jih pridobijo, nato pomagajo drugim učiteljem. Poleg tega večina šol opravi moderacijo med inšpekcijskim obiskom, ki po navadi traja teden dni, pri čemer imajo možnost prisluhniti dragoceni razpravi med učitelji.

Moderacija je vsekakor zelo zahtevna za učitelje in jim pogosto predstavlja velik izziv. Hkrati pa jih močno angažira, saj na srečanjih razpravljajo o tem, kako se učenci učijo, se osredotočajo na dokaze o učenju in tako bogatijo svojo pedagoško prakso.

Poleg tega v skupini za moderacijo potrebujete nekoga, ki je usposobljen za vodenje le-te in ki dobro pozna standarde. Njegova naloga je, da vodi razpravo. Moderacija resnično prispeva k temu, da učitelji bolje razumejo standarde. Ko sem bil pred enim letom povabljen na sestanek sindikata in so me vprašali, kje naj dobijo učitelji čas za vse to, sem jim odvrnil: »Na sestankih oddelkov.« Če sta prvi in temeljni nalogi poučevanje in učenje, potem je ključno, da na teh sestankih učitelji 90 odstotkov časa porabijo za razpravljanje o poučevanju, učenju in moderaciji. Če trdimo, da je profesionalna sodba učitelja tisto, kar je pomembno, potem moramo vanjo tudi zaupati.

Pri vas je zelo pomembno vlogo odigral tudi nov kurikularni dokument *Kurikul za odličnost (ang. Curriculum for Excellence)*, v katerem so zbrani učni načrti po celotni vertikalni za vse predmete. Kakšna je bila njegova vloga v povezavi s FS?

Kurikul za odličnost je oblikovan tako, da sam po sebi spodbuja aktivno učenje. Če bomo učence pripravili do poslušanja, pogovarjanja, opisovanja in če se bo učenje dogajalo v skupinah, potem bo praksa ocenjevanja, ki smo jo imeli do zdaj, izginila. Vse, kar učenci delajo, pišejo in govorijo, moramo spremljati in temu posvečati enako pozornost. Če je nekaj npr. težko oceniti, to ne pomeni, da tega ne bomo ocenili. O največji spremembi, ki jo je prinesel Kurikul za odličnost, najpogosteje slišimo govoriti starše. Pravijo, da opazijo razliko pri svojih otrocih, ki so stari 18 let in se pritožujejo nad tem, kako težka je šola, medtem ko so njihovi petnajstletniki veliko bolj radovedni in vedno iščejo nekaj, kar morajo prinesiti v šolo. Njihova motivacija

je drugačna. Petnajstletniki, ki so deležni poučevanja, ki temelji na Kurikulu za odličnost, se srečujejo z bolj aktivnimi pristopi k učenju in temu morajo slediti tudi metode ocenjevanja.

Pri nas sta v zvezi z ocenjevanjem najbolj uveljavljena termina preverjanje in ocenjevanje in pogosto naletimo na težave, ko želimo prevesti angleški termin *assessment*. Kako je s terminologijo pri vas?

Na Škotskem obstaja razlika med ocenjevanjem (ang. *assessment*), kamor sodi FS, in evalvacijo (ang. *evaluation*). Tudi OECD govori o obeh terminih in hkrati priporoča sinergijo med obema za boljše učenje. Pravijo, da je zares pomembno, da ju ne ločujemo, in tem smernicam poskušamo slediti pri nas. Pravijo, da je najboljša praksa, ki so jo videli v 28 državah, ki so jih obiskali, prav združevanje ocenjevanja in evalvacije, kar pa je za mnoge šolske sisteme težko dosegljivo.

Menim, da boste glede angleške besede *assessment* morali izdelati lastni strokovni izraz, drugače vas bo jezik oviral pri napredovanju.

Kaj je bilo v vaši državi ključnega, da ste tako korenito posegli v ocenjevanje in ga spremenili?

Mislím, da je bil glavni razlog v tem, da škotski parlament želi delati stvari drugače od angleškega. Zelo dolgo časa smo namreč morali slediti angleškim smernicam, ko pa se je odgovornost za izobraževanje preselila na Škotsko, se je pri nas takoj razvnela nacionalna razprava o tem, kako se bomo stvari lotili drugače.

Škotska je zelo tradicionalistična in konservativna v marsikaterem pogledu, smo pa majhni, zato podobno kot Nova Zelandija in Norveška, ki sta pred nami, lažje sledimo spremembam, ki jih velike države ne morejo narediti. Ne morete izvesti velikih in korenitih sprememb, če imate 50 milijonov prebivalcev, lahko pa jih naredite, če jih imate 3, 4 ali 5 milijonov. Majhnim državam je lažje izvesti korenite spremembe, pa tudi stane manj. Menim pa, da je gonilo predstavljal nacionalni interes, da stvari zastavimo drugače.

Kaj je bilo ključnega pomena, da je FS zaživelo tudi v srednjih šolah?

Ključno vlogo pri tem ima nedvomno prehod iz osnovne v srednjo šolo. Formativno spremljanje je treba razvijati že v osnovni šoli, pri čemer igra pri nas pomembno vlogo učenčev *profil*, o katerem sem že govoril in ga učenci odnesejo s seboj v srednje šole ter služi kot neke vrste potni list za vstop na višjo stopnjo.

Ko sem pred mnogimi leti delal z osemnajstletniki, ki so se pripravljali za vpis na univerze, so morali v prijavi navesti, v čem se odlikujejo, katere dejavnosti obiskujejo zunaj šole, v čem so njihove prednosti in slabosti. To je bilo za vstop na škotske univerze obvezno celih 20 let in takrat so imeli dijaki s pisanjem prijave zelo velike težave. Danes pa se že v osnovni šoli srečajo s *profilom*, za katerega so

odgovorni sami in ki jih vrsto let vodi skozi proces učenja in spodbuja k samoregulaciji učenja.

Ali je treba za vpis na univerzo opraviti sprejemni izpit?

Sprejemnih izpitov nimamo, kljub temu pa so dijaki potrebovali za vpis na najboljše škotske univerze (npr. medicino) odlične ocene. Ker pa Kurikul za odličnost poudarja, da dijaki potrebujejo čas, smo se pred kratkim sestali z dekani univerz. Govorili smo o spremembi vpisnih pogojev in oktobra 2014 nam je uspelo doseči soglasje tako s škotskimi kot tudi angleškimi univerzami, saj gre veliko naših dijakov študirat tudi v Oxford, Cambridge in Durham. Tako so univerze svoje pogoje za vpis prilagodile Kurikulu za odličnost. Lahko si predstavljate, da je bil to za nas zelo velik in pomemben korak.

Bi storili kaj drugače, če bi FS vpeljevali ponovno?

Mnogo stvari bi ostalo enakih, nedvomno pa bi od samega začetka v projekt vključili ravnatelje. Prav tako je bila naša napaka, da smo od učiteljev, ki FS niso dovolj dobro poznali, pričakovali spremembe pri poučevanju. Morda bi morali še bolj intenzivno v projekt vključiti šolske oblasti. Poleg tega smo po dveh letih končali spremljavo, v katero so bile vključene univerze, in jo, ker se je to izkazalo kot napaka, po tretjem letu ponovno uvedli.

Kljub temu da bi veliko stvari izvedli drugače, moram poudariti, da sta predstavljali jedro vseh sprememb prav podpora od zgoraj navzdol in dejstvo, da so učitelji sprejeli ideje FS, podkrepjene z akcijskim raziskovanjem.

Na koncu želim še posebej poudariti, da je najpomembnejša večšina, ki jo mora mladostnik razviti, sposobnost, kako se učiti, in to v najrazličnejših kontekstih, s katerimi se bo srečal v svojem življenju. V Kurikulu za odličnost je velik poudarek prav na veččinah, čemur morajo slediti tudi načini ocenjevanja.

Ne morete izvesti velikih in korenitih sprememb, če imate 50 milijonov prebivalcev, lahko pa jih naredite, če jih imate 3, 4 ali 5 milijonov. Majhnim državam je lažje izvesti korenite spremembe, pa tudi stane manj.

Naj vam kot zanimivost povem še to, da smo septembra 2014 na Škotskem organizirali Festival učenja, ki ga je obiskalo 5000 učiteljev. Vsi slavnostni govorniki so se sklicevali na raziskave in poudarjali njihov pomen. V tem okviru pa so izpostavljali tudi pomen učinkovitih povratnih informacij, ki jih učenci prejmejo drug od drugega in od učitelja ter vnašajo v svoje učenje, saj so ključne za njihov napredek.

Sicer pa so bili mnogi učitelji prepričani, da bodo z mirno držo in zadržanostjo tiho počakali, da bodo tudi te spremembe, ki jih prinaša FS, izzvenele. Toda zagotavljam vam, da se to ne bo zgodilo, ker FS predstavlja jedro dobrega poučevanja in učenja ter kaže izvrstne rezultate, kar potrjujejo tudi številne študije.

Prevod: mag. Gregor Adlešič

Dr. Paul Black in dr. Dylan William, King's College London¹

SPREMINJANJE POUČEVANJA SKOZI FORMATIVNO SPREMLJANJE: RAZISKOVANJE IN PRAKSA

PROJEKT FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA KING'S-MEDWAY-OXFORDSHIRE

PREGLED RAZISKAV

Zgodba o našem dolgoletnem interesu za formativno spremljanje nas je privedla do odločitve, da je bistvenega pomena napraviti pregled literature, če želimo odkriti dokaze o tem, da izboljševanje formativnega spremljanja vpliva na zviševanje standardov znanja. Prav tako se je zdelo nujno, da poiščemo dokaze, ali sedanja praksa pušča dovolj maneverskega prostora za izboljšave in nasvete o tem, kako izboljšati formativno spremljanje.

Naš pregled raziskovalne literature je zajel številne knjige in več kot 160 revij iz obdobja zadnjih devetih let, vključeval pa je tudi študij prejšnjih pregledov raziskav (Crooks, 1988; Natriello, 1987). S pomočjo tega procesa smo pridobili okoli 580 člankov oziroma poglavij, iz katerih smo pripravili daljši pregled, v katerem smo uporabili gradivo iz 250 že omenjenih virov. Pregled je bil objavljen (Black in Wiliam, 1998a) skupaj s komentarji, ki so jih prispevali strokovnjaki iz petih držav.

Prvi del pregleda raziskuje dokaze. Za vzorčni primer nam je služila študija, objavljena leta 1986, ki se je osredotočila – vendar ne izključno – na razredno ocenjevanje otrok z lažjimi primanjkljaji. Študija vsebuje veliko število formativnih inovacij, izmed katerih smo jih izbrali 23 (Fuchs in Fuchs, 1986). Vse to so kvantitativni dokazi o izboljšanju uspeha pri učenju, ki so jih dobili s pomočjo primerjave podatkov med eksperimentalno in kontrolno skupino. Od tedaj je bilo objavljenih še veliko člankov, ki opisujejo podobno stroge kvantitativne eksperimente. Tudi naš pregled poroča o dvajsetih takšnih študijah, ki vse dokazujejo, da inovacije, ki vključujejo utrjevanje prakse formativnega spremljanja, pomembno in bistveno vplivajo na napredek pri učenju. Te študije so zajele različne starostne skupine (od petletnikov do univerzitetnih dodiplomskih študentov) in različne šolske predmete ter države.

Dejstvo, da je bil tak napredek dosežen z različnimi metodami, katerih skupna značilnost je bilo okrepljeno formativno spremljanje, je kazalo na to, da je to lastnost, ki je vsaj delno odgovorna za uspeh. Vendar to še ni pomenilo, da je tak napredek preprosto doseči tudi v širšem obsegu v običajnih razredih.

Drugi del pokriva raziskovanje trenutno obstoječih praks učiteljev. Slika, ki se je izrisala, je bila depresivna.

Kar se tiče učinkovitega učenja, se zdi, da so vprašanja učiteljev in testi spodbujali mehansko in površno učenje. To je veljalo tudi za primere, ko so učitelji trdili, da so želeli razviti razumevanje. Naleteli smo tudi na dokaze o negativnem učinku medsebojnega primerjanja učencev, ki bolj spodbuja tekmovalnost kot osebni napredek. Še več, zdi se, da imajo povratne informacije učencem pogosto socialno in upravljavsko vlogo, kar gre neredko na račun učenja. Na splošno se je pokazalo, da je formativno spremljanje v praksi šibko ter da njegovo vpeljevanje zahteva precej globoke spremembe v učiteljski razredni praksi in njihovem pojmovanju svoje vloge glede odnosa do učencev.

Tretji del se osredotoča na vključenost učencev pri formativnem spremljanju. Izkazalo se je, da prepričanja učencev, povezana s poznavanjem učnih ciljev, tveganj glede različnih odzivov ter glede tega, kako naj bi izgledalo učenje, vplivajo na motivacijo učencev za aktivnost, na izbiro vrste aktivnosti ter na naravo njihove pripravljenosti zanj. Druge raziskave so preučevale različne pristope, navedene na pozitivne ukrepe, in obdelale teme, kot so učne metode, učne veščine ter vrstniško in samoocenjevanje.

Četrti del predstavlja pregled možnih strategij, ki bi lahko koristile učiteljem in bi jih lahko povzeli iz raziskav. Ena od značilnosti, ki smo jo odkrili, je potencialne naloge, ki jo učitelj zasnuje za preverjanje učenja učencev. Druga značilnost se nanaša na velik pomen razprave v razredu, ki jo vodi učitelj s pomočjo vprašanj in odgovorov učencev.

Peti del je usmeril pozornost na preučevanje celovitega sistema poučevanja in učenja, v katerem je svojo vlogo odigralo formativno spremljanje. Za primer so nam služili programi za obvladovanje učenja (mastery learning). Opaženo je bilo, da so v njih učenci prejeli povratne informacije o svojem trenutnem učnem dosežku glede na neko pričakovano raven učnega dosežka (tj. raven »obvladovanja«). Opaziti pa je bilo tudi, da so bile omenjene povratne informacije podane hitro in da so imeli učenci priložnost razpravljati s svojimi vrstniki o tem, kako izboljšati slabosti.

Šesti del podrobneje preučuje literaturo o povratni informaciji. Pomemben primer predstavlja obsežen pregled empiričnih dokazov, ki sta ga opravila Kluger in DeNisi (1996). Njun pregled je razkril, da imajo povratne informacije

¹ Radi bi izrekli priznanje pobudi Projektne skupine za politiko ocenjevanja Britanskega združenja za raziskave s področja izobraževanja (zdaj znani kot Skupina za reformo ocenjevanja), ki je dala začetno spodbudo in podporo našemu raziskovalnemu pregledu. Zahvaljujemo se Fundaciji Nuffield, ki je financirala prvotni pregled in prvo fazo našega projekta. Prav tako se zahvaljujemo profesorju Myronu Atkinu in njegovim kolegom z Univerze Stanford, ki so nam za zadnjo fazo zagotovili sredstva Ameriške nacionalne fundacije za znanost (NSF). Na koncu se zahvaljujemo tudi lokalnim šolskim oblastem za Medway in Oxfordshire ter njihovim šestim šolam, predvsem pa njihovim 36 učiteljem, ki so prevzeli osrednjo in tvegano nalogo spreminjanja naših zamisli v praktično delujoče znanje.

pozitivne učinke samo, če jih oblikujemo in uporabimo kot smernice za izboljšanje. Enako pomembna je bila pojmovna analiza, ki je opredelila povratno informacijo kot »informacijo o vrzeli med dejansko in referenčno ravno sistemskoga parametra, ki se uporabi za nekakšen način spreminjanja te vrzeli« (Ramaprasad, 1983), ter Sadlerjev razvoj le-te (1989), ki poudarja, da morajo učenci razumeti tako »referenčno raven« – tj. cilj svojega učenja – kot tudi dejansko raven svojega razumevanja.

Enako pomembno je bilo jasno sporočilo, povzeto iz raziskave o teoriji atribucije (npr. Vispoel in Austin, 1995), ki pravi, da si morajo učitelji prizadevati, da svojim učencem vcepijo idejo, da je uspeh posledica notranjega, nestabilnega, specifičnega dejavnika, kot je napor, in ne stabilnih splošnih dejavnikov, kot so sposobnosti (notranji dejavnik) ali pozitivno sprejemanje s strani učitelja (zunanji dejavnik).

Na splošno so bile značilnosti, ki so zaznamovale številne študije, naslednje:

Formativni pristop vključuje izboljšanje povratne informacije med učenci in učiteljem; ti načini vključujejo nove pedagoške pristope in zahtevajo bistvene spremembe v razredni praksi.

Temelj različnih pristopov so predpostavke o tem, kaj vodi k učinkovitemu učenju – predvsem aktivno vključevanje učencev.

Če želimo, da bo vrednotenje delovalo formativno, moramo rezultate, ki jih dobimo, uporabiti za usklajevanje poučevanja in učenja – šele takrat bodo načini, kako učitelji to naredijo, dobili veljavo.

Veliko pozornosti moramo posvetiti načinom ocenjevanja, ki vplivajo na motivacijo in samozavest učencev, ter vključitvi učencev v samovrednotenje.

Interpretacija raziskav

Sintetiziranje raziskav ne more biti objektiven proces – saj namreč neizogibno ostaja subjektiven. Struktura šestih predstavljenih delov ni nastala samodejno. To je bila pot, ki smo si jo izbrali za rekonceptualizacijo, organizacijo in za osredotočanje na ustrezno področje literature. Naša opredelitev pojma »ustreznost« se je med delom širila, tako da smo morali odkriti načine organiziranja vse širšega polja raziskovanja in vzpostaviti nove konceptualne povezave, da bi lahko združili različne ugotovitve v koherentno sliko. To je bil eden od razlogov, da je naš pregled sprožil zagon za delo na tem področju. Zagotovil je nov okvir, ki bi ga bilo težko ustvariti na kakršen koli drugačen način. Pregled raziskav ni le kopirana oblika raziskovanja.

Objave

Čprav smo se, ko smo izvajali raziskavo in pisali pregled, trudili, da bi dosledno spoštovali tradicionalne standarde raziskovanja na področju družboslovnih znanosti, se tega v knjižici *Znotraj črne škatle* (Black and Wiliam, 1998b), v kateri smo raziskovali posledice politike, nismo držali. Knjižico smo objavili in na veliko reklamirali skupaj z akademskim pregledom. To je zbudilo veliko zanimanja

ter dalo zagon našemu projektu in nadaljnemu širjenju idej. Medtem ko bi lahko standarde dokazov, ki smo jih sprejeli pri izvajanju pregleda raziskav, označili kot standarde »akademskemu racionalnosti«, so bili standardi *Znotraj črne škatle* veliko bližje standardom »razumnosti«, ki jih za družboslovno raziskovanje priporoča Stephen Toulmin (Toulmin, 2001). V nekaterih pogledih publikacija z naslovom *Znotraj črne škatle* ne predstavlja drugega kot naša mnenja in predsodke, čeprav želimo verjeti, da so le-ti podprti z dokazi in da se ujemajo z našimi 50-letnimi izkušnjami s tega področja. Pomembno je tudi omeniti, da je knjižica *Znotraj črne škatle* požela uspeh tako zaradi svoje retorične moči kot tudi zaradi tega, ker temelji na dokazih. To bi lahko izzvalo zaskrbljenost pri marsikaterem znanstveniku – saj se zdi, da briše mejo med dejstvom in vrednostjo. Toda kot dokazuje Flyvbjerg (2001), družboslovni raziskavi spodleti natančno takrat, ko se osredotoča na analitično racionalnost namesto na vrednostno racionalnost (glej tudi Wiliam, 2003).

KAKO SMO ZAČELI Z DELOM (MOVING INTO ACTION)

Zasnova projekta

Prvi fazi naše zgodbe je skoraj neizogibno sledila druga faza. Ker je naš pregled raziskav pokazal, da lahko inovacije pri formativnem spremljanju zvišajo učne dosežke učencev, smo začeli seveda razmišljati o načinih, na katere bi lahko šolam te koristi zagotovili. Naše izkušnje glede profesionalnega razvoja učiteljev so nas naučile, da vpe-ljevanje novih praks v razrede ne more biti preprosto le sestavljanje recepta, ki bi ga učitelji uporabili. Zaradi raznolike narave inovacij in različnih kontekstov, v katerih so bile preskušene, nismo mogli predpostavljati, da bi jih lahko samo »preslikali« v druge kontekste. Drugi razlog je bil ta, da na podlagi prebiranja poročil raziskovalcev ni mogoče opisati njihovega dela tako podrobno, kot bi bilo potrebno za oblikovanje nasvetov o tem, kako jih preslikati. Tretji razlog, ki bi bil odločilen tudi v odsotnosti prvih dveh, je bil naš pristop k prenašanju spoznanj raziskav v prakso. Menili smo, da je nove ideje o poučevanju in učenju mogoče udejanjiti le v posebnih okoljih, v našem primeru v povezavi z učitelji (sprva) britanskih srednjih šol in le v primeru, če so jih učitelji sposobni preoblikovati in ustvariti novo praktično znanje, ki ustreza njihovim nalogam.

Tako smo si zagotovili financiranje dveletnega razvojnega projekta (s strani britanske fundacije Nuffield). Z nami je bilo pripravljeno sodelovati šest šol, ki so poučevale učence, stare od 11 do 18 let. Vsaka od njih je izbrala po dva učitelja naravoslovja in matematike, ki sta bila pripravljena prevzeti tveganje in dodatno delo, povezano s tem. V drugem letu izvajanja projekta sta se nam iz istih šol pridružila še dva učitelja angleščine ter dodatna učitelja matematike in naravoslovja, tako da je bilo skupaj vključenih 48 učiteljev. Podpora jim je nudilo osebje njihovih lokalnih (okrožnih) izobraževalnih oblasti, projekt pa je

bil poimenovan Projekt formativnega spremljanja King's-Medway-Oxfordshire (KMOFAP). S tem smo želeli poudariti naše tesno sodelovanje z vsemi drugimi partnerji (Black in Wiliam, 2003).

V obdobju dveh let so se učitelji in raziskovalci vsakih pet tednov srečevali na celodnevni sestankih. Poleg tega sta dva raziskovalca obiskovala šole, opazovala učitelje v njihovih razredih, jim dajala povratne informacije, s pomočjo intervjujev zbirala podatke o njihovih pogledih in zbirala ideje o problemih za razprave na celodnevni sestankih. Podrobna poročila o naših ugotovitvah (Black in drugi, 2002, 2003) temeljijo na zapisih teh sestankov ter opazovanjih in evidencah obiskov v učilnicah, ki jih je opravil King's tim, poleg tega pa tudi na intervjujih in zapisih samih učiteljev ter nekaj razpravah s skupinami učencev.

Po zaključku tega projekta so se člani King's tima odzvali na številna vabila za pogovor, ki so jih prejeli od drugih skupin. V treh letih so imeli več kot 200 takih sestankov. Ti so se nanašali na vse predmete ter tako na primarno kot na sekundarno stopnjo. Poleg tega se je neprekinjeno nadaljevalo delo s štirimi skupinami osnovnih šol. Člani tima so kot svetovalci sodelovali tudi pri velikih razvojnih poizkusih s številnimi britanskimi pokrajinskimi lokalnimi oblastmi, z ministrstvom za izobraževanje na Škotskem in v Jerseyju ter pri nedavnem preučevanju razrednih rezultatov za vladni program, katerega cilj je bil izboljšati poučevalne in učne prakse v šolah.

Na začetku projekta so učiteljem kvantitativni dokazi, da formativno spremljanje zares izboljšuje *standarde* učnega uspeha, predstavljali močan motivacijski dejavnik. Eden od vidikov projekta KMOFAP je bil tudi ta, da je King's tim delal z vsakim učiteljem, da bi od učencev, ki so sodelovali v inovaciji, zbral podatke o izboljšanju njihovih učnih dosežkov pri testih in primerljive podatke iz podobnih razredov, ki niso bili vključeni v projekt (Wiliam et al., 2004). Za projekt nismo izdelali nobenih lastnih testov – uporabljeni podatki o uspešnosti so bili dobljeni s pomočjo testov, ki so jih za vse učence – ne glede na to, ali so bili vključeni v projekt ali ne – uporabljale šole. Analiza teh podatkov je razkrila splošno in pomembno izboljšanje rezultatov učnega uspeha. Tako so bili lahko zdaj dokazi, pridobljeni s pomočjo pregleda raziskav, dopolnjeni z dokazi o izboljšanju uspeha na nacionalnih izpitih Združenega kraljestva kot tudi na šolski ravni.

Prakse, ki smo jih razvili

Te prakse bomo opisali s pomočjo štirih naslovov: ustne povratne informacije v *razrednem dialogu*, povratne informacije v procesu *ocenjevanja, vrstniško in samoocenjevanje* ter *formativna uporaba sumativnih testov*. Opis bo kratek – podrobnejši opisi so bili namreč že objavljeni v drugih publikacijah (Black in drugi, 2003).

Cilj razrednega dialoga je bil izboljšati interaktivne povratne informacije, ki so bistvenega pomena za formativno spremljanje. Poročilo raziskave o času, ki ga imajo učenci na razpolago za odgovor (Rowe, 1974), je učitelje

motiviralo, da so po zastavljenem vprašanju učencem pustili več časa za premislek o odgovoru. Tako se lahko od vseh pričakuje, da se aktivno vključujejo v razpravo, sestavljeno iz vprašanj in odgovorov, ter oblikujejo daljše odgovore. Poseben način za izboljšanje sodelovanja je bil tudi ta, da so dve do tri minute, preden jih je učitelj zaprosil za prispevek, učenci viharili ideje. Nato so resno obravnavali vse odgovore ne glede na to, ali so bili pravilni ali napačni, saj je bil cilj doseči napredek v globini razumevanja in ne priklic pričakovanih odgovorov. Posledica takih sprememb je bila, da so se učitelji podrobneje seznanili s predznanjem svojih učencev ter morebitnim napačnimi razumevanji in vrzelm v znanju, tako da so v naslednjih korakih lahko nagovorili resnične potrebe svojih učencev.

Med razvijanjem omenjenega pristopa so učitelji ugotovili, da je treba več truda posvetiti oblikovanju vprašanj, ki jih je vredno zastaviti, torej vprašanj, ki raziskujejo probleme, ki so ključnega pomena za razvoj razumevanja učencev. Podrobneje so se morali posvetiti tudi nadaljnjim dejavnostim, da bi lahko oblikovali smiselne odzive in izzive, ki bi učencem pomagali razširiti razumevanje.

Razvijanje interaktivnega stila razrednega dialoga je od mnogih učiteljev zahtevalo korenito spremembo učnega stila. Naloga se jim je zdela težka tudi zato, ker so sprva imeli občutek, da izgubljajo nadzor. Nekateri so v projektu sodelovali tudi več kot leto dni, preden jim je uspelo doseči tako spremembo. Nadaljnje delo s preostalimi šolami je pokazalo, da je prav za ta vidik formativnega dela najmanj verjetno, da ga bodo učitelji uspešno vpeljali.

Za preučevanje povratne informacije pri ocenjevanju smo učiteljem najprej predstavili pregled raziskovalnih študij, ki so ugotovile, da je mogoče učenje učencev izboljšati s pomočjo podajanja povratnih informacij v obliki komentarjev, ker ima številčno ocenjevanje negativni učinek, saj v primeru, ko so prisotne tudi številčne ocene, učenci komentarje prezrejo (Butler, 1988). Ti rezultati so pri učiteljih izzvali presenečenje in zaskrbljenost. Skrbelo jih je, kakšen učinek bo izzvala naloga, ki jo bodo učencem vrnili brez številčnih ocen, opremljeno le s komentarji. Vendar pa so bili potencialni konflikti s šolsko politiko razrešeni, saj so izkušnje pokazale, da so komentarji, tako učencem kot njihovim staršem omogočili nasvet, kako postati še boljši. Poleg tega so se namesto poskusov tolmačenja ocen osredotočili na vprašanja o učenju. Da bi lahko kar najbolje izkoristili priložnosti za učenje, ki jih omogočajo povratne informacije o pisnem izdelku, je bilo treba kot del splošnega učnega procesa načrtovati postopke, ki so od učencev zahtevali, da sledijo komentarjem.

Ena od posledic tega izziva je bila, da so morali učitelji skrbneje pretehtati, kako bodo oblikovali komentarje pisnega izdelka. Postal je jasno, da ti sporočajo, kaj je bilo opravljeno dobro in kaj je treba izboljšati, poleg tega pa morajo obenem ponuditi tudi usmeritve, kako doseči to izboljšanje. Ko so razvili večšine oblikovanja in uporabe takih povratnih informacij, je postajalo vse bolj jasno, da je odločilna kakovost nalog, ki so bile namenjene domačemu

delu oziroma delu v razredu; poleg ustnega preverjanja so morale biti take naloge pripravljene za spodbujanje učencev pri razvijanju in izražanju razumevanja ključnih značilnosti tega, kar so se naučili.

Pri *vrstniškem ocenjevanju in samoocenjevanju* je izhodišče predstavljal Sadlerjev (1989) argument, da je samo-vrednotenje bistvenega pomena za učenje, ker lahko učenci dosežejo učni cilj le, če ga razumejo ter znajo oceniti, kaj morajo storiti, da bi ga dosegli. Tako morajo biti učencem jasna merila za evalvacijo kakršnih koli učnih dosežkov, če jim želimo omogočiti, da bodo imeli jasen pregled tako nad cilji svojega dela kot tudi nad tem, kaj pomeni njihovo uspešno doseganje. Kolikor to dosežejo, začnejo razvijati pregled nad delom, tako da so ga sposobni obvladovati in nadzorovati. Z drugimi besedami, tako učenci razvijejo svoje sposobnosti za metakognitivno razmišljanje. Znan primer uspešnosti takega načina dela je raziskava Whita in Frederiksena (1998).

Prva in najtežja naloga pri razvoju samoocenjevanja je učence pripraviti do tega, da bodo o svojem delu razmišljali v povezavi z zastavljenimi cilji. V praksi se je vrstniško ocenjevanje izkazalo kot pomembna spodbuda za samoocenjevanje. Vrstniško vrednotenje je neprecenljivo, ker so učenci drug od drugega pripravljene sprejeti kritiko svojega dela, ki je v primeru, da bi jo podal njihov učitelj, ne bi jemali resno. Vrstniško delo je dragoceno tudi zato, ker medsebojna izmenjava poteka v jeziku, ki ga po navadi uporabljajo učenci, in ker se učenci učijo s pomočjo prevzemanja vloge učiteljev in izpraševalcev drugih (Sadler, 1998). Zdi se, da učenci lažje razumejo kriterije za ocenjevanje, ko ocenjujejo delo sošolcev, kot če bi ocenjevali svoje delo.

Toda če želimo, da bi tako vrstniško skupinsko delo uspelo, potem seveda mnogi učenci potrebujejo navodila, kako se je treba vesti v skupinah, tj., naučiti se morajo vzajemnega poslušanja, počakati, da pridejo na vrsto, nuditi potrditve skupaj s konstruktivno kritiko o delu drug drugega. Tipična vaja te vrste je ocenjevanje domačih nalog. Učence so zaprosili, da ocenijo svoje delo s pomočjo »semaforja«, tj. z rdečo ali oranžno, če so bili popolnoma ali delno negotovi glede svojega uspeha, in zeleno, če so bili vanj prepričani. Nato pa so tisti, ki so uporabili oranžno ali zeleno luč, delali v mešanih skupinah ter so svoje delo ocenili in si med seboj pomagali, medtem ko je učitelj posebno pozornost posvetil tistim, ki so izbrali rdečo luč.

Učitelji so razvili tri metode *formativne uporabe sumativnih testov*. Ena od metod je bila, da so učence pri pripravah na test zaprosili, da s pomočjo »semaforja« odgovorijo na seznam ključnih besed oziroma tem, iz katerih bo sestavljen test. Ta vaja jih je spodbudila k razmisleku o tem, kje je njihovo učenje dobro ter kam morajo usmeriti svoje napore. Eden od razlogov za to je bil, da so učitelji ugotovili, da mnogi učenci nimajo izdelane strategije za pripravo na test s pomočjo strateške ocene svojega učenja.

Pri drugi metodi so v vrstniških skupinah medsebojno ocenili teste na zgoraj opisani način ocenjevanja domačih nalog. To je lahko še prav posebej težko takrat, ko se je

od njih pričakovalo, da bodo izdelali svoje ocenjevalne rubrike, kajti da bi lahko to storili, so morali razmisliti o namenu vprašanja in o merilih kakovosti ter jih uporabiti pri odgovorih. Po opravljenem vrstniškem ocenjevanju so lahko učitelji svoj čas namenili razpravi o vprašanjih, ki so bila posebej težavna.

Naslednja zamisel je bila prevzeta iz raziskovalnih študij (Foos *et al.*, 1994; King, 1992), ki so pokazale, da so učenci, ki so se na izpite pripravljali tako, da so oblikovali in nato odgovarjali na svoja lastna vprašanja, uspešnejši od primerljivih skupin, ki so se pripravljale na običajen način. Priprava testnih vprašanj zahteva in zato tudi razvija pregled nad temo.

Delo učiteljev na področju sumativnega vrednotenja je postavilo na preizkušnjo naša pričakovanja glede tega, da je v okoliščinah, v katerih delajo, namen formativnega in sumativnega vrednotenja tako različen, da ju je treba ločiti. Ugotovitev, do katere smo prišli, je bila namreč popolnoma drugačna – da sumativni testi morajo biti ter da na njih moramo gledati kot na pozitivni del učnega procesa. Če so učenci dejavno vključeni v proces testiranja, lahko uvidijo, da s testi več pridobijo kot izgubijo, saj jim lahko pomagajo izboljšati učenje. Vendar pa te sinergije ni mogoče doseči v primeru pomembnih testov, ki so bili pripravljene ter ocenjeni eksterno.

REFLEKSIJE O REZULTATIH

Jasno je bilo, da so ideje, ki so vzniknile med učitelji in nami, vsebovale veliko več kot le nekaj taktičnih dodatnih trikov. Potrebno je bilo kar nekaj refleksije, da smo izvalili bolj temeljna vprašanja od zastavljenih.

Osredotočenost na učenje

Ena izmed najbolj presenetljivih stvari, ki se je zgodila na začetnih sestankih projekta, je bila, da so nas sodelujoči učitelji prosili, naj pripravimo predavanje o teorijah učenja. Če pogledamo nazaj, nas to morda niti ne bi smelo tako presenetiti. Ne nazadnje smo poudarjali, da povratne informacije delujejo formativno le, če učenci dobljene informacije uporabijo za izboljšanje dosežkov. Toda medtem ko lahko šele po dogodku doženemo, ali so imele neke povratne informacije želeni učinek, so morali učitelji pridobiti sposobnost posredovanja povratnih informacij, za katere so vnaprej vedeli, da bodo učencem koristile. Za to pa so morali razviti modele različnih načinov učenja.

Tako so učitelji veliko pozornosti namenili izbiri nalog, vprašanj ter drugim pripomočkom, da bi s tem zagotovili take odgovore učencev, ki v resnici predstavljajo njihove ideje (odgovore) na zastavljena vprašanja učiteljev. Ključ do učinkovitega učenja torej zahteva odkrivanje poti, ki bodo učencem omogočile prestrukturirati njihovo znanje in vgraditi nove, še močnejše ideje. V učilnicah KMOFAP so učitelji po pozornejšem poslušanju odzivov učencev začeli bolj ceniti dejstvo, da učenje ni proces pasivnega sprejemanja znanja, temveč proces, v katerem morajo biti učenci aktivni pri ustvarjanju lastnega razumevanja.

Vse te zamisli odražajo nekatere od glavnih načel konstruktivističnega pojmovanja učenja – tj., da je treba začeti tam, kjer se učenci nahajajo, ter da je treba učence v proces vključiti aktivno. Učiteljem je postalo jasno, da če želijo doseči dobre rezultate pri testih in izpitih, učenja ne morejo opraviti namesto učencev. Opraviti ga morajo učenci sami, in to ne glede na to, kakšen je pritisk.

Učenci so začeli s pomočjo osredotočenja na kriterije ter njihove primere spoznavati, kaj šteje kot dobro delo. Včasih so to dosegli s pomočjo osredotočene razprave celega razreda o nekem konkretnem primeru, spet drugič pa tako, da so uporabljali kriterije za oceno dela svojih vrstnikov. Dejavnosti, ki so jih spodbudile, da so ocenili svoje delo v luči ciljev in kriterijev, so jim pomagale razviti metakognitivne pristope k učenju.

Ne nazadnje so vključevanje učencev v dialog, v katerem je sodeloval ves razred, in razprave vrstniških skupin ustvarili bogatejšo skupnost učencev, v kateri je socialno učenje postalo pomembnejše in učinkovitejše. Vse je potekalo v okviru spreminjanja razredne kulture, h kateri so prispevale vse štiri aktivnosti.

Učno okolje in spremembe vloge

Tu obstajajo tudi globlja vprašanja. Učno okolje mora biti organizirano tako, da se učenci bolj aktivno vključijo v naloge. Poudarek mora biti na tem, da učenci razmišljajo in to razmišljanje delijo drug z drugim. Ali kot je dejal neki učitelj:

Na neki točki se je zgodil prehod in pozornost se je preusmerila od tega, kar sem vnesel v proces, na to, kar so prispevali učenci. Postalo je očitno, da je eden od načinov, na katerega lahko dosežemo bistveno trajnostno spremembo, da učence pripravimo do tega, da več razmišljajo. Potem sem začel iskati načine, kako bi napravil učni proces za učence bolj pregleden. Svoj čas zdaj posvečam iskanju načinov, kako pripraviti učence na prevzemanje odgovornosti za lastno učenje in obenem narediti učenje bolj sodelovalno.

Tom, Šola Riverside

Ta učitelj je spremenil svojo vlogo in se iz podajalca vsebine spremenil v voditelja raziskovanja in razvoja idej, v katerega so bili vključeni vsi učenci. Ena od izstopajočih značilnosti projekta je bil način, kako so v njegovih zgodnjih fazah mnogi o novem pristopu govorili kot o »zastrašujočem«, saj so čutili, da izgubljajo nadzor nad svojimi razredi. Proti koncu projekta pa istega procesa niso več opisovali kot izgubo nadzora, ampak kot proces, v katerem se odgovornost za učenje razreda deli z razredom – gre za natanko isti proces, gledan z dveh zelo različnih zornih kotov.

Takšno učno okolje zahteva razredno kulturo, ki je učiteljem in učencem lahko tuja in jih vznemirja. Učinek inovacij, ki so jih vpeljali naši učitelji, se je po navadi implicitno odražal v spreminjanju pravil, ki določajo vedenje, kakršnega pričakujemo od učiteljev in učencev ter ga imajo le-ti za ustreznega. Ali kot pravi Perrenoud (1991):

Vsak učitelj, ki želi prakticirati formativno spremljanje, mora preurediti svoj slog poučevanja tako, da ublaži pridobljene navade svojih učencev.

Učenci morajo namreč spremeniti svoje vedenje. Ne smejo se več vesti le kot pasivni prejemniki ponujene znanja ter morajo postati aktivni učenci, ki zmorejo prevzeti odgovornost za svoje učenje. Ti učenci se začnejo bolj zavedati, kdaj se učijo in kdaj ne. Neki razred, ki ga je pozneje poučeval učitelj, ki ni poudarjal preverjanja, namenjenega podpori učenja, je učitelja presenetil, ko se je pritožil: »Povedali smo vam, da tega ne razumemo. Zakaj ste torej začeli obravnavati naslednjo temo?«.

Tu se je zgodilo, da so se pri vseh spremenila pričakovanja glede njihovih vlog, tj., prišlo je do spremembe razumevanja, kaj učitelji ali učenci mislijo, da bi kot učenci ali učitelji morali početi. Čeprav se morda zdijo take spremembe zastrašujoče, ni nujno, da se zgodijo iznenada. Pri učiteljih KMOFAP so spremembe potekale počasi in postopoma na podlagi razvijanja izkušenj ter povečanega zaupanja v različne strategije za bogatitev povratnih informacij ter interakcij.

Nadaljnje raziskave

V našem pregledu iz leta 1998 smo našli številna vprašanja, ki bi jih bilo treba preučiti s pomočjo nadaljnjih raziskav. Prvo vprašanje se je glasilo, ali je okolje, v katerem se izvaja katera koli študija, zares v tolikšni meri umetno, da posplošitev rezultatov ni mogoča. Ta zadržek je bil eden od razlogov, da smo razvili projekt KMOFAP, ki ga zdaj lahko uporabimo za posplošitev ugotovitev te študije. Pri tem ko opazujemo, kako druge šole svoje inovacije opirajo na rezultate KMOFAP-a, smo na podlagi izkušenj prišli do prepričanja, da to zahteva najmanj dvoletno trajno predanost ter da je treba evalvacijo in povratne informacije vgraditi v vsak načrt in da vsak vključeni učitelj potrebuje močno podporo tako od sodelavcev kot od vodstva šole.

Drugi raziskovalni cilj je plod neke presenetljive lastnosti – zdi se, da raziskave, ki smo jih preučevali, sploh ne posvečajo pozornosti vprašanjem, ki so povezana z raso, družbenim slojem in spolom. Ta vprašanja še vedno čakajo, da bodo raziskana. Tretje področje za nadaljnje raziskovanje predstavlja področje prepričanj in predpostavk o teoriji učenja. Predpostavke o učenju, ki so osnova kurikula in pedagogike, ter prepričanja učiteljev, ki so povezana z učenjem, kot tudi njihova prepričanja glede njihovih vlog ocenjevalcev ter »sposobnosti« in obetov njihovih učencev vplivajo na njihove interpretacije učenja ter določajo kakovost formativnega spremljanja. Potrebna je vzporedna raziskava pojmovanj in prepričanj učencev o sebi kot tudi tistih, ki se učijo, in o njihovih izkušnjah glede sprememb, ki izhajajo iz inovacij in formativnega spremljanja.

Četrto področje predstavlja vprašanje, kakšen vpliv imajo vsebinska ter pedagoškovsebinska znanja, ki jih učitelji uporabljajo pri svojih šolskih predmetih. Vprašanja, ki jih je treba preučiti, so način, kako se ti viri nahajajo v temelju učiteljevega strukturiranja in podajanja učnega gradiva,

ter interpretativni okvir, ki jih učitelji uporabljajo, ko se odzivajo na dokaze povratne informacije učencev.

Socialna struktura razreda, skupnost, ki jo tvori in kakovost interakcij znotraj te skupnosti močno vplivajo na inovacije, kot so izboljšanje dialoga v razredu ter vrstniško in samoocenjevanje. Tu bi bilo treba preučiti še naravo socialne strukture v razredu, na katero vpliva razdelitev odgovornosti med učenci in učitelji pri formativnem spremljanju, ter omejitve širšega šolskega sistema.

Pomembni sta še dve nadaljnji vprašanji. Eno so napeitosti in možne sinergije med učiteljevimi lastnimi ocenami in rezultati ocenjevanja ter metodami, ki jih zahteva družba. Drugo pa predstavlja potreba po koordinaciji vseh zgoraj navedenih vprašanj v obsežen teoretski okvir, ki bi povezoval ocenjevanje v razredih z vprašanji pedagogike in kurikula – to pa je naloga, ki se je je treba šele lotiti.

RAZISKOVANJE IN PRAKSA

Zakaj je delovalo?

Na neki ravni, je bila naša zgodba sklenjena. Osnova raziskave nas je pripeljala do uspešne inovacije in objave njenih rezultatov, ki so se izkazali za tako priljubljene, kot je bilo samo izvorno poročilo raziskave (Black in drugi, 2002, 2003). Vendar smo bili presenečeni, da je bila tako uspešna pri tem, saj se je zavzemala za precej korenite spremembe v praksi učiteljev. Spraševali smo se, kaj se lahko iz nje naučimo o notorično težkem problemu prenašanja spoznanj raziskav v prakso.

Pokazalo se je, da je bila verodostojnost pomemben dejavnik, ki smo ga kot raziskovalci vnesli v proces. V svojih projektnih dnevnikih je več učiteljev zapisalo, da je bilo naše zavzemanje za ideje, skupaj z idejami samimi, tisto, kar jih je prepričalo, da so se odločili za sodelovanje v projektu. Pri raziskavah s področja izobraževanja dejstva ne govorijo nujno sama po sebi. Del te verodostojnosti izhaja tudi iz odločitve, da bomo pri angleščini, matematiki in naravoslovju delali s tistimi učitelji, med katerimi imata vsaj eden ali dva člana tima potrebno strokovno znanje ter uživata ugled v predmetni skupnosti. Tako smo lahko resno obravnavali tudi specifična vprašanja, kot je na primer: »Ali je to primerno vprašanje za raziskovanje pojmovanja fotosinteze pri učencih?«

Nadaljnji pomemben dejavnik, ki se nanaša na vsebino, pa je vprašanje, ali so ideje za učitelje intrinzično sprejemljive. Razpravljali smo o izboljšanju učenja v razredu, kar je bilo za razliko od birokratskih ukrepov, kot je zastavljanje ciljev, ključnega pomena za njihovo profesionalno identiteto. Ena od značilnosti našega pregleda/raziskave je bila, da se je v glavnem ukvarjala z vprašanji, kot so pojmovanja učencev, vrstniško in samoocenjevanje ter vloga povratnih informacij v pedagogiki, osredotočenimi na učenje. Pri tem nam je bilo v veliko pomoč dejstvo, da smo preusmerili poudarek v študijah o formativnem spremljanju stran od *sistemov* ter njihovih poudarkov na formativno-sumativni povezavi in ga usmerili v *proces* v razredu.

S prejšnjim dejavnikom je povezano tudi dejstvo, da smo se s tem, ko smo se osredotočili na procese v razredu, odločili, da bomo sprejeli zunanje omejitve, ki delujejo v formativno-sumativni povezavi. Neuspešne angleške poizkuse iz osemdesetih in devetdesetih let prejšnjega stoletja, da bi spremenili *sistem*, smo postavili na stran. Čeprav je bilo verjetno edino razumno, da nismo začeli ponovno napadati mlinov na veter, je bila bolj bistvena raven, ki smo jo izbrali in predstavlja jedro učenja, na kateri formativno delo zahteva ustrezno pozornost. Še več, glede na to, da se mora vsaka sprememba izkazati skozi praktična dejanja učiteljev, je to točka, na kateri bi se morala začeti vsaka reforma. Dokazi o učnih uspehih, ki temeljijo na pregledu literature ter našem projektu, so preoblikovali in okrepili zahtevo po prioriteti formativnega načina dela, za kar so si prejšnja priporočila politike (DES, 1988) zaman prizadevala. Razprava o tem, kako mora politika zagotoviti optimalno sinergijo med učiteljevim formativnim ter sumativnim in eksternim preverjanjem, je še vedno nedokončana, vendar je nov poudarek na formativnem preverjanju sprožil spremembo v teži argumentov.

Strategija procesa

V našem razvojnem modelu smo bili pozorni tako na vsebino kot tudi na sam proces učiteljevega razvoja (Reeves in drugi, 2001). Proces profesionalnega razvoja smo obravnavali skozi dejstvo, da učitelji potrebujejo čas, svobodo in podporo sodelavcev za kritično refleksijo in razvijanje svoje prakse (Lee, 2005), hkrati pa smo ponudili tudi praktične strategije in tehnike o tem, kako je treba proces začeti. Vendar pa to samo po sebi ne zadostuje. Učitelji potrebujejo tudi konkretne zamisli o smereh, kamor lahko produktivno popeljejo svojo prakso, zato je treba v okviru profesionalnega razvoja učiteljev posebno pozornost posvetiti tistim dimenzijam učenja učiteljev, ki so specifične za neki predmet (Wilson in Bern, 1999).

Ena od ključnih predpostavk projekta je bila, da če želimo uresničiti obljubo o formativnem spremljanju, tradicionalni pristopi, v katerih raziskovalci učiteljem »povedo«, kaj naj naredijo, niso primerni. Zagovarjali smo, da je poglobljen naslednji korak proces razvoja s podpiranjem. V takem procesu so morali učitelji v svojih razredih odkriti rešitve za številna praktična vprašanja, na katera raziskovalni dokazi niso mogli odgovoriti. Probleme je bilo treba preoblikovati v sodelovanju z njimi in kjer je bilo to mogoče, v povezavi s temeljnimi uvidi, prav zagotovo pa tako, da so bili smiselni za njihove kolege, ki poučujejo v običajnih razredih.

Ključno značilnost usposabljanja učiteljev je predstavljal razvoj akcijskih načrtov. Ker smo s pomočjo drugih študij spoznali, da učinkovito vpeljevanje formativnega spremljanja od učiteljev zahteva ponovno pogajanje o »učnem dogovoru«, ki so ga razvili s svojimi učenci (Bousseau, 1984; Perrenoud, 1991), smo se odločili, da je najprimernejši čas za vpeljevanje formativnega spremljanja na začetku novega šolskega leta. Tako smo v prvih šestih mesecih izvajanja

projekta (od januarja do julija 1999) učitelje vzpodbudili, da so začeli eksperimentirati z nekaterimi strategijami in tehnikami, ki so jih priporočale raziskave, kot so na primer izpraševanje za spodbujanje razumevanja, (izključno) kvalitativne povratne informacije, skupinsko oblikovanje kriterijev ter vrstniško in samoocenjevanje. Vse učitelje smo nato zaprosili, da pripravijo akcijski načrt za izvajanje novosti, ki jih želijo razviti v svoji pedagoški praksi, in pri tem izberejo samo en razred, v katerem bodo septembra 1999, ob začetku novega šolskega leta vpeljevali te strategije. Podroben pregled teh načrtov si lahko ogledate v Black in drugi (2003). Ko so učitelji raziskovali ustreznost formativnega spremljanja za svojo lastno prakso, so pri tem ideje iz raziskav ter ideje drugih učiteljev preoblikovali v nove ideje, strategije in tehnike, te pa so nato posredovali učiteljem in s tem ustvarili učinek »snežne kepe«. Te ideje smo predstavljali vse večjemu številu učiteljev zunaj projekta in s tem postali vse boljši pri posredovanju ključnih idej.

Skozi naše delo z učitelji smo začeli bolj jasno razumevati, da zahteva uporaba raziskav v praksi veliko več kot le preprost proces »posredovanja« ugotovitev raziskovalcev v razred. Učitelji, ki so sodelovali v našem projektu, so bili vključeni v proces ustvarjanja znanja, čeprav je to znanje drugačne vrste in je najverjetneje relevantno le znotraj okvirov, v katerih delajo (Hargreaves, 1999). To značilnost našega pristopa smo učiteljem predstavili že na samem začetku projekta. Pozneje smo ugotovili, da nam v tej fazi nekateri od njih niso verjeli. Mislili so, da smo točno vedeli, kaj od njih želimo, vendar smo jim pustili,

naj to odkrijejo sami. Ko so nas bolje spoznali, so ugotovili, da na ravni vsakdanje razredne prakse resnično nismo vedeli, kaj je treba storiti.

Prenos ugotovitev raziskav v prakso

Čeprav ne verjamemo, da morajo biti vse pedagoške raziskave koristne, smo trdno prepričani, da bi morali večino raziskav s področja izobraževanja izvajati z namenom izboljšanja izobraževalnega delovanja – to so raziskave tega, kar Stokes (1997) imenuje »Pasteurjev kvadrant«. In čeprav še vedno ne vemo, »kaj deluje« pri poučevanju, smo prepričani, da obstaja znatno soglasje o tem, kakšne vrste razredov spodbujajo najboljše učenje. Veliko manj pa vemo o tem, kako naj se to zgodi.

Raziskovanje tega, kako učitelji sprejemajo raziskave, jih prilagajajo in vzamejo za svoje, je veliko težje kot raziskovanje učinkov različnih kurikulov, velikosti razredov ali prispevka razrednih pomočnikov. O učinkovitem profesionalnem razvoju ne vemo toliko, kot bi si želeli, vendar če se za težo dokazov opremo raje na »ravnovesje verjetnosti« kot na »onkraj razumnega dvoma«, nam lahko pedagoška raziskava veliko pove. Ko se politika brez dokazov sooči z razvojem, ki ima nekatere dokaze, bi moral prevladati razvoj. Tako se torej razhajamo s stališči nekaterih, ki sprejemajo odločitve o politiki in si, kot kaže, želijo, da bi se raziskave izvajale v velikem obsegu in po najvišjih standardih analitične racionalnosti, katerih rezultati so relevantni tudi za politiko. Pogosto se lahko zgodi, da sta ta dva cilja med seboj dejansko nezdržljiva.

LITERATURA

- Black, P. in Wiliam, D. (1998a). »Assessment and Classroom Learning«, *Assessment in Education*, Zv. 5, str. 7–71.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998a). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. See also *Phi Delta Kappan*, Zv. 80, str. 139–148.
- Black, P. in Wiliam, D. (2003). »In Praise of Educational Research: Formative Assessment«, *British Educational Research Journal*, Zv. 29(5), str. 623–637.
- Black, P. et al. (2002). *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, Department of Education and Professional Studies, King's College, London.
- Black, P. et al. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Open University Press, Buckingham, United Kingdom.
- Brousseau, G. (1984). »The Crucial Role of the Didactical Contact in the Analysis and Construction of Situations in Teaching and Learning mathematics«. V: Steiner, H.-G. (ur.), *Theory of Mathematics Education: ICME 5 Topic Area and Miniconference*, Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Nemčija, str. 110–119.
- Butler, R. (1988). »Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation; the Effects of Task-involving and Ego-involving Evaluation on Interest and Performance«, *British Journal of Educational Psychology*, Zv. 58, str. 1–4.
- Crooks, T. J. (1988). »The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students«, *Review of Educational Research*, Zv. 58, str. 438–481.
- DES (1988). *Task Group on Assessment and Testing: A Report*, Department of Education and Science and the Welsh Office, London.

- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Foos, P. W., Mora, J. J. in Tkacz, S. (1994). »Student Study Techniques and the Generation Effect«, *Journal of Educational Psychology*, Zv. 86, str. 567–576.
- Fuchs, L. S. in Fuchs, D. (1986). »Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-Analysis«, *Exceptional Children*, Zv. 53, str. 199–208.
- Hargreaves, D. H. (1999). »The Knowledge Creating School«, *British Journal of Educational Studies*, Zv. 47, str. 122–144.
- King, A. (1992). »Facilitating Elaborative Learning through Guided Student-generated Questioning«, *Educational Psychology*, Zv. 27, str. 111–126.
- Kluger, A. N. in DeNisi, A. (1996). »The Effects of Feedback Interventions of performance: A historical review, a meta-analysis. And a Preliminary Feedback Intervention Theory«, *Psychological Bulletin*, Zv. 119, str. 254–284.
- Lee, C. (2005). »Studying Changes in the Practice of Two Teachers«, *International Journal of Teacher development*, v tisku.
- Natriello, G. (1987). »The Impact of Evaluation Processes on Students«, *Educational Psychologist*, Zv. 22, str. 155–175.
- Perrenoud, P. (1991). »Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation«. V: P. Weston (ur.), *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*, Swets and Zeitlinger, Amsterdam, str. 79–101.
- Ramaprasad, A. (1983). »On the Definition of Feedback«, *Behavioral Science*, Zv. 28, str. 4–13.
- Reeves, J., McCall, J. in MacGilchirst, B. (2001). »Change Leadership: Planning Conceptualisation and Perception«. V: MacBeath, J. in Mortimore, P. (ur.), *Improving school effectiveness*, Open University Press Buckingham UK, str. 122–137.
- Rowe, M. B. (1974). »Wait Time and Rewards as Instructional Variables, Their Influence on Language, Logic and Fate Control«, *Journal of Research in Science Teaching*, Zv. 11, str. 81–94.
- Sadler, R. (1989). »Formative Assessment and the Design of Instructional Systems«, *Instructional Science*, Zv. 18, str. 119–144.
- Sadler, R. (1998). »Formative Assessment: Revisiting the Territory«, *Assessment in Education*, Zv. 5, str. 77–84.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*, Bookings Institution Press, Washington DC.
- Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- Vispoel, W. P. in Austin, J. R. (1995). »Success and failure in Junior High School: A Critical Incident Approach to Understanding Students' Attributional Beliefs«, *American Educational Research Journal*, Zv. 33, str. 377–412.
- White, B. Y. in Frederiksen, J. R. (1998). »Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to all Students«, *Cognition and Instruction*, Zv. 16, str. 3–118.
- Wiliam, D. (2003). »The Impact of Educational Research on Mathematics Education«. V: A. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick in F. K. S. Leung (ur.), *Second International Handbook of Mathematics Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht Netherlands, str. 469–488.
- Wiliam, D. et al. (2004). »Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement«, *Assessment in Education*, Zv. 11, str. 49–65.
- Wilson, S. M. in Berne, J. (1999). »Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional development«. V: Iran-Nejad, A. in Pearson, P. D. (ur.), *Review of Research in Education*, American Educational Research Association, Washington DC, str. 173–209.

POVZETEK

Članek govori o procesu rasti, ki se je začel s pregledom tega, kar nam lahko o formativnem spremljanju pove raziskovanje. Najprej opisuje delo na omenjenem področju. Njegovi rezultati so vodili k razvojnemu delu z učitelji, katerega namen je bil odkriti, kako bi lahko ideje, vzete iz raziskav, pretvorili v prakso. Opisu tega v drugem poglavju sledi razmislek o rezultatih in posledicah v tretjem delu. V četrtem poglavju je predstavljen splošnejši razmislek o tem, kako ta izkušnja osvetljuje nalogo, katere cilj je spreminjanje raziskovalnih rezultatov v prakso.

ABSTRACT

The article is telling us a story of the process of growth starting with an overview of what research can tell us about formative assessment. The article begins with the description of activities in the previously mentioned area. Its results led to developmental work with teachers aimed to identify how ideas taken from research could be transformed into practice. The description is followed by reflection on results in the second chapter and the consequences in the third part. The fourth chapter presents a more general consideration about how these experiences can be reflected in the tasks aimed at transforming research results into practice.

Prevod prispevka:

Black P. and Wiliam D. »Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice – The King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project«. V: OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007413-en>.

Prevedla: dr. Justina Erčulj

Kakovost prevoda in njegova usklajenost z izvirnim besedilom dela sta izključna odgovornost avtorice prevoda. Če bi prišlo do protislovja med izvirnikom in prevodom, ima prednost besedilo izvirnika.

Delni prevod OECD-jeve publikacije, ki je bila prvič izdana v angleščini in francoščini z naslovoma:

Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms
L'évaluation formative: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires

© 2005 OECD

Vse pravice pridržane.

© 2014 Zavod Republike Slovenije za šolstvo za slovensko izdajo

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod RS za šolstvo

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA V OČEH UČITELJICE, RAZISKOVALKE IN SVETOVALKE

VPELJEVANJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V PEDAGOŠKO PRAKSO

S formativnim spremljanjem znanja sem se prvič srečala leta 1995, ko sem začela poučevati glasbo na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani v mednarodnem oddelku. Načela formativnega spremljanja, katerim učitelji sledijo v 3473 mednarodnih šolah v 144 državah sveta, so zelo natančno opredeljena v različnih kurikularnih dokumentih, njihovo uresničevanje pa preverjajo tuji evalvatorji vsakih pet let.

Uresničevanje načel formativnega spremljanja mi je bilo od prvega trenutka blizu, vendar pa je trajalo kar nekaj let, preden sem jih v celoti razumela in začela uresničevati v svoji pedagoški praksi. Vse do leta 2012 sem bila prepričana, da imajo mednarodne šole najboljši model formativnega spremljanja, ki ga nenehno nadgrajujejo in za katerim stojijo mednarodno uveljavljeni strokovnjaki s področja ocenjevanja. Potem pa sem imela priložnost dodobra spoznati škotski model, ki mi je s svojo preprostostjo in jasnimi načeli odprl nove poglede in me obogatil s spoznanji, da je pri vpeljevanju formativnega spremljanja najpomembnejše, da sledimo svoji začrtani poti, preizkušamo najrazličnejše strategije in pri tem razmišljamo, kaj nam je dobro uspelo in kaj bi v prihodnje lahko še izboljšali.

Black in Wiliam (1998), ki sta opravila izčrpen pregled literature in raziskav o formativnem spremljanju, govorita o tem, da »ne gre za en sam optimalen model, na katerem /.../ bi lahko osnovali šolsko politiko, ampak nabor priporočil z opozorilom, da morajo imeti potrebne spremembe v praksi poučevanja in učenja osrednjo in ne postransko vlogo in da jih mora vsak učitelj vgraditi v svojo prakso na svoj lasten način. /.../ To pomeni, da bomo za prenovu te dimenzije nedvomno potrebovali veliko časa in nenehno podporo praktikov in raziskovalcev.« (Wiliam, 2013: 131)

Učiteljica, ki je sodelovala v projektu *King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project* (Black in Wiliam, 1998), pri vpeljevanju formativnega spremljanja svetuje premik od regulacije aktivnosti (»kaj bodo učenci naredili«) k regulaciji učenja (»kaj se bodo učenci naučili«). Glede na takšno regulacijo Perrenoud (1998) razlikuje med dvema vidikoma učiteljeve aktivnosti. Prvi vključuje način, kako učitelji načrtujejo izvedbo učne ure. Učitelji, ki so želeli izboljšati formativno spremljanje, se niso mogli izogniti spremembi načrtovanja učnih ur, kjer je šlo za prehod k ustvarjanju »didaktičnih situacij«, v katerih so z nalogami in vprašanji učence spodbujali k nadaljnjemu učenju. Drugi način pa je vključeval učiteljevo angažiranost med

implementacijo tovrstnih načrtov, kjer je bila natančno opredeljena njihova interakcija z učenci. Njihova vloga se je dramatično spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga oz. kot je zapisala učiteljica vključena v projekt: »... razmišljala sem o svojem delu, o tem, kaj sem prispevala k učnemu procesu sama in kaj učenci. Ugotovila sem, da se stvari lahko spremenijo na bolje, če bodo učenci več razmišljali. Začela sem *iskati možnosti boljših ponazoritev samega učnega procesa, da bi učence spodbudila k samostojnemu delu in k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje ...*« (7–14)

Nekatere učitelje sta prenos odgovornosti za učenje na učence in spremenjena vloga, ki so jo pri tem imeli, veselila, drugi pa so se počutili ogrožene (Black in Wiliam, 1998). Nadaljnje raziskave (Black idr., 2002) so pokazale, da so za mnoge učitelje spremembe pomenile izgubo nadzora nad poučevanjem. Kljub temu da, objektivno gledano, ni šlo za izgubo nadzora, pa so se učitelji ob predajanju odgovornosti za učenje učencem tako počutili.

V mojem razredu učenci zelo dobro vedo, da so sami odgovorni za svoje učenje, kar vključuje njihovo načrtovanje lastnih ciljev, sodelovanje pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, vključitev v proces samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja ter razvoj samoregulativnega odnosa do učenja. Zavzemam se za medsebojni dialog, in sicer ne le o učni vsebini in ciljnih, ampak tudi o pristopih k učenju, o razvijanju metakognitivnih strategij, ki usmerjajo učenčevo načrtovanje, organiziranje, izvajanje in vrednotenje lastnega dela. Učencem pri tem nudim kakovostno povratno informacijo, ki jih usmerja k nadaljnjim korakom v procesu učenja ter jih spodbuja, da prevzamejo odgovornost za svoje učenje.

SPOZNANJA O FORMATIVNEM SPREMLJANJU, KI JIH PRINAŠA RAZISKOVANJE LASTNE PEDAGOŠKE PRAKSE

Black in Wiliam (1998) sta avtorja številnih raziskav, v katerih je bilo preverjanje in ocenjevanje predvsem v funkciji pomoči učencem, »da se bodo bolje učili in dosegali boljše uspehe. Skupno jim je, da se usmerjajo bolj na proces kot na rezultat, da čim tesneje prepletajo preverjanje s samim učenjem, da uveljavljajo raznolike, pristne (avtentične), kompleksne oblike, da dajejo velik poudarek dogajanju v razredu – ki ni več le »črna škatla« – in odločitvam samih učiteljev, da prenašajo odgovornost za oblikovanje meril na učitelje in celo učence.« (Marentič Požarnik, 2000: 8)

K raziskavi, za katero sem se odločila leta 2009, me je spodbudilo razmišljanje mojih učencev, kamor je sodilo

tudi večkrat postavljeno vprašanje »Ali bo to za oceno?«. Nikakor nisem mogla razumeti, zakaj je to zanje tako zelo pomembno in kako je sploh mogoče, da jim številke, ki opredeljujejo nivoje dosežkov in za katerimi stojijo opisniki znanja, predstavljajo ocene.

Zato sem učence na začetku raziskave v pogovoru v fokusni skupini povprašala, kakšen bi moral biti po njihovem mnenju učni proces, da bi jih spodbudil k učenju ne glede na to, ali bodo za svoje delo nagrajeni oz. kaznovani z oceno/s številko, ki opredeljuje nivo njihovega dosežka/znanja. Izsledki raziskave govorijo v prid učenju, ki bi moralo biti povezano z resničnim življenjem, omogočati uporabo naučenega, delo v skupinah in globlje pridobivanje znanja. Poleg tega pa je za učence pomembno, da v učenje niso prisiljeni, da se želja po učenju prebudi v njih, ko jim omogočimo, da učne cilje navežejo na lastna zanimanja in interese.

Učitelji v mednarodni šoli sledijo sodobnim oblikam in metodam dela, ki v središče postavljajo učenca in spodbujajo raziskovalno učenje. Zanimivo je, da so učenci kljub temu, ali pa prav zato, ker tovrstne pristope poznajo, v prvem pogovoru v fokusni skupini izpostavili, da bi si pri pouku želeli več projektnega učenja, raziskovalnega dela in drugih sodobnih pristopov, ki po njihovem mnenju osmišljajo učenje. Tako sem stališča učencev, pridobljena v prvem pogovoru v fokusni skupini, uporabila pri načrtovanju akcijskega raziskovanja, pri čemer sem:

- učencem omogočila, da so imeli v učnem sklopu dovolj časa za ustvarjanje glasbenih vsebin. Učni sklop se je nanašal na daljše časovno obdobje, kar je omogočalo, da so se v tematiko lahko poglobili in posameznim dejavnostim posvetili toliko časa, kot so ga potrebovali;
- učence spodbujala, da so učne cilje povezali z lastnim zanimanjem in interesi. Razmišljali so, kako bi znanje, ki so ga pridobili pri glasbi, uporabili v svojem življenju, in iskali področja, ki so v njih zbudila zanimanje za učenje in lastno odkrivanje;
- ustvarjala učne situacije, ki so učence spodbujale k raziskovanju in dejavnostno naravnemu pouku. Ker glasbena vzgoja temelji na dejavnostih ustvarjanja, izvajanja in poslušanja, so imeli že zaradi predmetne specifikke dovolj priložnosti za aktivno učenje in uporabo znanja v najširšem pomenu besede. Spodbujala sem jih k miselni aktivnosti v vseh fazah učnega procesa. Učenci so bili s strukturiranimi navodili korakoma vodeni skozi etape učnega procesa, pri čemer so znanje v veliki meri odkrivali sami, z lastnim raziskovanjem;
- učencem omogočila skupinsko delo. Na začetku učnega sklopa so se imeli možnost odločiti za samostojno delo oz. za delo v paru ali skupini. Skupinsko delo jih je spodbujalo k medsebojni komunikaciji, reševanju problemov ter k vrednotenju različnih pogledov. V ospredju so bile predvsem razlage učencev, s katerimi so skušali posredovati svoje zamisli in ne le pravilne odgovore.

- učencevo delo vrednotila z opisnimi ocenami. Opisne ocene in poglobljene povratne informacije so učenci prejeli tako z moje strani kot tudi od svojih vrstnikov. Učenci so vrednotili delo drugega in se veselili, ker so jim opisne ocene omogočale, da so svoje delo lahko še izboljšali.

Splošne ugotovitve raziskave govorijo v prid formativnemu spremljanju znanja, v katerem je bil velik poudarek na sodelovalnem učenju, pri katerem so se učenci trudili doseči čim več in bili drug drugemu vir poučevanja. Izmenjevali so si povratne informacije, kritično prijateljevali in imeli možnost prisluhniti drug drugemu. Moja vloga se je spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga, od »dela eksperta« k »usmerjevalcu«, k ustvarjanju učnih situacij, ki so učence spodbujale k aktivni vključitvi v učenje, k vrednotenju njihovega dela in iskanju načinov, kako bi ga lahko še izboljšali. Prevezli so odgovornost za svoje učenje, oblikovali vprašanja in naloge za drug drugega, vrednotili delo sošolcev ter razmišljali, kaj bi lahko še izboljšali.

Pri tem je igrala pomembno vlogo moja pozitivna naravnost do opisnih ocen. Če učitelj zavzame stališče, da opisne ocene predstavljajo le dodatno delo, bistvenega učinka pa nimajo, potem se lahko zgodi, da mu pisanje/podajanje predstavlja le dodatno breme in potratno časa. Pri tem obstaja nevarnost, da si vnaprej pripravi nabor stavkov/opisnih ocen, ki jih posreduje učencem in s tem izniči njihovo vrednost. Če pa učitelj sledi načelom formativnega spremljanja, potem hkrati razume, da učenci potrebujejo kakovostno opisno oceno, s katero jim poda predloge za izboljšave njihovega dela, jih spodbuja k raziskovanju in usmerja na njihovi poti. Hkrati pa ve, da je pomembno, da odgovornost za učenje preda svojim učencem, in sicer tako da jim pomaga razviti spretnosti za samostojno učenje in vrednotenje lastnega dela.

Učenci so zaznali vrednost opisnih ocen in so jih bili zelo veseli, kar se je odražalo ne le v njihovem spremenjenem odnosu do ocenjevanja, ampak tudi na govornih urah v pogovoru s starši, ki so izrazili veliko navdušenje nad njimi. Ne le učitelj, ampak tudi učenci so z opisnimi ocenami in povratnimi informacijami želeli pomagati drug drugemu, da bi v čim večji meri razvili svoje glasbene potenciale.

Odnos do enega ali drugega načina ocenjevanja je odvisen od sklopa okoliščin, v katere je vsajeno, tudi od pričakovanj, tradicije, pojmovanj... Pričakovanja učencev do ocenjevanja so se v raziskavi spremenila skupaj z njihovim doživetjem ocenjevanja, ki se je iz funkcije kaznovanja/nagrajevanja spremenilo v podporo pri učenju. Ko so spoznali, da jih opisne ocene spodbujajo in usmerjajo pri njihovem učenju, si pouka brez njih niso mogli več predstavljati.

Sprememba funkcije ocenjevanja, ki od kazni/nagrade za rezultate učenja prehaja v usmerjanje za učni in osebni razvoj učencev, predpostavlja spremenjen odnos učitelja do ocenjevanja v procesu strukturiranja pouka. To posledično omogoča spremenjeno pojmovanje ocenjevanja pri učencih. Gre za vzajemno pogojenost dejavnikov

vzgojno-izobraževalnega procesa (učitelj, načrtovanje in izvajanje pouka/kurikul, učenec), ki določajo funkcijo ocenjevanja. V pričujoči raziskavi je funkcija ocenjevanja preraščala v podporo znanju za življenje. Skozi procese samoregulacije načrtovanja in organiziranja svojega dela, ter vrednotenja le-tega so učenci prevzeli vse večjo odgovornost za svoje delo in bili mnenja, da so razvili spretnosti, ki jih bodo lahko ponesli s seboj v življenje, kar je bilo zanje neprecenljivo.

Nov način ocenjevanja in drugačen proces učenja, so učenci opisali z naslednjimi besedami:

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko pomaga, da v življenju dosežeš več. (FS3/M/E72)

Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili delo drug drugega, je bila največja izkušnja, ki jo bom ponesla s seboj v življenje. (FS3/F/E80)

Izkusiti, kako poteka celoten proces ustvarjanja nečesa novega, je izkušnja, ki nam bo še kako prav prišla v življenju. (FS3/M/E78)

Iskanje osebne pomena torej ni pomembno le za učence, ampak tudi za učitelje. Da bi lahko prišlo do premikov pri spreminjanju odnosa učencev do ocenjevanja, bi morali veliko pozornost najprej nameniti učiteljevi naravnosti do tega področja. Šele ko bodo učitelji zaznali vrednost opisnih ocen in jo ponotranjili, bo formativno spremljanje znanja lahko zaživelo v polnem pomenu besede na sistemski ravni v slovenskem šolskem sistemu. Hkrati s tem pa upam, da učitelji ne bodo več mnenja, da opisna ocena ne sporoča individualnega napredka učenca in da ima le majhno motivacijsko moč, kot se je to pokazalo v empirični študiji *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli* (Vogrinc idr., 2011). Zanimivo je, da številne raziskave v tujini (Assessment Reform Group, Harvard Writing Project idr.) kažejo, da ocenjevanje s številčno oceno učencu ne pomaga, medtem ko opisni komentarji pomagajo izboljšati znanje posameznega učenca, so ključni za napredek učencev, spodbujajo razmišljanje in imajo še posebej velik vpliv na doseganje boljših rezultatov slabših učencev (Black idr., 2002).

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA NA ZAVODU REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

Od prvega dne, ko sem se leta 2008 zaposlila na Zavodu za šolstvo kot svetovalka za glasbeno vzgojo, me je od vseh projektov najbolj zanimal prav razvojnoaplikativni projekt *Nova didaktika ocenjevanja*, ki se je posvečal formativnemu spremljanju znanja in ga je vodila dr. Natalija Komljanc. Presrečna sem bila, da sem se mu lahko pridružila in svoja pedagoška znanja na tem področju podkrepila še s teoretskimi. Projekt je vključeval široko mrežo

šol, ki je bila razvejena po vsej Sloveniji, v njem so nastali trije priročniki s področja didaktike ocenjevanja znanja, nepozabna pa sta bila tudi mednarodna posveta v Celju z uglednima gostoma prof. Paul Blackom in prof. Colinom Marshem. V vseh nadaljnjih letih sem sodelovala z nekaterimi osnovnimi šolami iz osrednje Slovenije, ki so formativno spremljanje razvijale zelo uspešno.

Leta 2012 je Zavod RS za šolstvo gostil mednarodni seminar *Assessment for Learning* v okviru Evropskega združenja izobraževalnih institucij CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*), kjer so mojo pozornost še posebej pritegnili škotski model formativnega spremljanja znanja in predstavitvi Alana Armstronga in Normana Emersona. Ob zaključku seminarja se je porodila ideja o skupnem dvoletnem projektu, ki je začel delovati januarja 2012 pod okriljem konzorcija CIDREE z naslovom *Podpora učiteljem pri učinkovitem uvajanju formativnega spremljanja*. Projektu se je sprva pridružilo šest evropskih držav (Albanija, Estonija, Irska, Madžarska, Slovenija, Škotska), čez leto dni pa še Finska in Norveška. Zastavili smo si tri skupna delovna področja:

- *spodbujanje učenja formativnega spremljanja* (seznanitev z orodji za formativno spremljanje in vpeljevanje le-teh v pedagoško prakso ob podpori svetovalca);
- *raziskovanje lastne prakse z akcijskim raziskovanjem* (spremljanje vpeljevanja elementov formativnega spremljanja z akcijskim raziskovanjem v pedagoško prakso in izmenjava izkušenj med učitelji) in
- *orodja za formativno spremljanje* (razvijanje, zbiranje in predstavitve orodij za formativno spremljanje na spletnih straneh oz. srečanjih).

K sodelovanju smo povabili učitelje, ki so se s formativnim spremljanjem znanja ukvarjali že dalj časa, in tiste, ki jim je bilo to področje povsem novo, a so z vpeljevanjem elementov formativnega spremljanja želeli izboljšati svojo pedagoško prakso. Projektu se je pridružilo 58 učiteljev in 22 pedagoških svetovalcev. Za učitelje smo oblikovali spletno stran in organizirali seminarje, svetovalci pa so se srečevali z njimi tudi v okviru regijskih srečanj. Pri vpeljevanju formativnega spremljanja sta nam bili v veliko pomoč knjižici *Inside the Black Box* in *Working Inside the Black Box* avtorjev Paula Blacka, Dylana Wiliama idr., ki poleg teoretičnih vidikov predstavljajo tudi konkretne primere učiteljev, ki prikazujejo, kako formativno spremljanje spreminja pedagoško prakso. Zavod RS za šolstvo bo knjižici v prihodnjem letu prevedel tudi v slovenski jezik.

Formativno spremljanje se vse bolj uveljavlja v Evropi in po svetu. O pomenu njegovega vpeljevanja v šolsko prakso govori tudi poročilo OECD (*OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks*, 2013), ki poudarja:

- da preverjanje in ocenjevanje nimata vrednosti, če ne vodita k izboljšanju kakovosti učenja in poučevanja,
- da naj bodo učenci v celoti vključeni v svoje učenje (od načrtovanja do preverjanja in ocenjevanja),

- pomen vpeljevanja učinkovitih formativnih procesov spremljanja znanja v pedagoško prakso za učinkovito učenje in pridobivanje znanja.

Na področju formativnega spremljanja znanja najdemo na stotine raziskav, o učinkih le-tega na učenje in učne dosežke. Paul Black in Dylan Wiliam ugotavljata: »Ocenjevanje, katerega namen je podpreti učenje, je najmočnejše orodje, ki ga imamo za dvigovanje dosežkov in spodbujanje vseživljenjskega učenja.« (Beyond the Black Box, Assessment Reform Group, 1999) Formativno spremljanje pa močno vpliva tudi na izboljšanje rezultatov na mednarodnih raziskavah merjenja znanja, kot sta PISA in TIMSS.

LITERATURA

- Bennett, R. E. (2011). »Formative assessment: a critical review«. *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 18, 1, 5–15.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P. (2010). »The value of formative feedback and the problems of implementation in classroom dialogue and feedback on written work: practical and theoretical issues«. V: Komljanc, N. idr., *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2000). »Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje

Države, ki so bile sicer uvrščene med povprečne, so ob uporabi formativnega spremljanja bistveno izboljšale svoje rezultate in se povzpele v sam vrh (Chappuis, Chappuis in Stiggins, 2009: 56, v: Bennett, 2011).

Članek končujem z velikim upanjem, da se bo formativno spremljanje še naprej širilo v slovenskem šolskem prostoru, saj odzivi učiteljev, učencev in dijakov pri nas kažejo, da pri formativnem spremljanju ne gre le za izboljšanje dosežkov učencev, ampak predvsem za spremembe v didaktiki poučevanja, ki postavljajo učenca v središče učnega procesa, so občutljive za individualne razlike vseh vključenih ter spodbujajo učenčevo zavzetost in motivacijo za učenje.

med nameni in učinki ocenjevanja«. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2/3), 4–9.

OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. (2013). Pridobljeno 20. 6. 2013 s www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Perrenoud, P. (1998). »From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field«. *Assessment in Education*, 5(1), 85–102.

The Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. London: University of Cambridge School of Education.

Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, J. in Valenčič Zuljan, M. (2011). *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Wiliam, D. (2013). »Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih«. V: Dummont, H., Istance, D., Benavides, F., *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

POVZETEK

Formativno spremljanje znanja, katerega namen je izboljšati kakovost učenja in poučevanja, se nanaša na vrednotenje doseganja razumevanja in napredka v pridobivanju znanja učencev z namenom, da ugotovimo njihove učne potrebe in temu primerno prilagodimo poučevanje. Pomembna prvina formativnega spremljanja so kakovostne povratne informacije, ki sodijo med najmočnejše orodje za izboljšanje učenčevih dosežkov. Izkušnje in najnovejši izsledki raziskav kažejo, da z vključitvijo učencev v uravnavanje lastnega učenja in s spodbujanjem sodelovalnega učenja učenci prevzamejo odgovornost za svoje učenje ter postanejo soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov.

ABSTRACT

Formative assessment whose aim is to improve quality of learning and teaching refers to the evaluation of achievement of understanding and progress in the course of pupils' knowledge acquirement aimed at identifying their learning needs and adjusting teaching to these needs. Quality feedback is an important element of formative assessment. It can be considered one of the strongest tools for improving pupils' achievements. Experiences and recent research findings indicate that pupils' involvement in self-regulated learning and encouragement of cooperative learning leads to taking responsibility for their own learning while they also become co-creators of educational process and its results.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

FORMATIVNO SPREMLJANJE ALI POGLED V »ČRNO ŠKATLO« PREDSTAVITEV KNJIŽNE ZBIRKE BLACK BOX

ALI JE FORMATIVNO SPREMLJANJE RES UČINKOVITO?

V pričujočem besedilu predstavljamo knjižice iz serije s pomenljivim naslovom Black Box, Črna škatla, ki predstavljajo konceptualna izhodišča oz. temelj formativnega spremljanja (v nadaljevanju FS).

Avtorji so pri odločitvi za pripravo teh publikacij izhajali iz izkušnje oz. skorajda že stiske številnih učiteljev, staršev in ne nazadnje tudi strokovnjakov in snovalcev šolskih politik, da je dogajanje pri pouku kot nekakšna »črna škatla«, v katero nenehno vlagamo, posredujemo pravila ter naslavljamo pričakovanja in zahteve na učitelje in učence, vpeljujemo teste s pritiski po čim višjih rezultatih ..., pri tem pa nimamo niti natančnega vpogleda, kaj natančno se ob vseh teh aktivnostih dogaja v »črni škatli« niti kateri so tisti vložki, ki bodo zares privedli do boljših rezultatov. Povrhu vsega pa – četudi kot rezultat dobimo npr. boljše dosežke na testih, več znanja in kompetentnosti – lahko le-te spremlja večje ali manjše zadovoljstvo učiteljev, prepogosto pa tudi njihova izrčpanost. Učitelji so vse prevečkrat prepuščeni sami sebi, kar – kot pravijo avtorji – ni pošteno. Zato priporočajo, da raje pogledamo v »črno škatlo«, kar so naredili prav s knjižicami, ki jih predstavljamo.

Avtorji izhajajo iz predpostavke, utemeljene v empiriji in teoriji, da morata biti poučevanje in učenje interaktivna. Učitelji naj bi si prizadevali za vpogled v to, kako učenci napredujejo, kakšne težave imajo z učenjem, in temu prilagajali poučevanje tako, da prihajajo nasproti njihovim raznolikim potrebam. To lahko naredijo na različne načine: s pomočjo opazovanj, pogovorov in iz izkazanega dela v najrazličnejših izvedbah. V knjižicah se tako termin ugotavljanje in spremljanje dosežkov v najširšem smislu oz. preverjanje v ožjem (angl. *assessment*) nanaša na vse aktivnosti učiteljev in njihovih učencev, ki služijo kot povratna informacija, na temelju katere se poučevanje prilagaja učencem in čim bolj učinkovito podpira njihovo učenje. In prav v tem je formativnost: preverjanje oz. – širše rečeno – spremljanje je formativno, ko se na podlagi dobljenih evidenc poučevanje prilagaja v skladu s potrebami učencev.

V prvi knjižici, *Inside the black box*, s podnaslovom *Raising standards through classroom assessment*, avtorji odgovarjajo na naslednja tri vprašanja:

1. Ali obstajajo dokazi, da izboljševanje FS res izboljšuje standarde?
2. Ali so dokazi, da so možne dodatne izboljšave?
3. Ali so dokazi, kako izboljšati FS (*Inside the Black box*, str. 2)?

V ta namen so avtorji raziskali obstoječo literaturo (več kot 160 strokovnih revij iz zadnjega desetletja). Tako »knjižica z zbranimi dokazi predstavlja prepričljiv primer, na temelju katerega se lahko vlada, njene agencije in učiteljska stroka navdihujejo za dvig standardov« (prav tam: 3), ob nujnem zavedanju, kot pravijo avtorji, da se spremembe v šolstvu dogajajo počasi, skozi izvajanje intenzivnih programov profesionalnega razvoja in številne primere dobre prakse.

Prvi sklop pregleda raziskav je nedvomno potrdil, da so inovacije, ki vključujejo krepitev prakse FS, privedle do pomembnih ali celo odločilnih sprememb v učnih dosežkih (*learning gains*) na vseh stopnjah šolanja, pri številnih predmetih in v mnogih državah, večje celo od učinkov drugih edukacijskih posegov (prav tam: 4). Tako se je npr. izboljšal rezultat učencev, vključenih v nacionalno testiranje za 1 do 2 točki, povprečen učenec, vključen v preverjanje za učenje (*Assessment for learning*, kratica gibanja je Afl), pa je dosegel takšne dosežke, kot le 35 % najboljših učencev iz skupine, ki ni bila vključena v inovacijo. Bistveno se je izboljšal tudi dosežek Anglije na preizkusu iz matematike v okviru raziskave TIMSS. Kaže tudi, da največ pridobijo tisti z nizkimi dosežki, s čimer se zmanjšajo razlike, prav tako pa se poveča celotni dosežek. Zatorej smeli sklep: »Pomembne učne pridobitve so znotraj našega dosega.« (prav tam)

KAJ JE TISTO, KAR DELUJE PRI FORMATIVNEM SPREMLJANJU?

Dodana vrednost formativnega preverjanja je v podpiranju učenja skozi preverjanje oz. – širše rečeno – spremljanje: detektiranju, kje se učenec lahko še izboljša, svetovanju, kako lahko to naredi, in usmerjanju ter spodbujanju k temu.

Splošnost in neosredotočenost številčnih ocen namreč ne ponuja usmeritev, kako se izboljšati, oz. ne prispeva dovolj konkretno in usmerjevalno k učinkovitemu učenju. Še več: obstoječi testi in preizkusi pogosto spodbujajo učenje na pamet in mehanično učenje, manj pa vodijo k razvijanju globljega razumevanja. Ob številčnih ocenah tudi ni prav pogostih priložnosti za pogovor o dosežkih, napredku in poteh za doseganje zelenih dosežkov. Hkrati pa je prav številčnim ocenam zaradi njihove velike teže dan večji poudarek, kot je dan premišljenemu dajanju nasvetov, individualiziranemu usmerjanju in vodenju ter naravnavanju na preverjanje in razvijanje razumevanja. Zbiranje in razvid ocen imata večjo prioteto kot skrbna analiza dela učencev za usklajevanje z njihovimi učnimi potrebami.

To lahko povzroči spodbujanje tekmovalnosti skozi primerjave, namesto osebnega izboljšanja, pogosto pa je zaradi ponavljajočih se neuspehov povezano z zburjanjem občutka neustreznosti in je posledično demotivirajoče.

Avtorji knjižic opozarjajo tudi na to, da se premalo pozornosti posveča odnosu med formativno in sumativno vlogo preverjanja in da obstaja nevarnost naravnavanja preizkusov po eksternih preizkusih bolj kot po učnih potrebah učencev.

Povratna informacija naj bi torej pokazala predvsem, kako izboljšati učenje, in naj bi učenca specifično vodila glede preseganja šibkosti in krepitev močnih področij, brez vrednotenja ali številčnih ocen. Preverjanje naj bi se gradilo okrog učenja in njegove refleksije, namesto, da se spodbuja sistem rangiranja in »zvezdništva« na eni strani ter izgublja energijo v iskanju pravih odgovorov, trikov, strahu pred vprašanji na drugi.

Namesto tega si gre prizadevati za vzpostavljanje kulture uspeha, podprte s prepričanjem, da vsi lahko uspejo – klima verjetja v »zmoresč« namesto sporočil o nezmožnosti, tekmovalnosti in primerjavah.

»Pri tem je lahko FS močno orožje, če je uporabljeno pravilno. Pomaga vsem, posebej pa še tistim učencem z nižjimi dosežki, ker se osredotoči na specifične probleme pri delu, daje jasno pojasnilo, kaj je narobe, in pokaže na dosegljive tarče. /.../ Povratna informacija kateremu koli učencu naj bo o določenih kvalitetah njegovega ali njenega dela, z nasvetom, kaj naj izboljša, in se ogiba primerjav z drugimi učenci.« (prav tam: 9)

NA ČEM TEMELJI FORMATIVNO SPREMLJANJE?

Vsekakor je najprej potrebna **jasna slika o ciljih/»tarčah«, ki naj jih učenci dosežejo**, o tem torej, za kar si je vredno prizadevati. Če vedo, za kaj pri učenju gre, in če sodelujejo pri oblikovanju učnih ciljev, lahko računamo na njihovo večjo predanost in učinkovitost. Predpostavka za izboljšanje učenja je, da se ve, kaj je želeni cilj, kakšen je trenutni položaj in kako premostiti prepad med obojim, vključno z refleksijo, ki je bistvena za dobro učenje oz. napredek pri učenju (prav tam: 10).

Učinkovito poučevanje je zato neogibno povezano s FS, kar terja, da smo zelo pozorni na vse komponente načrtovanja oz. priprave. Pri tem je za FS **odločilen izbor nalog oz. aktivnosti (kakovostna, razmišljanje spodbujajoča vprašanja), ki jasno odražajo cilje**. Nenadomestljivo pa je tudi **ustvarjanje priložnosti za pogovor** o tem, kako (jih) učenci razumejo: »Priložnosti, da učenci pokažejo lastno razumevanje, bi morale biti vgrajene v vsak segment poučevanja /.../« (str. 11), učitelj pa naj bi si pri tem neprestano zastavljal vprašanje: »Ali vem dovolj o razumevanju svojih učencev, da bi jim lahko učinkovito pomagal?!« (str. 13)

Poglobljeni in razmišljanje spodbujajoči, refleksivni pogovori, osredotočeni na razumevanje in izražanje idej in misli, so ključni za formativno preverjanje. V teh pogovorih učitelj učence vodi, da govorijo o lastnem razumevanju

na svoj način, zato da dobi uvid v njihovo razmišljanje in da jim ga lahko po potrebi pomaga preusmeriti v bolj produktivno smer, namesto da jih zavira in »hendikepira« v pričakovanju točno določenega načina odgovora. Avtorji še hudomušno dodajajo, da naj učitelj, namesto da od učencev pričakuje, da »izstrelijo« pravi naučeni odgovor, le-te raje spodbuja, da razmislijo in da svoj odgovor utemeljijo. To pa pomeni **omogočiti dovolj časa in tišine za razmislek**.

Hkrati velja razmisliti tudi o **zaposlitvi za preostale učence**, ki čutijo olajšanje, ker je trenutna žrtev na srečo nekdo drug, in so zato v nevarnosti, da pasivno preždiijo uro, tako da lahko ta mine, ne da bi se večina od njih vsaj približala razumevanju. Namesto tega avtorji priporočajo, da učitelj poskrbi, da so po možnosti **vsii učenci vključeni in opogumljeni**, npr. tako, da organizira skupine ali pare, da razmišljajo, utemeljujejo odgovore in pretresajo možnosti. Z drugimi besedami: gre za izgradnjo **»razredne kulture« spraševanja in poglobljenega razmišljanja**, v katerem se učenci učijo skozi razpravo in drug od drugega (str. 12).

Pri tem se ne gre slepiti, da pri mnogih učencih s tem naletimo na odpor, ker ne želijo zapustiti »udobnih rutin in spodbuditi razmišljanje« (prav tam: 12). Avtorji utemeljujejo, da morajo tudi učenci (podobno kot učitelji) izkusiti prednost sprememb, da si jih potem upajo sprejeti in spoznati, da se vložek časa splača, medtem ko je iskanje preživetvenih strategij brez smisla in neperspektivno.

Zato so **pojmovanja učencev o učenju in o vrednosti znanja** prav tako pomembna kot pojmovanja učiteljev o tem. Učenci se drugače učijo ob predpostavki, da je učenje prenosljivo in zapomnljivo, kot če verjamejo v učenje skozi raziskovanje in interakcijo ter v razvijanje lastnih zmognosti in krepitev moči za učenje. Povsem drugače tudi učinkuje pojmovanje o prirojeni in fiksni inteligentnosti kot npr. predpostavka, da je učenčeva zmognost skupek različnih spretnosti in ravnanj, ki se jih je moč naučiti in jih v ozračju zaupanja in spodbudnem okolju izboljševati.

Pomembna (zlasti v povezavi s samopreverjanjem kot sestavnim delom formativnega preverjanja) je tudi **predpostavka, da so učenci poštene in vredni zaupanja**. »Da bi bilo FS produktivno, morajo biti učenci **trenirani v samopreverjanju**, da lahko kadar koli razumejo glavni namen učenja in da dojamajo, kaj morajo narediti, da ga dosežejo glede na to, kje so v danem trenutku.« (prav tam: 10)

KAKO (JE) POTEKA(LO) VPTELJEVANJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA?

Več o tem, kaj poteka v »črni škatli« oz. kako poteka vpeljevanje FS, pa je opisano v drugi knjižici iz serije, *Working inside the Black Box*, s podnaslovom Assessment for learning in the classroom. Praktični koraki, ki so predstavljeni, izhajajo iz razvijanja inovativnih praks z izbranimi šolami oz. iz ugotovitev, pridobljenih v pogovorih z učitelji, njihovih zapisov in zapisov srečanj ter opazovanj. Učitelji, ki so bili pripravljene prevzeti razvojno »tveganje« in dodatno delo, so izbrali, v katerem razredu bodo izvajali

preizkušanje in kako bodo »merili output«, največkrat v primerjavi eksperimentalnega projektne razreda s kontrolnim, ki so si ga izbrali vzporedno ali pa iz prejšnjih let.

V knjižici so podrobno dokumentirane izjave učiteljev o tem, kako se je spreminjala njihova praksa. Naslednja izjava kaže, kako je bila ena najpomembnejših izkušenj učiteljev, kako zahtevno je omogočiti učencem dovolj časa in tišine za razmislek in preseči usmerjenost na ponavljanje zapomnjenih dejstev: »Moj celotni stil poučevanja je postal bolj interaktiven. Namesto tega, da kažem, kako poiskati rešitve, postavljam vprašanja in omogočim učencem čas, da skupaj raziskujejo odgovore.« (Working inside the Black Box: 6)

Zanimiv obrat, ki so ga zaznali, je bil, da se je namesto dviganja rok pridnih učencev od vseh začelo pričakovati, da si prizadevajo, se vključujejo, raziskujejo in razmišljajo ter da VSI znajo.

To je bilo omogočeno v spodbudni klimi medsebojnega podpiranja, spoštovanja, zaupanja v zmožnosti učencev in ne nazadnje dopuščanja, da se dela napake in se iz njih uči.

Kot strateško so učitelji navedli vlogo vprašanj, ki pospešijo in poglobijo učenje, naslavljaajo učne potrebe in učencem pomagajo osmisliti učenje, vključno z uporabo velikih (bistvenih, ključnih, raziskovalnih) vprašanj in izhajanja iz predznanja, pa tudi »lukenj v njem« in začetnih napačnih razlag (miskonceptij). Vprašanja so dobila ključno vlogo že med samim poukom in podpirala proces učenja in izgrajevanja razumevanja: kaj meniš o tem, kako bi to utemeljil ... in skozi skupinsko delo in delo v parih spodbujala tudi interaktivno razredno dinamiko.

Največ pozornosti je bilo posvečene snovanju vprašanj, ki so »vredna spraševanja«, torej tistim, ki so ključna za razvoj razumevanja učencev. Status vprašanj se je torej spreminjal od tega, da služijo ugotavljanju, *koliko* učenci znajo, k temu, *kako* znajo. Vprašanja so vse bolj v funkciji raziskovanja in pospeševanja razumevanja s ciljem, prispevati k premišljenemu izboljševanju (prav tam: 7), namesto zadetkov pravih odgovorov. Vprašanja so ključno orodje za poglobljanje razumevanja učencev. Učitelji učence vse bolj spodbujajo k učenju, ki temelji na raziskovanju in razvoju idej, namesto da bi jim predstavljali že izgrajene ideje.

S prehodom na komentarje (ponekod celo namesto ocen) se je zgodil velik premik v osredotočenosti učencev na sporočilo. Tudi raziskave so potrdile, da učenci pridobijo od komentarjev (pisne in usmerjene učiteljeve povratne informacije) le, če ni ocen, oz. če te so, potem ignorirajo komentarje. Seveda pa je komentiranje izdelkov v funkciji njihovega izboljševanja koristno pri kompleksnih aktivnostih in ne pri memoriranju. Pomembno je tudi, da je povratna informacija tako o močnih vidikih dosežka kot o tem, kaj je treba izboljšati in kako. Hkrati mora povratna informacija tudi jasno pokazati, kaj so pričakovani visoko kakovostni izdelki oz. učni rezultati, učencevo pozornost pa usmeriti na proces učenja, ki vodi k takim rezultatom, ga narediti bolj transparentnega in spodbujati učenca k prevzemanju odgovornosti zanj.

K večji neodvisnosti oz. avtoregulativnosti učencev prispeva tudi vključevanje vrstniškega preverjanja in samopreverjanja. Svetovno znana uspešnica, predstavljena v tej knjižici, je domiselna uporaba t. i. semaforjev: učenci s tremi barvami sporočajo, kolikšno je njihovo razumevanje obravnavanega! Ali, rečeno z besedami učencev, ki so jih prestregli pozorni učitelji: »Sporočamo vam, da ne razumemo, zakaj torej hitite na novo temo?« Izkušnja učiteljev, udeleženi v projektu, je bila, da v vsako uro oz. v vsak učni proces kaže vgraditi čas za preverjanje, kako učenci (in to vsi, ne le najglasnejši in najbolj pridni) razumejo to, kar se ravnokar obravnava.

Učenci tako še v procesu takoj nakažejo, kaj se jim dogaja, učitelj pa lahko nato pomaga sam ali pa spodbudi vzajemno pomoč: tisti, ki razumejo (zeleni), podprejo tiste, ki razumejo manj (oranžni) ali nič (rdeči). To hkrati povečuje njihovo pozornost in angažiranost in onemogoča, da bi, ker nečesa ne razumejo, obtičali na pol poti.

Seveda pa so za sporočanje tega potrebni jasni, vnaprej dogovorjeni kriteriji, ki odražajo cilje oz. sporočajo, kaj pomeni uspešna storitev, in obilo konkrentnih primerov, ki to ilustrirajo, da se učenci laže znajdejo.

Temeljna predpostavka, ki je v ozadju takšnih praks, je, da je jedro učenja v izgradnji razumevanja namesto bolj ali manj pasivnega sprejemanja znanja. »Ključ do učinkovitega učenja je najti načine, kako pomagati učencem restrukturirati njihovo znanje tako, da vanj vgradijo nove in močnejše ideje.« (prav tam: 14). To spoznanje je učitelje, vključene v projekt, vodilo k temu, da so želeli več zvedeti o psihologiji učenja, o modelih, kako se učenci učijo, o upoštevanju individualnih razlik ipd.

Pomembno spoznanje izkušenj projekta, na katerega se naslanja knjižica, je bilo tudi to, da učenje ni le »kognitivna« vaja, temveč proces, ki vključuje celotno osebnost (in ne nazadnje tudi prispeva k njeni izgradnji) (prav tam: 18). Zato je spremljanje znanja in sploh celoten proces učenja tudi zadeva motivacije, čustev, osmišljenosti, občutka vključenosti, celo predanosti, pa interesa in ne nazadnje občutka »zmorem«. Celoten proces naj naddoloča razmislek o tem, kaj naj bo doseženo, narejeno, izboljšano in kako voditi in opogumljati k temu (prav tam: 19).

Za konec druga knjižica prinaša nekaj »zapovedi« (prav tam: 21):

- načrtovati aktivnosti tako, da imajo učenci priložnost pokazati svoje razmišljanje tako, da nanj lahko dobijo povratno informacijo, ki jim ga po potrebi pomaga izboljšati;
- povratno informacijo formulirati tako, da vodi k izboljševanju;
- uporabiti aktivnosti, ki terjajo sodelovanje, tako da je vsak vključen in izzvan, da posluša in da upošteva ideje drugih;
- poskrbeti, da so vsi učenci aktivno udeleženi, in jasno pokazati, da se ceni pripravljenost na glas razmišljati (da se vidi, kako učenci razumejo).

In kot sklenejo avtorji druge knjižice: da se vse to zgodi in da učenci postanejo zares aktivni, mora priti do spremembe učiteljevih prepričanj in prepričanj učencev, spremembe ustaljenih praks in pripravljenosti na tveganje, angažma in prepustitev stalnega nadzora in odgovornosti zaradi prerazporeditve le-teh na vse udeležence.

KAJ LAHKO NAREDI ŠOLA?

Tretja knjižica iz serije, *Inside the Black Box of Assessment* (s podnaslovom *Assessment of learning by teachers and schools*), predstavlja podporo učiteljem na predmetni ravni. Kot pravijo avtorji, so lahko nacionalne testne politike še tako napredne, ne morejo pa delati (preizkusov) za vsakega posameznega učitelja oz. namesto njega. Poleg tega kar nekaj učiteljev zaznava napetost med spremljanjem za učenje in spremljanjem ter ugotavljanjem učnih dosežkov.¹ Potrebna bi torej bila konsistentna in pozitivna politika, ki bi spravila v produktivno zvezo formativno in sumativno preverjanje in raziskala, kako tudi s sumativnim preverjanjem narediti pozitivne učinke na poučevanje (prav tam: 1).

Sicer pa je spremljanje napredka in dosežkov učencev s strani učiteljev nenadomestljivo. Učitelji niso podvrženi istim oviram kot zunanje oz. nacionalne agencije in lahko upoštevajo dosežke učencev v številnih kontekstih, širših kot so ti, ki jih omogočajo formalni pisni testi. S tem se poveča veljavnost, saj je le-ta ogrožena, če se znanje preizkuša le na omejenem vzorcu nalog/ciljev in če je dosežek za isti cilj odvisen od formata, v katerem se preverja. A avtorji dodajajo: čeprav mnogi učitelji niso naklonjeni »ekstercem«, pa sami niso prepričani, da sami lahko naredijo boljše.

Da bi zasnovali takšne, na podpiranje učenja naravnane preizkuse, je bila zasnovana dveletna razvojna študija s 3 srednjimi šolami oz. 20 učitelji angleškega jezika in matematike, ki je vključevala tudi analizo podobnih študij iz številnih drugih držav.

Študija je bila zasnovana na fazah načrtovanja, ki so – kot zatrjujejo avtorji – del vsakega poučevanja in so tesno prepletene: formuliranje ciljev, načrtovanje aktivnosti (ki pomagajo učencem k razjasnjevanju in k poglobljanju razumevanja), implementacija, pregled in izboljševanje ter na koncu povzemanje. Nato pa ponovno zatrdijo, da je najbolj učinkovit način, »da si učitelji razčistijo **učne cilje poučevanja** in da jih skomunicirajo drug z drugim in z učenci« in jih ilustrirajo s konkretnimi primeri nalog za preverjanje (prav tam: 6).

Akcijski načrt je vključeval:

1. vstopni pregled evidenc, ki se jih uporablja pri preverjanju, in povezave sumativnega preverjanja

z učnimi cilji; tu se je izkazalo, da četudi imajo učitelji dobro zasnovane postopke, ne reflektirajo, ali »rezultati opravičujejo sredstva«;

2. raziskovanje »filozofije« oz. vrednot učiteljev v povezavi s preizkusi: ali preverjanje odseva to, kaj pomeni biti dober pri mojem predmetu, in to, kaj je pomembno, da učenci znajo;
3. ugotavljanje, ali preizkusi prepričljivo razlikujejo med tistimi, ki razumejo, in tistimi, ki ne razumejo, med tistimi, ki dobro znajo, in tistimi, ki ne znajo, in ne med tistimi, ki se bolj ali manj znajdejo pri različnih formatih preverjanja;
4. dogovor o »kompoziciji«, sestavi preizkusa;
5. skrb za javnost in primerljivost nalog, vključno z dokazili, da je nekaj res njihovo lastno delo, npr. pri projektnih nalogah utemeljiti posameznikove aktivnosti, odločitve, napisati refleksijo ali poročilo, narediti kakšno drugo vrsto predstavitve ...;
6. primerljivost ocenjevanja, npr. s pripravo skupne ocenjevalne sheme, detajlnih kriterijev, ki z opisniki razlikujejo stopnje izkazanega razumevanja, da se vsi, ki ocenjujejo isti predmet, strinjajo o oceni za isto delo oz. izdelek.

Izhodišče tako zasnovanih preizkusov je bilo, da podajo široko in celotno sliko dosežkov in v ta namen ponudijo učencem številne priložnosti, da se izkažejo. Pri tem so ugotovili, da je težko oblikovati uravnotežen »agregat« oz. zbirko različnih primerov evidenc, zato so si pri tem pomagali s pravili in ponderiranjem, uporabili pa so tudi listovnik (ki je vključeval refleksivno pismo, razpravljalni ali raziskovalni esej, raziskavo ter primer evalvacije).

Za ocenjevanje so uporabili postopke moderiranja (usklajevanja v ocenjevanju ob uporabi kriterijev) ter testno »slepo« ocenjevanje. Kot poročajo avtorji, so udeleženci študije ugotovili, kako kljub vsem tovrstnim naporom še vedno ostajajo velike so razlike med njimi. Šele razprava med njimi o ocenah in interpretiranju kriterijev v različnih kontekstih je poglobila razumevanje in povečala usklajenost. Pokazalo se je, kako pomembno je tudi seznanjanje učencev s pričakovanji, da učenje tudi (in predvsem) zanje ni več »skriti učiteljev posel« (prav tam: 28) ali kar »črna škatla«.

Dodatno osvetlitev je prinesla evalvacija individualnih refleksij o vplivu spremenjenih praks na učence, starše in učitelje.

V času, ko je potekala študija, so se eni nagibali k bolj analitičnemu, drugi pa holističnemu pristopu, kar je ne nazadnje tudi odraz osebnih »enačb«. Primerna stopnja

¹ V angleščini gre za besedno igro, ki so jo avtorji izkoristili pri poimenovanju različnih akcij v zvezi s spremljanjem in preverjanjem in ju v tem primeru zajamejo v sintagmi v angleščini: *assessment for learning*, *assessment of learning*. Če ugotovitve spremljanja in/ali preverjanja uporabimo za usmerjanje naslednjih stopenj učenja in razvoja, gre za spremljanje ZA (angl. *for*) učenje; če pa ugotovitve služijo za povzemanje, presojo in odločanje, govorimo o preverjanju, ki je O (angl. *of*) učenju (prav tam: 4).

izstopanja iz »cone udobja« je tako lahko pomenila vzajemno bogatitev vseh vključenih.

KAKŠNO SPOROČILO VEJE IZ »ODPRTIH ŠKATEL«?

Serijske knjižice, ki smo jih predstavili, podaja jasno sporočilo: spremljanje učenja in učnih dosežkov je namenjeno učencem za izboljševanje in izgrajevanje razumevanja. Učiteljem pa je namenjeno v tolikšni meri, v kolikršni ugotovitve vplivajo na to, da učence učinkovito podprejo

pri tem izboljševanju. Namesto lovljenja napak – podpora pri učenju in razvoju ter spodbujanje avtoregulativnosti, namesto bojnega polja (»kdo bo koga«) – sodelovanje, namesto tekmovanja drug z drugim – lastni napredek.

Da bi bila spoznanja teh knjižic v celoti in vsem svojem bogastvu konceptov, strategij in izkušenj, posredovanih skozi izjave učiteljev in učencev, ter refleksij dostopna tudi slovenskim učiteljem in šolskim strokovnjakom (s snovalci šolskih politik vred), jih bomo prihodnje šolsko leto prevedli v slovenščino in s tem okrepili uporabo FS v naših šolah.

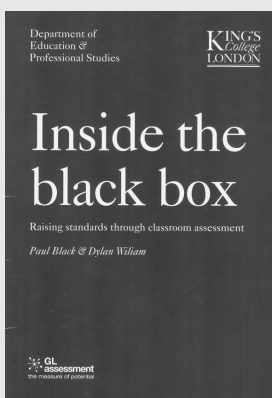
PREDSTAVLJENE SO BILE KNJIŽICE

Black, P., William, D. (1998). *Inside the Black Box*. GL Assessment Limited. London.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. (2002). *Working inside the black box*. GL Assessment Limited. London.

Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., Serret, B. (2013). *Inside the Black Box of Assessment*. GL Assessment Limited. London.

V založbi Zavoda RS za šolstvo napovedujemo prevoda knjig



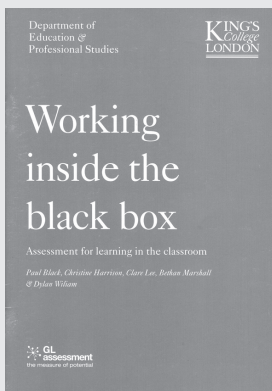
INSIDE THE BLACK BOX

Raising standards through classroom assessment

Paul Black & Dylan William

So naši razredi res kot črne škatle, kjer nam bo na podlagi zahtev od zunaj (učni načrti, pravilniki, zunanja preverjanja, želje staršev, visoka pričakovanja vodstva itd.), uspelo doseči zelene rezultate?

Avtorja knjižice predstavljata formativno spremljanje, s katerim izboljšujemo kakovost učenja in poučevanja, prispevamo k izboljšanju dosežkov vseh učencev in jih spodbujamo k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje.



WORKING INSIDE THE BLACK BOX

Assessment for learning in the classroom

Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall & Dylan William

Knjižica *Working inside the black box* predstavlja nadgradnjo prve – *Inside the black box* in daje velik poudarek konkretnim primerom učiteljev, ki prikazujejo, kako formativno spremljanje spreminja pedagoško prakso. Citati razmišljanj učiteljev pričajo o njihovih izzivih in dilemah, s katerimi so se srečevali ob uvajanju formativnega spremljanja in kako se je ob tem spreminjal njihov proces poučevanja.

»S pomočjo formativnega spremljanja sem se namesto nase vse bolj osredotočal na učence in razvil zaupanje, da oni sami zmorejo narediti korak naprej.« (Robert, Two Bishops School)

Mag. Vineta Eržen, Zavod RS za šolstvo

POVRATNA INFORMACIJA ZA USPEŠNEJŠE UČENJE

Z ocenjevanjem učitelj posredno ugotavlja učenčevo uspešnost v procesu učenja in vrednoti njegove učne rezultate. Učni rezultati so najpogosteje izraženi z oceno (simbolno ali opisno), ki opredeli številčne vrednosti dosežkov. V procesu učenja in ocenjevanja pa nas zanima tudi, kako učitelj spremlja, ugotavlja in opisuje učenčev napredek. V tem prispevku bomo zato govorili o »dvojni dolžnosti« (double duty), ki jo ima ocenjevanje – dolžnost do učenja in do ocenjevanja obenem (Boud, 2000). Skušali bomo odgovoriti predvsem na vprašanje, *v kolikšni meri dobro načrtovano in premišljeno, 'v učenje usmerjeno preverjanje in ocenjevanje'* (Carless, 2007) *ter z njim povezana povratna informacija,¹ omogočata uspešnejše učenje.*

RAZISKAVE O VPLIVU UČITELJEVE POVRATNE INFORMACIJE NA UČENJE

Avtorji raziskav (prim. Marzano, Hattie, Black, Wiliam) poudarjajo pomen dialoške in povezovalne vloge učiteljeve povratne informacije, s pomočjo katere je mogoče sistematično usmerjati učenje in hkrati dolgoročno obogatiti komunikacijo v razredu.

V skladu s tehničkim diskurzom, iz katerega izhaja besedica 'feedback', bi morala učiteljeva povratna informacija učenčeva prihodnja dejanja usmerjati na *produktivni način* (Wiliam, 2010: 137). Raziskave (CERI, 2005) dokazujejo, da povratna informacija učenčeva dejanja usmerja produktivno, kadar omogoča oz. spodbuja nadaljnje, predvsem pa samostojno učenje. Takšna povratna informacija deluje kot katalizator učenja in lahko bistveno spremeni proces učenja ter – posledično – doseženo znanje (ne le količino, tudi vrsto znanja).

Raziskave Centra za raziskave in inovacije na področju izobraževanja (CERI, 2005) o vplivu učiteljeve povratne informacije na učenje ugotavljajo, da povratna informacija spodbuja učenje, kadar:

- je pravočasna, izražena ob pravem času oz. v pravem trenutku,
- izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti,
- je konkretna in specifična ter
- vsebuje učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje ali izboljšati dosežek.

KAZALNIKI KAKOVOSTNE POVRATNE INFORMACIJE

Kazalniki kakovostne povratne informacije, kot so *pravočasnost in pogostnost, izhajanje iz jasnih ciljev in kriterijev, konkretnost in specifičnost, učiteljevi predlogi za izboljšanje dosežka oz. izdelka*, se med seboj dopolnjujejo in medsebojno pozitivno učinkujejo.

Pravočasnost in pogostnost učiteljeve povratne informacije

Glede na omenjene raziskave je sprotna oz. 'takojšnja' ('real-time', 'immediate') povratna informacija najbolj koristna v občutljivi začetni fazi učne poti (ne glede na učenčevo starostno stopnjo), ko učenec naleti na prve ovire. V nadaljevanju in pri učencih, ki so samostojnejši, pa je lahko povratna informacija, ki jo učenec dobi z 'zamikom' (*delayed feedback*), vendar ob pravem trenutku in na ustrezen način, celo učinkovitejša. Te ugotovitve raziskav povečini potrjujejo, kar v praksi ugotavljamo tudi sami. Pomembno pa je, da lastna spoznanja in ugotovitve raziskav upoštevamo že pri načrtovanju pouka. Predvidimo lahko, na primer, koliko časa bomo pri pouku namenili za vključevanje različnih oblik in načinov sporočanja povratne informacije (ocene, komentarji; ustno, pisno, elektronsko; samovrednotenje, vrstniško vrednotenje itd.), svoj namen pa pojasnimo tudi učencem, da bodo naša prizadevanja poznali in razumeli.

Razumljivost in jasna povezava povratne informacije s cilji učenja in kriteriji uspešnosti

Vedno znova je potreben razmislek o tem, ali učne cilje in kriterije uspešnosti učenci dejansko razumejo, zlasti v primeru, če nimajo možnosti sodelovati pri njihovem oblikovanju oz. kadar so z njimi le seznanjeni. Kadar je učencu jasno, »kaj šteje za uspeh« (oz. kaj so cilji učenja in kriteriji uspešnosti), bo bolje razumel učiteljevo povratno informacijo in njegov predlog, kako izboljšati izdelek oz. kako uspešneje nadaljevati z delom. Če si učenec pri tem zastavi tudi svoje lastne cilje in svoje kriterije uspešnosti, bo njegovo učenje v prihodnje tudi bolj osmišljeno.

Kakovost povratne informacije in način, kako jo izrazimo in sporočamo, sta torej pomembnejša od pogostnosti oz. od količine. Učiteljeva povratna informacija, ki izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti, ki je hkrati

¹ LOA (Learning Oriented Assessment) – v 'učenje usmerjeno ocenjevanje' predstavlja poskus prizadevanj, poudariti lastnosti, ki jih ima proces ocenjevanja za spodbujanje učenja (Carless, 2007: 57–66).

konkretna in specifična, spodbuja učenčevo refleksijo ter omogoča samovrednotenje lastnih dosežkov, pripomore k razvijanju dolgoročnejših ciljev učenja in tudi kompetenc vseživljenjskega učenja.

Konkretnost in specifičnost povratne informacije

Povratna informacija izboljša učenje, če se nanaša na konkretno delo ali izdelek učenca in če je med učiteljevim komentarjem in učenčevim delom oz. izdelkom jasna povezava (glej primer/prikaz spodaj). Takšna povratna informacija zmanjša možnost nesporazumov in okrepi učenje. Kadar je učiteljev komentar osredinjen bolj na osebo (npr. 'Priden si' itd.) kot na kakovost izdelka, so učinki povratne informacije pogosto negativni (Wiliam, 2006, 2010; Kluger, 1996).

Dodana vrednost kakovostne povratne informacije: učiteljev predlog, kako izboljšati dosežek oz. izdelek

Povratna informacija, ki je sicer pravočasna, izhaja iz učencu jasnih ciljev in kriterijev uspešnosti, je konkretna oz. specifična, doseže predvideni učinek predvsem, kadar vsebuje učiteljev komentar, ki učenca usmeri, kako naprej. Ker je takšno povratno informacijo težko ubesediti, Clarke (2003) predlaga strategije, kako nagovoriti različne potrebe in učne stile učencev.

Učitelj lahko, primerno okoliščinam pouka, uporabi:

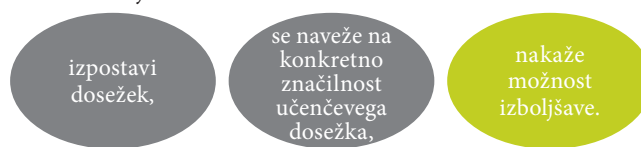
- opomnik, namig (*reminder prompt*),
- razlago, pojasnilo (*scaffold prompt*) ali
- primer, model, ilustracijo (*example prompt*).

To so strategije, ki jih pri pouku po navadi uporabljamo spontano. Clarke predlaga njihovo preiščljeno in načrtovano uporabo in tudi pogovor s posameznimi učenci o tem, kaj bi jim bilo v določenem primeru pri učenju najbolj v pomoč (npr. kratka razlaga ali vzorčni primer, branje dodatne literature itd.). S takšnim pristopom učencu omogočimo, da razvija samoregulacijske zmožnosti in postopno prevzema odgovornost za lastno učenje.²

Primer učiteljevega komentarja k osnutku pisnega sestavka:

»Napisal si dober uvod, ker vsebuje vse glavne elemente, o katerih smo razpravljali pri pouku. Zdaj pa razmisli o tem, katere od njih bi bilo, po tvojem mnenju, smiselno podrobneje razdelati.«

Učitelj:



Iz komentarja³ lahko posredno sklepamo, da je eden od kriterijev kakovostnega pisnega sestavka izbira/navedba ustreznih podatkov v uvodu, v nadaljevanju pa njihova podrobnejša predstavitev (v skladu z navodili, namenom pisanja itd.). Med učiteljevim komentarjem in učenčevim izdelkom je tudi jasna povezava: učitelj izpostavi dosežek (*dobro napisan uvod*); sledita konkretna navedba, v čem je bil učenec uspešen (*ustrezna vsebina*), in 'namig', ki učenca spodbuja k samostojnemu razmisleku in nadaljevanju z delom.

UČINEK UČITELJEVEGA KOMENTARJA OZ. UČITELJEVIH BESED

Ker je za kratek in jedrnat komentar včasih težko najti ustrezne besede/izraze, se v praksi zatekamo tudi k daljšim opisom, pri čemer je za učenca pomembna predvsem razumljivost učiteljevega sporočila. Pretirano dolgi komentarji, ki učenca vodijo tako, da mu ni treba samostojno razmišljati, pa so manj učinkoviti. O tem pričajo tudi ugotovitve raziskav, ki so predstavljene v nadaljevanju.

V praksi pogosto namenjamo veliko pozornosti tudi obrazložitvi ocen (točk, odstotkov itd.). Butlerjeva (Butler, 1988) je s svojo študijo ugotovila, da komentarje, s katerimi učitelj obrazloži oceno, učenci sprejemajo drugače kot samostojne komentarje, ki jih npr. usmerjajo k ponovnemu premisleku, konkretnim dejanjem itd. Ugotovitvam Butlerjeve se pridružujejo tudi raziskave iz sodobnejšega časa. Njihovi avtorji (prim. Wiliam in Black, 2002) se sprašujejo o tem, ali ocena, ki je opremljena z učiteljevim komentarjem, morda ne razvrednoti učinkov sicer kakovostnih učiteljevih komentarjev. Učenci, ki dobijo oceno in komentar, namreč slednjega redko preberejo, saj 'najprej pogledajo svojo oceno, potem pa še oceno svojega soseda' (Wiliam in Black, 2002). Pri tem se odpira vprašanje, zakaj izgubljeni dragoceni čas s pisanjem podrobnih diagnostičnih komentarjev, če smo izdelek nameravali oceniti oz. točkovati.

Pričakovali bi, da kakovostna povratna informacija in učenčevo razumevanje ter uporaba kriterijev uspešnosti v procesu učenja (samovrednotenje, vrstniško vrednotenje), prispevajo tudi k transparentnosti in veljavnosti končnega ocenjevanja.⁴

² V najnovejši publikaciji predmetne razvojne skupine za angleščino *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi - angleščina (2014)* smo vprašanju vpliva učiteljeve povratne informacije na učenje posvetili celotno poglavje, v katerem so zbrani primeri posodobitev preverjanja in ocenjevanja pri pouku angleščine v gimnazijskem programu in tudi ugotovitve analize vprašalnikov o tem, kakšno povratno informacijo si dijaki v procesu učenja želijo.

³ Primer iz prakse je prirejen tako, da ilustrira postopek razmišljanja, ki ni pretirano predmetno obarvan.

⁴ Zavod RS za šolstvo je v zadnjih dveh desetletjih v sodelovanju z učitelji praktiki in s strokovnjaki iz različnih izobraževalnih institucij izvedel in še vedno izvaja več uspešnih projektov, katerih cilj je posodabljanje vzgojno-izobraževalnega dela tudi na področju ocenjevanja, npr. *Nova kultura ocenjevanja, Didaktična prenova gimnazije, Razvoj didaktike ocenjevanja, Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah itd.*; v projektih iz let 2008 do 2012 *Usposabljanje učiteljev za uvajanje posodobitev gimnazijskih programov (2008–2010)* in *Posodobitev gimnazije – Posodobitev učnih načrtov (2008–2013)* je teklo delo predmetnih razvojnih skupin.

MODELI UČITELJEVE POVRATNE INFORMACIJE V PRAKSI

Tunstall in Gipps (1996) sta na podlagi zbranih podatkov o učiteljevi povratni informaciji, uporabljeni pri učnih urah, ki sta jih opazovali, in na podlagi zabeleženih zapisov o interakciji pri pouku ugotovili dva prevladujoča 'tipa' oz. modela povratne informacije, ki sta še vedno aktualna: povratna informacija, katere namen je pretežno vrednotenje (*evaluative feedback*) in opisna povratna informacija (*descriptive feedback*).

Povratna informacija, katere namen je vrednotenje (*evaluative feedback*)

Tunstall in Gipps (1996) sta ugotovili prevladujoč delež interakcije, ki je bila povezana z vrednotenjem. Če to prevedemo v slovenski šolski kontekst, gre za sporočila, kot so npr. *Dosegel si (minimalni) standard, Dobro 3, Odlično, 84 %, Zadostno, Dosegel si 37 od 50 točk* itd. V vsakdanjem dialogu so to odgovori na vprašanja kot npr. *Koliko si 'dobil'? Koliko točk/odstotkov si dosegel?* itd.

Našteta učiteljeva sporočila učence obvestijo o tem, kdo je prispel do cilja in kdo (še) ni. Ne prepoznajo močnih področij posameznega učenca ali področij, ki bi jih moral/lahko izboljšal. Učitelju ne ponujajo specifičnih informacij za izboljšanje poučevanja (Chappuis, S., Chappuis, J., 2008).

Tudi komentarji, kot so npr. *»Dobro opravljeno delo!«, »Ta spis me ni prepričal«, »Zelo sem zadovoljen s tvojim nastopom!«,* izražajo vrednostno sodbo (pohvalo, grajo, kritiko, strinjanje/nestrinjanje itd). Ne vsebujejo konkretnih/oprijemljivih/ informacij o učenčevem dosedanjem delu ali pobud za prihodnje delo. Kot morebitni 'izvajalci' smo obveščeni o tem, da je nekdo delu, ki smo ga opravili, pripisal/določil 'visoko' ali 'nizko' ceno oz. vrednost. (Wiggins, 2012)

Opisna povratna informacija (*descriptive feedback*)

Pri opazovanih učnih urah sta Tunstall in Gipps ugotovili tudi določen delež interakcije, ki spada v kategorijo *opisne povratne informacije*, za katero je značilno, da ne izraža vrednostne sodbe oz. jo izraža v manjši meri. Takšna povratna informacija ima nekatere lastnosti, ki ustrezajo kriterijem kakovostne povratne informacije, kot so opredeljeni v poglavju *Raziskave o vplivu učiteljeve PI na učenje*.

Primeri učiteljevih komentarjev, ki ne izražajo vrednostne sodbe:

»Preveri svoj odgovor/zapis glede na kriterij.«

»Prosim, ovrednoti in utemelji primernost besedila glede na namen in cilje projekta/naloge.«

»Trije primeri ... so napačni – preglej in ugotovi primerjaj/popravi ...«

Zapisi ilustrirajo kratke in jedrnate ubeseditve povratne informacije, ki učencu v določenem kontekstu 'dajo misliti' in so morda korak k uresničevanju 'dolžnosti ocenjevanja do učenja'.

Način, kako učitelj predlaga izboljšave, je za učenca kritičnega pomena, ker mu v procesu učenja omogoča zapolnitev vrzeli med točko, v kateri se nahaja, in točko, kjer bi želel biti ...

Za zaključek tega poglavja so navedena razmišljanja nekaterih avtorjev o učinkih učiteljeve povratne informacije na učenje, ki so lahko izhodišče za nadaljnje raziskovanje ali pa iztočnica, s katero lahko primerjamo lastne izkušnje:

Wiggins (2012) med drugim izpostavi oprijemljivost in doslednost učiteljeve povratne informacije: *»Učencu pomaga povratna informacija, ki izhaja iz ciljev učenja, je oprijemljiva, transparentna, uresničljiva oz. izvedljiva, uporabniku prijazna (specifična in personalizirana), časovno prilagojena, sprotne in dosledna.«*

Hattie (2009) med dejavnike kakovostne povratne informacije uvršča tudi upoštevanje učenčevega predznanja in osmišljenost: *»Da bi bila učinkovita, mora biti povratna informacija jasna, prilagojena predvidenemu namenu, osmišljena in usklajena z učenčevim predznanjem, hkrati pa naj učenca usmerja k iskanju logičnih povezav.«*

Wiliam in drugi (2005) poudarjajo, da je učinkovita tista povratna informacija, ki spodbuja učenčeve miselne procese. *»Teža učinka ne dosežemo z ocenami, s točkami in tudi ne s komentarji, kot je npr. 'Dobro opravljena naloga'. Učenca k razmišljanju spodbudi učiteljev komentar, ki mu sporoča, kako naprej in ki izhaja iz ustreznih opisnih kriterijev.«* (Leahy, Lyon, Thompson, Wiliam, 2005)

Modeli povratne informacije so tesno povezani s teorijami učenja (od behaviorizma do konstruktivizma). Ne smemo pozabiti na to, da je definicija kakovostne povratne informacije za uspešno učenje odvisna tudi od učiteljeve opredelitve učenja in njegovega pojmovanja o tem, kako se je mogoče najuspešneje učiti. Naša končna definicija kakovostne povratne informacije je odvisna od odgovora na vprašanje, *kakšno učenje želimo spodbuditi*.

SKLEP

Pojmovanja o preverjanju, ocenjevanju, ocenah in različnih oblikah povratne informacije so globoko zakoreninjena v vsakdanji šolski praksi ne le v našem, pač pa v vseh šolskih sistemih in jih je težko spremeniti oz. celo preobraziti. Pojmovanjem primerno je zakoreninjena tudi z ocenjevanjem povezana terminologija,⁵ za katero se včasih zdi, da 'zavira' posodobitve na področju ocenjevanja. Ocenjevanje za učenje (*assessment for learning*) in ocenjevanje kot učenje (*assessment as learning*) npr.

⁵ Drugačen pristop bi potreboval drugačno definicijo ocenjevanja in novo poimenovanje, zato je pojem ocenjevanje za učenje treba opredeliti glede na razumevanje preverjanja in ocenjevanja v naši šolski praksi: možna je pa tudi 'redefinicija' obstoječih pojmov glede na posodobljene cilje pouka za učence 21. stoletja (op. avtorice).

povezujemo s formativnim preverjanjem.⁶ Ocenjevanje učenja (*assessment of learning*) pa povežemo s sumativnim oz. končnim preverjanjem in ocenjevanjem.

Sklenila bom s pogostim vprašanjem iz prakse: *Ali so plusi in minusi, kratki testi in beleženje malih ocen, točk, odstotkov itd.* primeri formativne povratne informacije oz. povratne in formacije za učenje? Vprašanje je še vedno aktualno ne le v našem, marveč tudi v drugih šolskih sistemih. Odgovorila bom kar z besedami Wiliama (2002), s

katerim se strinjam in čigar odgovor je: *'Ne, to niso primeri formativne povratne informacije'*. Takšno spremljanje oz. preverjanje dejansko pomeni še dodatno oz. še pogostejše sumativno preverjanje oz. ocenjevanje – dosegamo torej nasproten učinek. Zakaj? Manjka konstruktiven dialog v procesu učenja, ki ga sproži učiteljeva povratna informacija, s pomočjo katere ima vsak učenec možnost doseči cilje, ki si jih je zastavil, in hkrati prispeva k transparentnosti in veljavnosti končnega ocenjevanja.

LITERATURA

- Black, P. J.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. in Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: nferNelson.
- Black, P. J. in Wiliam, D. (2003). »In praise of educational research: formative assessment.« *British Educational Research Journal*, 29(5) 623–637.
- Boud, D. (2000). »Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society.« *Studies in Continuing Education*, 22 (2), str.151–167.
- Butler, R. (1988). »Enhancing and undermining intrinsic motivation.« *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Butler, A. C.; Godbole, N.; Marsh, E. J. (2013). *Journal of Educational Psychology*, Vol 105(2), May 2013, 290–298.
- Carless, D. (2007). »Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications.« *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), str. 55–66.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Chappuis, S., Chappuis, J. (2008). »The Best Value in Formative Assessment.« *Educational Leadership*, 65(4), 14–19.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder and Stoughton.
- Dumont, H., Istance, D. (2010). »Analysing and designing learning environments for the 21st century.« V: Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice OECD*, str. 19–34.
- Eržen, V. (2008). »Procesi ocenjevanja, ki spodbujajo učenje.« V: Turk Škraba, M. (ur.). *Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41–48.
- Eržen, V. (2011). »Posodabljanje pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja angleščine.« V: Eržen, V. (ur.). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi: angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 74–91.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London and New York: Routledge.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., Wiliam, D. (2005). »Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day.« *Educational Leadership*, 65(3), 19–24.
- New Zealand Ministry of Education. (2009). Effective feedback. *Assessment Online*.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Portland, OR: Educational Testing Service.
- Tunstall, P., Gipps, C. (1996). »Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology.« *British Educational Research Journal*, 22 (4).
- Wiggins, G. (2012). »Seven Keys to Effective Feedback.« *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.

⁶ Pri definiciji pojma *formativno preverjanje/ocenjevanje* moramo biti previdni. Naloge, dejavnosti, vprašanja (*assessment activities*) so v pomoč učenju takrat, kadar lahko z njimi pridobljene informacije učitelji in njihovi učenci uporabijo za samovrednotenje in vrstniško vrednotenje ter so hkrati podlaga za prilagajanje metod poučevanja in učnih dejavnosti, v katere so učenci vključeni. Pokazatelj *'formativnosti'* je torej dejanska uporaba zbranih informacij o učnih dosežkih za izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja. (Black et al. 2002)

Mag. Vilma Brodnik, Zavod RS za šolstvo

SPROTNO (FORMATIVNO) SPREMLJANJE ZNANJA PRI POUKU ZGODOVINE¹

V šolski praksi sta uveljavljeni dve pojmovanji vrednotenja znanja. Prvo je tradicionalno vrednotenje znanja, ki ima lahko selekcijsko vlogo in ga nekateri strokovnjaki imenujejo tudi normativno vrednotenje. Pri takšnem vrednotenju se pogosto meri, koliko pravilno si dijak zapomni učno snov in kako. Prevladuje vrednotenje nižjih kognitivnih ravni znanja, v ospredju je vrednotenje vsebinskega znanja, zanemarljivo pa procesno znanje, od merskih karakteristik pa prevladuje objektivnost. Pomembne so dosežene točke in meje med ocenami, rezultate se razporedi glede na Gaussovo krivuljo (Sentočnik, 2012: 69-70). Normativno vrednotenje znanja pri predmetu zgodovina je uveljavljeno pri pisnem preverjanju znanja zgodovine in pri eksternem delu splošne mature iz zgodovine.

Novejše je pojmovanje vrednotenja, ki ima formativno vlogo. Gre za formativno (sprotno) spremljanje znanja učencev, ki ima izobraževalno vlogo z namenom izboljšati znanje. Del strokovnjakov takšno vrednotenje imenuje tudi kriterijsko. V ospredju so kriteriji uspeha, ki izhajajo iz pričakovane kakovosti znanja, učence se razvršča glede na doseganje kriterijev, spremlja se tako vsebinsko kot procesno in odnosno znanje, med merskimi karakteristikami se upošteva veljavnost, saj se spremlja vse cilje iz učnega načrta in zato tudi višje kognitivne ravni znanja, načrtno in zavestno se spodbuja učenje z razumevanjem (prav tam: 69-70). Kriterijsko vrednotenje znanja je značilno zlasti za vrednotenje izdelkov pri pouku zgodovine in pri internem delu splošne mature iz zgodovine.

Formativno spremljanje je sestavni del procesa učenja in poučevanja. Namen je natančna in specifična povratna informacija, ki prinaša učencu odgovore na vprašanja:

- Kaj sem dosegel/-a v odnosu do ciljev in pričakovanih dosežkov/rezultatov?
- Kako napredujem?
- Kaj mi uspeva, kaj pa manj? Katera so moja močna področja, katera pa bi moral/-a še razviti?
- Kje imam še rezerve? (prav tam: 70)

Učitelj pa se glede povratne informacije sprašuje:

- Kako napreduje proces učenja?
- Kako ga moje poučevanje podpira?
- Kako naj svoje poučevanje spremenim, prilagodim, da bom učence še bolj podprl/-a v procesu učenja in izboljševanja znanja? (prav tam: 70)

Gibalo formativnega spremljanja znanja je sporočanje povratnih informacij učencem o njihovem delu in učenju. Povratno informacijo učencu navadno sporoča učitelj ali vrstnik (vrstniško vrednotenje). Povratna informacija se sporoča v obliki kritičnega prijateljstva. Namen povratne informacije je, da učenec dobi uvid v kakovost svojega učenja in znanja, izostri svoje doživljanje učenja in vedenja.

Povratna informacija naj bo:

- **zgovorna** ⇒ opiše naj čim več vidikov kakovosti dosežka oz. znanja;
- **pravočasna** ⇒ podana naj bo čim prej;
- **jasna** ⇒ opiše naj, kaj je dobro pri dosežku oz. znanju, kako dobro je izkazano znanje, kaj še ne ustreza dogovorjenim kriterijem (pričakovanim dosežkom/rezultatom) in kaj natančno je treba še izboljšati (glede na kriterije uspeha) ter kako (npr. načrtovanje učinkovitih strategij učenja – bralnih učnih strategij);
- **primerna** ⇒ najprej se izpostavi pozitivne vidike izkazanega znanja, nato pa se analizira pomanjkljivosti, brez oštevanja ali omenjanja osebnostnih značilnosti učenca;
- **rahločutna** ⇒ izražena z občutkom, nenapadalno, neosebno, vendar zavzeto (prav tam: 93).

Vsebina povratne informacije pa izhaja iz kriterijev uspeha, ki izhajajo iz učnih ciljev.

Pri načrtovanju strategij formativnega spremljanja se učenec in učitelj vprašata: kam učenec gre na poti do učnega cilja, kje učenec je pri doseganju učnega cilja in kako bo prišel do učnega cilja. Pomembna pa je tudi vloga vrstnikov kot virov učenja pri kritičnem prijateljstvu.

¹ Podoben, a razširjeni prispevek o formativnem spremljanju znanja zgodovine je objavljen v priročniku: Brodnik, V. et al. (2014). Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Strategije formativnega spremljanja:²

	Kam učenec gre?	Kje je učenec zdaj?	Kako bo učenec prišel do tja (do cilja)?
Učenec	Razumevanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti.	Samouravnavanje učenja (bralne učne strategije ob razmišljanju o učenju).	Samouravnavanje učenja (bralne učne strategije ob razmišljanju o učenju).
Učitelj	Razjasnitev namenov učenja (kaj naj učenci znajo pri zgodovini), načrtovanje aktivnosti, kriterijev uspeha.	Priprava učnih situacij, nalog in aktivnosti, iz katerih bo mogoče dobiti dokaze o učenju.	Zagotavljanje povratnih informacij, iz katerih bo učenec ugotovil, kako napreduje.
Vrstnik	Razumevanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti.	Aktiviranje učencev kot virov poučevanja drug drugemu.	Aktiviranje učencev kot virov poučevanja drug drugemu.

Shematski prikaz dejavnosti, vezanih na organizacijo učnega procesa, iz katerih je razvidno spodbujanje formativnega spremljanja:³

Dejavnosti učitelja	Dejavnosti učencev
<p>Pred branjem (učnjem): VŽN</p> <ul style="list-style-type: none"> Spodbujanje razmišljanja o osebnem pomenu doseganja ciljev; ozaveščanje ocene vložek-korist. Namen učenja zgodovine. Pogovor, razmišljanje o osebnem odnosu do vsebine, občutku lastne kompetentnosti. Predstavitev različnih bralnih učnih strategij; vodenje pri odločanju o primerni bralni učni strategiji. Načrtovanje različnih aktivnosti in nalog za učence. Predstavitev (prilagojeno) kvalitativnih kriterijev; trening uporabe kriterijev. <p>Med učenjem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Učenje bralnih učnih strategij. Trening samoinštruiranja (prenos poznavanja postopkov v samousmerjanje). Urjenje spremljanja svojega nihanja osredotočenosti; povratne informacije. Urjenje spremljanja svojega razumevanja. Preverjanje znanja, samopreverjanje (trening hitre ocene pravilnosti rezultata), povratna informacija učitelja/učencev. Pogovor o doživljanju učne vsebine, seznanjanje z načini samomotiviranja. Pogovor o strategijah samooviranja; povratna informacija, vprašalniki. <p>Po učenju:</p> <ul style="list-style-type: none"> Priprava orodij za samoevalvacijo, povratne informacije. Priložnost za učence razmislek, pogovor – svetovanje. 	<p>Pred branjem (učnjem):</p> <ul style="list-style-type: none"> Kaj je to? Kaj o tem že vem? Zakaj bi to rad znal/-a? Ocena vložek-korist znanja zgodovine. Ozaveščanje svojega odnosa do učne vsebine. Kako se bom učenja lotil/-a? Kako bom vedel/-a, da znam (kriteriji uspeha)? <p>Med učenjem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ali poznam postopek reševanja naloge, izdelave izdelka, bralne učne strategije ... Samoinštrukcije (načrtovanje postopkov). Ali sem osredotočen/-a na vsebino? Ali snov razumem? Ali napredujem? Kako to vem? Koliko truda vlagam – čustveni odnos do vsebine in načina dela? Kako oviram sam sebe pri učinkovitem učenju? Kako premagam takšne ovire? <p>Po učenju:</p> <ul style="list-style-type: none"> Samoevalvacija: <ul style="list-style-type: none"> dosežka (dokazi učenja), načina učenja. Vrstniško vrednotenje (učenci so vir učenja drug drugemu). Kako drugače prihodnjič (refleksija)?

Vplivni strokovnjak na področju formativnega spremljanja Paul Black je opredelil formativno spremljanje znanja kot eno najpomembnejših aktivnosti učenca in učitelja za vzpostavljanje vezi in premagovanje vrzeli med procesoma učenja in poučevanja. S tem se omogočata kakovostnejši pouk in boljši uspeh učencev. Učitelje navaja na strategije za

² William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: O naravi učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 139.

³ Prirejeno po gradivu projekta Uvajanje medpredmetne kompetence učenja učenja v pouk.

izboljšanje poučevanja, upoštevajoč različne vidike učenja. Pri tem ima glavno vlogo dajanje povratnih informacij ter navajanje učencev na samovrednotenje učenja in znanja. Pomembno vlogo ima tudi vrstniško vrednotenje. Učence se tako navaja na večjo odgovornost za lastno učenje in znanje ter na večjo učinkovitost. Formativno spremljanje se lahko razširi tudi na pisne preizkuse za ocenjevanje, če ima povratna informacija namen izboljšati učni uspeh.⁴

Namen formativnega spremljanja znanja je:

- spremljanje dosežkov učenja glede na cilje pouka,
- uporaba rezultatov ocenjevanja za načrtovanje nadaljnjega poučevanja in učenja,
- sporočanje povratnih informacij učencem z namenom boljšega dosegati učne cilje,
- razvijanje strategij učenja,
- navajanje učencev na prevzemanje dela odgovornosti za lastno učenje.⁵

Kakovost učenja in znanja se bo izboljšala, če bodo učenci uporabljali učinkovite bralne učne strategije. Za učenje zgodovine so učinkovite naslednje bralne učne strategije med branjem (učenjem):

1. **Študijsko branje**, ki zahteva zbrano in natančno branje, podčrtovanje ključnih besed in besednih zvez. Ključnih besed in besednih zvez je glede na neko besedilo 5–10 %.
2. **Strategija obrobni razlag**, pri kateri se piše zapiske in opombe na robu besedila z razlago besed in izrazov, usmerjevalna vprašanja, opis besedila, poudarjanje točk v besedilu. Pri delu z učbeniki iz učbeniških skladov si lahko dijaki pomagajo z zapisovanjem obrobni razlag s pomočjo samolepilnih lističev.⁶
3. **Branje z razumevanjem**, pri katerem se dijak vpraša, kaj že ve o učni snovi, sledi branje in podčrtovanje ključnih besed, nato postavljanje vprašanj, razlaga pojmov in iskanje primerov za ponazoritev.⁷

Po branju (učanju) pa učenci ključne besede ali besedne zveze, pomembne informacije izpišejo v obliki različnih grafičnih organizatorjev ali kompleksnih bralnih učnih strategij (npr. Paukova strategija). Za urejanje in izpisovanje učne snovi so primerni **grafični organizatorji**:⁸

1. **Hierarhične pojmovne mreže – reče se jim tudi vidno kazalo** (miselni vzorci, e-miselni vzorci npr. v XMind, Mindomo, SimpleMind).

2. Za prikaz časovnega sosledja je uporaben **časovni trak**. S časovnim trakom se konkretizira abstrakten pojem časa, prikaže zaporedje med dogodki, razmerje med dogodki, omogoči časovna predstavljivost. Na voljo so tudi računalniška orodja za izdelavo e-časovnih trakov.
3. Za primerjanje podobnosti in razlik, skupnih značilnosti, spreminjanja in kontinuitete sta primerna **Vennov diagram in tabela**.
4. Za prikaz bipolarnosti (dvojnosti), kot so npr. vzroki : posledice, prednosti : slabosti, pozitivno : negativno, sta primerni **ribja kost in primerjalna matrika**.
5. **Diagram bistvo – podrobnosti, diagram bistvo – vzroki in posledice**.
6. **Argumentacijski diagram pri uporabi različnih debatnih tehnik**.
7. Za izpis učne snovi se uporablja tudi **zapiske**, pri katerih so zapisane glavne misli, pomembne podrobnosti, neznani pojmi, uporablja se okrajšave, kratke povedi.⁹
8. Učenci se lahko učijo tudi z risanjem. Tako si lahko del zapiskov tudi narišejo s simboli (npr. triumvirat s triperesno deteljico), v obliki stripa ali kot krožno zaporedje dogodkov.¹⁰

Pri učenju večjega obsega učne snovi in pri delu z obsežnejšimi zgodovinskimi viri pa se uporablja tudi **kompleksne bralne učne strategije**, kot so:¹¹

1. **Paukova strategija**, pri kateri se v tabelo zapiše ključne besede ali besedne zveze ter pomembne podrobnosti, nato pa povzetek, ki vključuje ključne besede ali besedne zveze s pomembnimi podrobnostmi.
2. **Splošna študijska strategija** (hiter prelet gradiva, prvo branje, razlaga neznanih besed, določanje bistva, drugo branje, postavljanje vprašanj za razumevanje).
3. **PV3P** (prelet gradiva, postavljanje vprašanj o tem, kaj bi se rad naučil/-a, gradivo se prebere, zapiše se neznane besede, ponovni pregled gradiva, pojasni se neznane besede, opredeli bistvo, odgovori na zastavljena vprašanja, poveže učno snov in ponovi po spominu).

⁴ Black, P. (2010). Vrednost povratne informacije v formativnem spremljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik 3. mednarodnega posveta marca 2009 v Celju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 94–95.

⁵ Marsh, C. J. (2008). Pomen poznavanja ocenjevanja za poučevanje. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 33.

⁶ Več o tem v članku: Pečoler, L. (2013). Učbenik – aktivni pripomoček pri pouku. V: Zgodovina v šoli, letnik 22, št. 1-2, str. 13–20.

⁷ Povzeto po: Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 150, 196, 326.

⁸ Grafični organizatorji so povzeti po: Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 211–248.

⁹ Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 253.

¹⁰ Več v članku: Krivec Čarman, D. (2012). Razvijanje kompetence učenje učenja pri pouku zgodovine. V: Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 62–65.

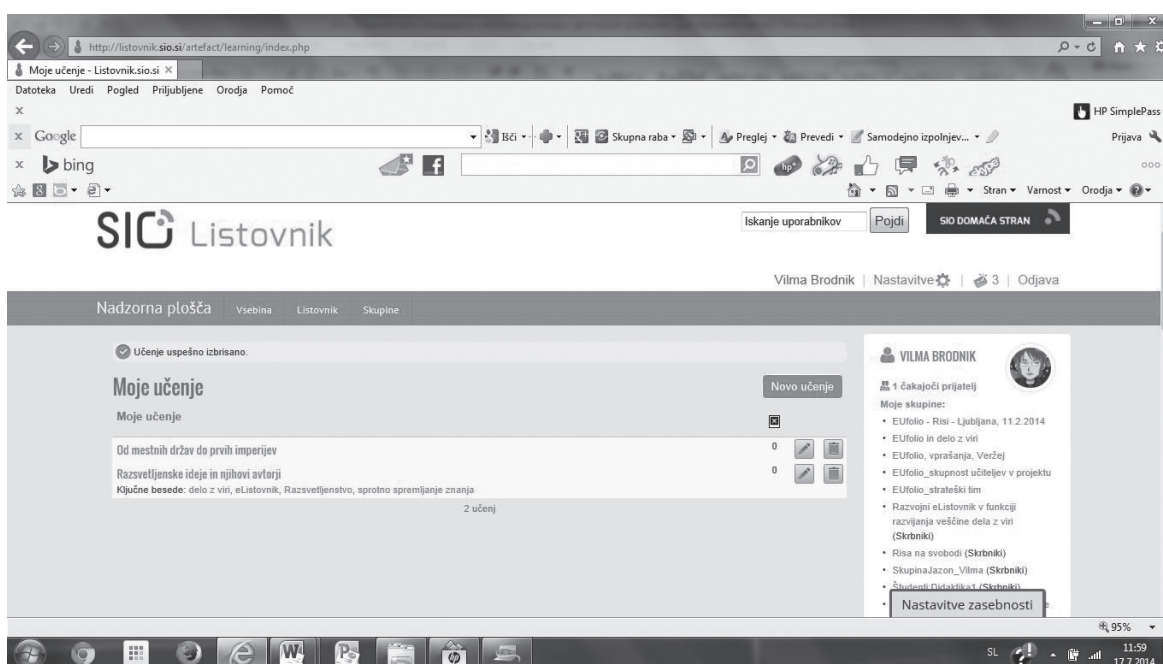
¹¹ Grafični organizatorji so povzeti po: Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 319–341.

Sprotno spremljanje znanja zgodovine se izvaja z različnimi orodji. Lahko so naslednja:

- pet rubrik formativnega spremljanja: predznanje, cilji, strategije, dokazi, evalvacija v zavihku Moje učenje v eListovniku¹²
- eListovnik v spletnem učnem okolju Mahara
- mapa dosežkov (portfolio)
- bralna učna strategija VŽN
- modificirana bralna učna strategija VŽN ⇒ VŽSDN
- obrazci z opisnimi kriteriji (kriterijsko točkovanje, nivojsko točkovanje, analitični in holistični opisni kriteriji, zapisani v rubrikah)
- kontrolne liste
- obrazci za refleksije
- refleksivno pismo
- anekdotski zapis
- razvojni zvezek
- tabela PLUS, MINUS, ZANIMIVO idr.

PRIMERI ORODIJ FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA PRI ZGODOVINI

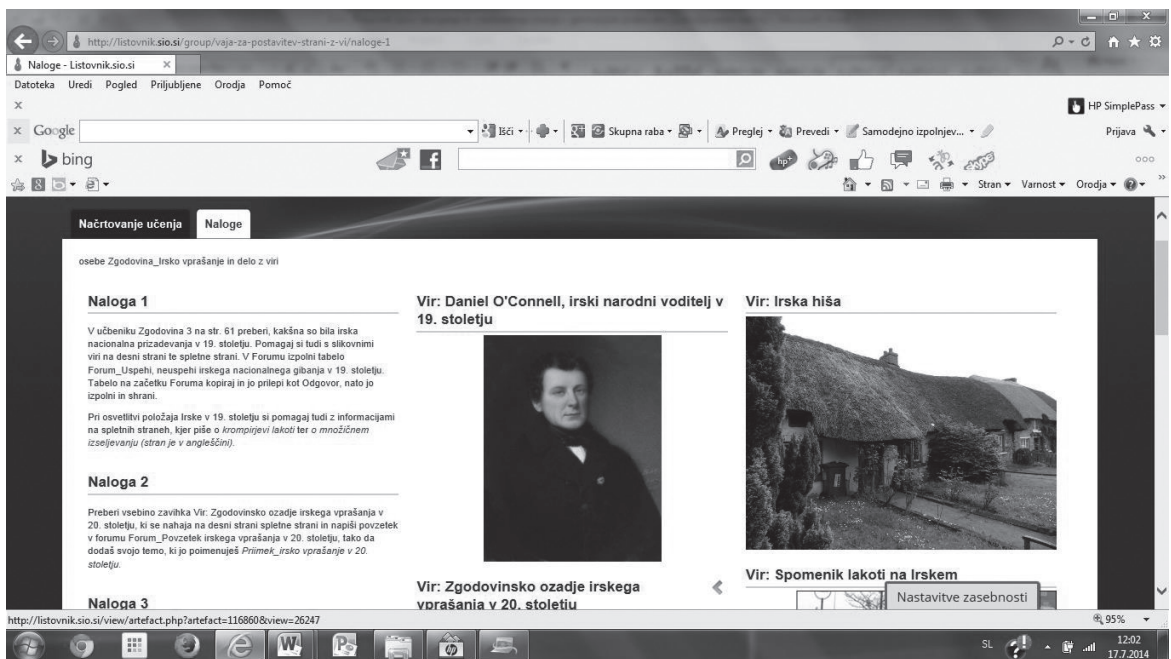
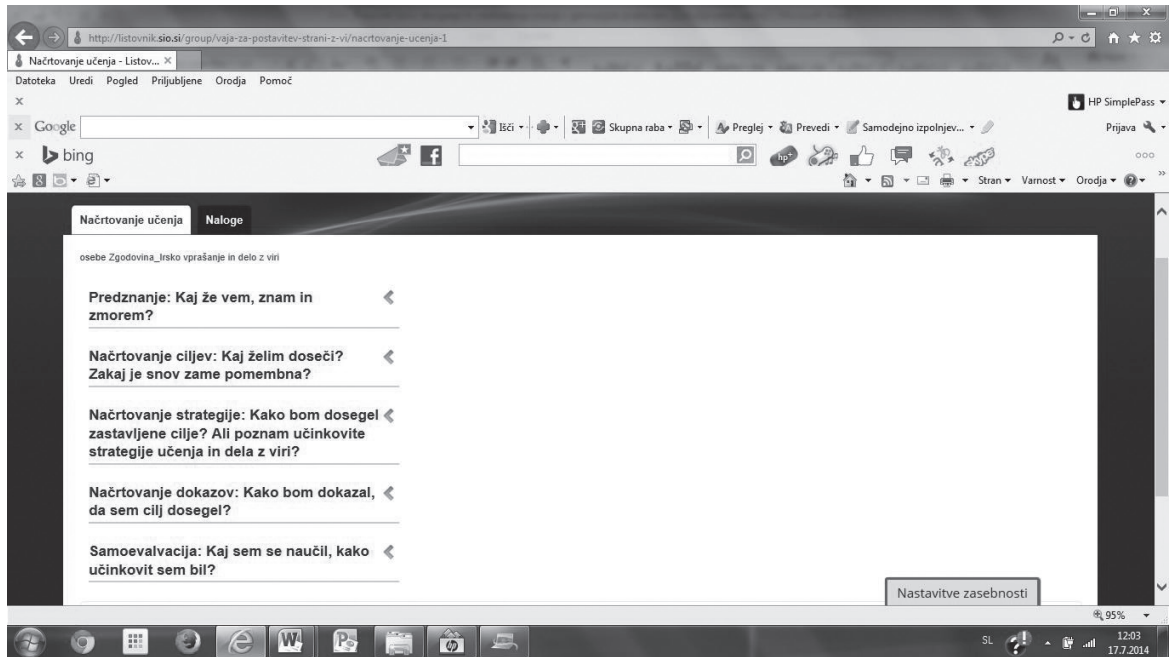
1. Pet rubrik sprotnega spremljanja v zavihku Moje učenje v eListovniku: načrtovanje učenja s postavljanjem ciljev, ugotavljanjem predznanja, načrtovanjem strategij učenja (bralne učne strategije), dokazov učenja in evalvacije (kako uspešen je bil dijak pri učenju, kaj bi lahko izboljšal in kako bo glede na pomanjkljivosti načrtoval nadaljnje učenje):
Namesto eListovnika se lahko učenje načrtuje, spremlja in vrednoti tudi v obliki klasične mape dosežkov oz. portfolia.



2. eListovnik v spletnem učnem okolju Mahara na primeru Irskega vprašanja – načrtovano je učenje (cilji, predznanje, strategije, dokazi, evalvacija) in naloge za učenje ob delu z zgodovinskimi viri (obvezna širša tema Nemirne vode: od nacionalnih gibanj do prve svetovne vojne):¹³

¹² Rubrike so bile razvite v okviru mednarodnega projekta EUfolio (2013–2015), v katerem je sodeloval tudi Zavod RS za šolstvo, vodila pa dr. Tanja Rupnik Vec.

¹³ Avtorica mag. Vilma Brodnik, primer je nastal v okviru mednarodnega projekta EUfolio.



3. Bralna učna strategija VŽN:¹⁴

Kaj že vem? (Ugotavljanje predznanja in spodbujanje motivacije.)	Kaj se želim naučiti? (Spodbujanje motivacije.)	Kaj sem se naučil/-a? (Vrednotenje – kakšna je kakovost znanja glede na kriterije uspeha; refleksija – kaj je bilo dobro, kaj bi lahko izboljšali; regulacija – uravnavanje učenja za naprej).

¹⁴ Povzeto po: Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 148.

4. Modificirana bralna učna strategija VŽN – VŽSDN:¹⁵

Predznanje (V)	Cilji (Ž)	Strategija	Dokazi	Samoevalvacija (N)
Kaj že vem oz. kaj zmorem?	Kaj želim doseči? Zakaj je snov zame pomembna? Kako jo bom lahko uporabil/-a pri drugih predmetih, v življenju, v bodočem poklicu?	Kako bom dosegel/-la zastavljene cilje iz druge kolone? Ali poznam učinkovite strategije učenja (bralne učne strategije) – če jih ne, kdo mi lahko pomaga (pomaga učitelj predmeta, šolska svetovalna delavka)?	Kako bom dokazal/-a, da sem cilj dosegel/-la? – Npr. izpolnil/-a bom naloge na delovnem listu, napisal/-a domačo nalogo, izdelal/-a izdelek, sodeloval/-a v forumu v eListovniku, pravilno odgovoril/-a na vsa vprašanja v pisnih preizkusih. Svoje znanje ali izdelek bom primerjal/-a s kriteriji v čeklisti ali opisnimi kriteriji na obrazcu za preverjanje in ocenjevanje znanja ali izdelka.	Kaj sem se naučil/-a? Kako učinkovit/-a sem bil/-a? Dijak se lahko sam preveri s pomočjo kriterijev na čeklisti ali opisnih kriterijev na obrazcu za preverjanje in ocenjevanje znanja, izpolni vprašalnik za refleksijo v eListovniku ali odgovori na vprašanja za refleksijo – v refleksiji se vpraša po znanju (kaj sem se naučil/-a) kot tudi po strategijah (ali je izbrana bralna učna strategija učinkovita, ali moram izbrati drugo, ki bolj ustreza mojemu učnemu stilu).

5. Čeklista (opazovalni list):¹⁶

Področje spremljanja	Zbiranje informacij iz virov	Povezovanje informacij	Analiza in povzemanje	Vrednotenje, utemeljevanje	Samostojnost pri delu	Vsebinski cilji
Opisnik	Iz učbenika, spletnih virov ali iz danih virov v delovnem zvezku je samostojno zbral zahtevane podatke.	Naloge v delovnem zvezku je pri pouku opravil samostojno, brez pomoči učitelja ali sošolca.	Pregleda in povzame ključne informacije iz odgovorov na forumu o prednostih in slabostih EU ter primerja z uradnimi navedbami prednosti EU.	Poišče, opiše in utemelji priložnost, ki jo EU nudi mladim v Sloveniji.	S pomočjo zbranih informacij v nalogah je napisal povzetek z vsemi ključnimi podatki (vključuje podatke na dana izhodišča v skladu z navodili).	Pri preverjanju naučenega, zna samostojno odgovoriti na vprašanja in svoje odgovore po potrebi podkrepiti s primeri.
Dijak						

6. Obrazci za refleksijo:¹⁷**Obrazec za refleksijo 1:**

Kako znanje/izdelek dokazuje tvoj napredek?

Ali z njim dokazuješ, da se trudiš za doseganje zastavljenih ciljev? Kako?

Kako znanje/izdelek dokazuje, da razmišljaš/ravnaš drugače kot v preteklem obdobju?

Kako so ti pri napredku pomagale izbrane bralne učne strategije? Utemelji.

Obrazec za refleksijo 2:

Na znanje/izdelek sem ponosen, ker ...

Ko sem se učil, ko sem pripravljal ta izdelek, sem se naučil, sem spoznal, da ...

¹⁵ V okviru projekta EUfolio jo je zasnovala mag. Vilma Brodnik.

¹⁶ Čeklisto je zasnovala Sonja Bregar Mazzini iz Osnovne šole Miška Kranjca Ljubljana v okviru mednarodnega projekta EUfolio.

¹⁷ Prirejeno po gradivih projekta Refleksivna edukacija, ki je potekal na Zavodu RS za šolstvo.

Iz učenja/izdelka je razvidno, da sem v pripravo vložil veliko truda, ker ...
 Znanje/izdelek dokazuje, da znam/razumem ...
 Znanje/izdelek je pomembno, ker ...

Obrazec za refleksijo 3:

S čim si bil zadovoljen pri učenju s pomočjo izbrane bralne učne strategije?
 Kaj ti je posebno dobro uspelo?
 Kaj bi lahko izboljšal?
 Kaj si pri tem spoznal (o sebi, o svojem delu)?
 Kako boš učenje zastavil prihodnjič?

7. Refleksivno pismo:¹⁸

V reflektivnem pismu zapišete svoj pogled na prehojeno pot in načrte za naprej. Vodilo pri razmišljanju so naslednja vprašanja:

- Kaj ste želeli doseči?
- Kako ste zastavljeno uresničili?
- S čim to dokazujete oz. kako veste, da ste dosegli zastavljene cilje?
- Kaj ste se iz procesa naučili? Kaj ste novega spoznali?
- Kako boste svoje delo nadaljevali?
- Kaj boste spremenili in zakaj?

8. Anekdotički zapis, pri katerem si učitelj v obliki dnevnika zapisuje, kakšna je kakovost znanja posameznih učencev, ter načrtuje, kako naj učencem pomaga, da bi proces učenja in svoje znanje izboljšali:

8. 4. 2014	Dijak M. N. je izkazal kritično mišljenje pri delu z zgodovinskimi viri, ker je utemeljil, zakaj odlomek iz Zgodovine Langobardov, ki se nanaša na alpske Slovence ni povsem verodostojen.
9. 4. 2014	Dijakinja R. K. ni izkazala komunikacijskih veščin pri ustni predstavitvi referata, ker ni uporabljala pravilne zgodovinske terminologije, pa tudi besedišče je skromno. Napotiti jo moram na branje zanimive strokovne literature in leposlovja, da bo bogatila strokovno znanje in besedišče. Priporočim in organiziram vrstniško vrednotenje ustne predstavitve s sošolko, ki je spretna v ustnih predstavitev. Druga drugo vrednotita pri ustni predstavitvi glede na kriterije uspešne ustne predstavitve, ki jih ji moram še enkrat pojasniti.
15. 4. 2014	Dijak B. L. ni izkazal veščine argumentiranja, zato mu moram še enkrat razložiti, kako je sestavljen argument (trditev, utemeljitev in dokazi v podporo utemeljitvi), ter mu sestaviti dodatno nalogo za razvijanje veščine argumentiranja.

9. Razvojni zvezek, v katerem učenec na začetku obravnave vsake širše teme ali ožjega učnega sklopa načrtuje svoje učenje, pri čemer je pozoren na:

- načrtovanje učenja (postavljanje ciljev),
- proces usvajanja/izgradnje znanja ali ustvarjanja izdelka,
- vrednotenje glede na kriterije uspeha,
- refleksije,
- povratne informacije glede na kriterije uspeha,
- odzive na povratne informacije učitelja,
- uravnavanje učenja in načrtovanje učenja v prihodnje.¹⁹

10. Tabela PLUS, MINUS, ZANIMIVO (namesto ZANIMIVO bi lahko vrednotili tudi OBETAVNO), ko učenci vrednotijo ali kritično prijeteljujejo vrstnikom, ki predstavlja izdelke, argumentirajo v različnih debatnih formatih ipd.²⁰

PLUS (Kar je dobro, pozitivno glede na kriterije uspeha.)	MINUS (Kar ni skladno s kriteriji uspeha.)	ZANIMIVO (OBETAVNO) (Kar je le zanimivo ali obetavno in bo treba v prihodnje izboljšati glede na kriterije uspeha.)

¹⁸ Prav tam.

¹⁹ Holcar Brunauer, A. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. Gradivo mednarodnega projekta AFL (Assessment for Learning) v letih 2013–2015, v katerega je bil vključen tudi Zavod RS za šolstvo.

²⁰ Po različnih virih priredila avtorica.

Kriteriji uspeha (kriteriji vrednotenja znanja) pa so s formativnim spremljanjem znanja neločljivo povezani ter osrednja sestavina povratne informacije, zato navajamo primer opisnih kriterijev za sprotno pisno spremljanje in vrednotenje znanja in izdelkov (krajše esejske naloge, zgodovinski eseji, seminarske naloge) v gimnaziji.

Področja in kriteriji za vrednotenje znanja	Opisniki			
	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
1. področje: Znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov				
Kriteriji:				
Znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov	Navede in opiše posamezne značilnosti zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov;	Navede in pojasni del glavnih značilnosti zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov;	Navede in pojasni večino značilnosti glavnih zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov;	Navede in pojasni vse glavne značilnosti zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov ter jih podkrepi s pomebnimi podrobnostmi;
	opredeli in opiše posamezne podobnosti in razlike med zgodovinskimi dogodki, pojavi in procesi, a jih med sabo ne poveže;	navede in pojasni del podobnosti in razlik med zgodovinskimi dogodki, pojavi in procesi ter jih med sabo deloma poveže;	primerja ter pojasni podobnosti in razlike med zgodovinskimi dogodki, procesi in pojavi ter jih med sabo večinoma poveže;	primerja in pojasni podobnosti in razlike med zgodovinskimi dogodki, pojavi in procesi ter jih med sabo dosledno in natančno poveže;
	navede in opiše posamezne ključne vzroke in posledice za zgodovinske dogodke, pojave in procese, a jih med sabo ne uspe vedno povezati;	navede in pojasni del ključnih vzrokov in posledic za zgodovinske dogodke, pojave in procese ter jih med sabo deloma poveže;	navede in pojasni večino ključnih vzrokov in posledic za zgodovinske dogodke, pojave in procese ter jih med sabo večinoma poveže;	navede in pojasni vse vzroke in posledice za zgodovinske dogodke, pojave in procese ter jih med sabo natančno in dosledno poveže;
	navede ter opiše nekatera časovna in prostorska zaporedja zg. dogodkov, pojavov in procesov, a jih med sabo pomanjkljivo poveže ali pa sploh ne (zaporednost dogajanja);	navede ter deloma razloži in poveže časovna in prostorska zaporedja zg. dogodkov, pojavov in procesov (zaporednost dogajanja);	navede in večinoma razloži ter poveže časovna in prostorska zaporedja zg. dogodkov, pojavov in procesov (zaporednost dogajanja);	navede in natančno ter podrobno in temeljito razloži in poveže časovna in prostorska zaporedja zg. dogodkov, pojavov in procesov (zaporednost in vzporednost dogajanja);
Uporaba zgodovinske terminologije	pomanjkljivo in deloma neustrezno uporablja posamezno temeljno zgodovinsko izrazoslovje in pojme;	deloma pomanjkljivo uporablja temeljno zgodovinsko izrazoslovje in pojme;	uporablja večino temeljnega zgodovinskega izrazoslovja in pojmov;	natančno in dosledno uporablja temeljno zgodovinsko izrazoslovje in pojme ter nabor samoiniciativno širi;
Časovna in prostorska orientacija	dogajanje časovno pomanjkljivo opredeli z navedbo posameznih informacij in zg. dejstev o zgodovinskem obdobju ali dogajanju;	dogajanje časovno večinoma opredeli z navedbo dela ključnih informacij in zg. dejstev o zgodovinskem obdobju ali dogajanju;	dogajanje časovno ustrezno opredeli z navedbo večine točnih informacij in zg. dejstev o zgodovinskem obdobju ali dogajanju;	dogajanje časovno natančno in podrobno opredeli z navedbo vseh točnih informacij in zg. dejstev o zgodovinskem obdobju ali dogajanju;
	dogajanje na zemljevidu prostorsko pomanjkljivo opredeli s pomočjo posameznih informacij in simbolov na zemljevidu;	dogajanje na zemljevidu prostorsko večinoma ustrezno opredeli z uporabo dela ključnih informacij in simbolov na zemljevidu;	dogajanje na zemljevidu prostorsko ustrezno opredeli z uporabo večine ključnih informacij in simbolov na zemljevidu;	dogajanje na zemljevidu prostorsko natančno in dosledno opredeli z uporabo vseh ključnih informacij in simbolov na zemljevidu;

Področja in kriteriji za vrednotenje znanja	Opisniki			
	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
Znanje in razumevanje zgodovinskih konceptov	navede posamezne značilnosti zgodovinskih konceptov in jih pomanjkljivo umesti v ustrezno zgodovinsko ozadje (časovno in prostorsko), ali pa umestitev manjka;	deloma pojasni značilnosti zgodovinskih konceptov in jih deloma umesti v ustrezno zgodovinsko ozadje (časovno in prostorsko);	večinoma ustrezno pojasni značilnosti zgodovinskih konceptov in jih umesti v ustrezno zgodovinsko ozadje (časovno in prostorsko);	natančno in dosledno pojasni značilnosti zgodovinskih konceptov in jih natančno umesti v ustrezno zgodovinsko ozadje (časovno in prostorsko);
	pri razlagah in interpretacijah pomanjkljivo navaja posamezne podrobnosti o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih, ali pa navedbe manjkajo.	pri razlagah in interpretacijah navede del pomembnih podrobnosti o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih.	pri razlagah in interpretacijah navaja večino podrobnosti o zgodovinskih dogodkih, pojavih, procesih in konceptih.	pri razlagah in interpretacijah navaja vse podrobnosti in svoje primere o zgodovinskih dogodkih, pojavih, procesih in konceptih.

2. področje: Analiza, sinteza, interpretacija zgodovinskih virov

Kriteriji:				
Razvijanje kritičnega mišljenja	V zgodovinskih virih razbere posamezne bistvene informacije ter dejstva in oblikuje pomanjkljive sklepe;	V zgodovinskih virih razbere del bistvenih informacij ter dejstev in oblikuje večinoma ustrezne sklepe;	V zgodovinskih virih razbere večino bistvenih informacij ter dejstev in oblikuje sklepe z manjšimi nedoslednostmi;	V zgodovinskih virih razbere vse bistvene informacije in dejstva ter pomembne podrobnosti in oblikuje natančne in temeljite sklepe;
	loči posamezne bistvene in nebistvene informacije;	loči večino bistvenih od nebistvenih informacij;	loči bistvene od nebistvenih informacij z manjšimi nedoslednostmi;	dosledno loči bistvene od nebistvenih informacij;
	opredeli posamezna dejstva in mnenja, a jih med sabo ne poveže;	loči del dejstev od mnenj in jih med sabo deloma poveže;	loči večino dejstev od mnenj in jih med sabo poveže z manjšimi nedoslednostmi;	loči vsa dejstva od mnenj in jih med sabo natančno in temeljito poveže;
	v zgodovinskih virih opredeli posamezne dokaze, s katerimi pomanjkljivo razloži zgodovinsko dogajanje, ali pa razlaga manjka; navede svoje pomanjkljivo mnenje o zg. dogodku, pojavu in procesu;	v zgodovinskih virih opredeli del dokazov, s pomočjo katerih deloma ustrezno razloži zgodovinsko dogajanje; navede in deloma pojasni svoje mnenje o zg. dogodku, pojavu in procesu;	v zgodovinskih virih opredeli večino dokazov, s pomočjo katerih razloži in utemelji zgodovinsko dogajanje z manjšimi pomanjkljivostmi; navede in pojasni svoje mnenje o zg. dogodku, pojavu in procesu z manjšimi nedoslednostmi;	v zgodovinskih virih opredeli vse dokaze, s pomočjo katerih natančno razloži in utemelji zgodovinsko dogajanje; natančno in temeljito navede in pojasni svoje mnenje o zg. dogodku, pojavu in procesu;
	deloma utemeljuje in interpretira informacije, dejstva, dokaze in raznovrstna sporočila ali pa posamezni elementi manjkajo;	pomanjkljivo utemeljuje in interpretira informacije, dejstva, dokaze in raznovrstna sporočila ...;	z manjšimi pomanjkljivostmi utemeljuje in interpretira informacije, dejstva, dokaze in raznovrstna sporočila ...;	natančno in temeljito utemeljuje in interpretira podatke, informacije in raznovrstna sporočila ...;
	deloma razloži zgodovinske dogodke, pojave, procese, ideje in koncepte iz različnih zornih kotov, ali pa več vidikov manjka;	pomanjkljivo razloži zgodovinske dogodke, pojave, procese, ideje in koncepte z različnih zornih kotov, ali pa posamezni vidik manjka;	z manjšimi pomanjkljivostmi razloži zgodovinske dogodke, pojave, procese, ideje in koncepte z različnih zornih kotov;	natančno in temeljito razloži zgodovinske dogodke, pojave, procese, ideje in koncepte z različnih zornih kotov;

Področja in kriteriji za vrednotenje znanja	Opisniki			
	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
	opredeli nekatere interpretacije in navede nekatere vzroke, zakaj nastanejo;	opredeli del interpretacij in razloži del vzrokov, zakaj nastanejo;	z manjšimi pomanjkljivostmi ločuje med različnimi interpretacijami in z manjšimi pomanjkljivostmi razloži, zakaj nastanejo;	dosledno ločuje med različnimi interpretacijami in natančno razloži, zakaj nastanejo;
	navede posamezne elemente vrednotenja pomena zg. dogodkov, pojavov, procesov, konceptov (npr. reform, programov, ukrepov ...);	deloma ovrednoti pomen zg. dogodkov, pojavov, procesov, konceptov (npr. reform, programov, ukrepov ...);	z manjšimi nedoslednostmi ovrednoti pomen zg. dogodkov, pojavov, procesov, konceptov (npr. reform, programov, ukrepov ...);	natančno in temeljito ovrednoti pomen zg. dogodkov, pojavov, procesov, konceptov (npr. reform, programov, ukrepov ...);
	zmožnost argumentacije izkaže, tako da neko trditev pomanjkljivo utemelji.	zmožnost argumentacije izkaže, tako da neko trditev utemelji.	zmožnost argumentacije izkaže, tako da neko trditev utemelji in navede posamezne dokaze v podporo.	zmožnost argumentacije izkaže, tako da neko trditev utemelji in navede pomembne in dodatne dokaze v podporo.

SKLEP

Namen sprotnega spremljanja znanja je učencem omogočiti načrtno izboljševanje učenja in znanja. Gre za kompleksen proces, v katerem učence naučimo učinkovitih bralnih učnih strategij za učenje zgodovine, navajamo jih na samorefleksijo in samovrednotenje učinkovitosti učenja glede na izbrano bralno učno strategijo ter izbor nove, če se neka bralna učna strategija ne obnese. Znanje, izdelke oz. dosežke pa se nenehno sprotno spremlja, tako da učenec sam glede na opisne kriterije ugotavlja, v kolikšni meri je dosegel kriterije uspeha in v kolikšni meri bi lahko svoje znanje še izboljšal. Znanje glede na kriterije uspeha lahko vrednotijo tudi sošolci med sabo (vrstniško vrednotenje) in pa učitelj. Glavni namen sprotnega spremljanja znanja je torej čim bolj kakovostno znanje zgodovine, ki je opredeljeno v kriterijih uspeha (opisnih kriterijih). S tem, da učenci sproti tudi sami spremljajo svoj proces učenja in kakovost znanja, postajajo vse bolj tudi sami odgovorni za svoje učenje in znanje ter ne več le učitelj. Učiteljeva odgovornost pa je natančno načrtovati kriterije uspeha za znanje in različne druge pričakovane izdelke pri zgodovini glede na učne cilje in teme po posodobljenih učnih načrtih, organizirati učne situacije in aktivnosti, pri katerih bodo učenci samostojno usvajali in izgrajevali znanje, sproti spremljati učenje in znanje svojih učencev, ter jim

sporočati povratno informacijo glede na kriterije uspeha ter ustrezno prilagajati svoje poučevanje. Sprotno spremljanje znanja s povratno informacijo lahko razširijo tudi na klasične pisne preizkuse, v katerih prevladujejo naloge objektivnega tipa, če je namen izboljšanje kakovosti vsebinskega in procesnega znanja. Pisne preizkuse se vrednoti s tehniko enostavnega klasičnega točkovanja oz. ugotavljanja, koliko dobljeni odgovor ustreza pričakovanemu, ki se ga opredeli v točkovniku z navodili za vrednotenje. Povratno informacijo pri tem izpeljejo iz opisnih kriterijev, ki jih pripravijo za različne pisne izdelke pri zgodovini, kot so zgodovinski eseji in daljši zgodovinski pisni sestavki. Za sprotno spremljanje znanja pa se snuje opisne kriterije glede na tehniko klasifikacije oz. razvrščanja v skladu s kriteriji uspeha.²¹ Pri tem lahko točkujemo kriterije (kriterijsko točkovanje), lahko znanje opredelimo v več nivojih, za vsakega pa zasnujemo ustrezne opisnike ter točkujemo nivoje (nivojsko točkovanje), ali pa zasnujemo holistične ali analitične opisne kriterije uspeha v posebnih rubrikah. Kriteriji so zapisani v tabelah različnih oblik. Kriteriji uspeha morajo biti predstavljeni učencem vnaprej, učencem pa lahko omogočimo, da pri opredeljevanju kriterijev uspeha sodelujejo tudi sami (npr. določijo kriterije dobre zgodovinske govorne vaje ali zgodovinskega domačega branja). Tako se jim kriterije uspeha dodatno približa ter spodbudi, da jih tudi dosežejo.

²¹ Trškan, D. (2007). Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 270–299.

LITERATURA

- Black, P. (2010). Vrednost povratne informacije v formativnem spremljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog. V: Komljanc, N. idr., *Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik 3. mednarodnega posveta marca 2009 v Celju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 94–95.
- Brodnik, V. et al. (2014). *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi*. Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gradiva projektov Refleksivna edukacija in EUfolio.
- Holcar Brunauer, A. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. Gradivo mednarodnega projekta AFL (Assessment for Learning) v letih 2013–2015.
- Marsh, C. J. (2008). Pomen poznavanja ocenjevanja za poučevanje. V: Komljanc, N. idr., *Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 32–40.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja – primer avtentičnih preizkusov. V: Rutar Ilc, Z. (ur.), *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 69–97.
- William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Dummont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 123–145.

POVZETEK

V prispevku avtorica teoretično utemelji sprotno spremljanje znanja pri zgodovini in primerja tradicionalno vrednotenje s sprotnim spremljanjem znanja. Navede prednosti sprotne spremljanja znanja zgodovine tako z vidika večje kakovosti znanja kot večanja odgovornosti učencev za svoje učenje in znanje. Avtorica poudari tudi pomen razvijanja učinkovitih bralnih učnih strategij, ki učencem omogočijo kakovostno izgradnjo in usvajanje znanja zgodovine, ter navede konkretne primere orodij sprotne spremljanja znanja zgodovine.

ABSTRACT

The author of this article presents theoretical basis of regular formative assessment in history lessons and compares traditional evaluation with regular assessment. She names advantages of regular assessment of history from the aspect of higher quality of knowledge as well as pupils' responsibility for their learning and knowledge. The authors emphasises the importance of effective learning strategies that enable quality building and creating knowledge of history. She lists concrete examples of tools for regular assessment in history lessons.

Mag. Marjeta Borstner, Zavod RS za šolstvo

FORMATIVNO SPREMLJANJE IN POUK TUJIH JEZIKOV V GIMNAZIJI

UVOD

V prispevku bomo predstavili nekatere razloge za vpeljevanje formativnega spremljanja v procese poučevanja in učenja. Opisali bomo bistvene elemente formativnega spremljanja, vloge učiteljev in učencev¹ ter možnosti za vpeljevanje elementov pri pouku tujih jezikov v gimnaziji. Primeri dobrih praks, ki jih v prispevku predstavljamo, so nastali v okviru projekta »Podpiranje učiteljev za učinkovito vrednotenje za učenje«. Projekt izvaja Zavod RS za šolstvo v sodelovanju s partnerji iz več evropskih držav, ki so članice CIDREE.²

IZ TEORIJE: KAJ JE FORMATIVNO SPREMLJANJE IN ZAKAJ NAJ BI GA RAZVIJALI

Procesi preverjanja in ocenjevanja znanja so sestavni del pouka in se izvajajo različno in z različnimi oblikami. Strokovnjaki se strinjajo, da procesi preverjanja in ocenjevanja zelo vplivajo na delo v razredu in z njimi učitelji sporočajo, kateri učni dosežki so vredni ter kaj se naj učenci učijo in kako. Številne raziskave po svetu (Black in Wiliam, 2001; Greenstein, 2009; Hattie, 2009; Wiliam, 2013) so v zadnjih desetletjih začele poudarjati pomen formativnega spremljanja kot vrste procesa vrednotenja, ki pomeni stalno preverjanje, opazovanje, spremljanje v vseh fazah poučevanja in ima usmerjevalno funkcijo tako na delo učitelja kot procese učenčevega učenja. Bistvo tega procesa so povratne informacije o procesih učenja učencev in doseganju načrtovanih učnih dosežkov (Dodge, 2009). Za formativno spremljanje je značilno, da nenehno preverja razumevanje učencev na temelju zbranih dokazov o tem, kako se učenec uči in kakšne rezultate dosega. Formativno spremljanje omogoča učitelju, da z izbranimi pristopi in orodji zadovoljuje učenčeve izobraževalne potrebe, namesto da poučuje tisto, kar on sam meni, da učenec potrebuje. V okviru različnih razvojnih projektov, ki so bili namenjeni vpeljevanju formativnega spremljanja v procese pouka, je Dodgeeva (2009) ugotovila, da učitelji večkrat opozarjajo, da nimajo dovolj časa za stalno spremljanje učencev v procesu pouka. Bojijo se, da bodo s formativnim spremljanjem izgubili dragocen čas za razlago učne snovi. V želji, da učitelji posredujejo čim več učne snovi, avtorica opozarja, da se učenci premalo učijo in imajo zato težave

pri razumevanju snovi. Z uporabo učinkovitih orodij in strategij lahko učitelj uporablja formativno spremljanje v razumnih časovnih okvirih in s tem spodbuja učinkovito učenje in doseganje napredka učencev.

V naših šolah so procesi preverjanja in ocenjevanja tradicionalno povezani z ugotavljanjem znanja oz. rezultatov, ki so jih učenci pridobili v določenem času in se izvajajo po obravnavi učnega sklopa (t. i. sumativno vrednotenje). Za takšno vrednotenje je značilno, da je usmerjeno v rezultate procesa učenja, primerjanje in razvrščanje učencev na podlagi pridobljenih ocen in da se pojavlja ob zaključku procesov poučevanja ter pomeni končno fazo načrtovanih aktivnosti pri pouku. Proces ocenjevanja so v naših šolah praviloma povezani s številčnimi ocenami. Te glede na rezultate številnih raziskav (Black in Wiliam, 2001; Dodge, 2009; Hattie, 2009) nimajo velike motivacijske vrednosti za učence in ne spodbujajo procesov učenja in izboljševanja učnih dosežkov. Formativno spremljanje pa je usmerjeno prav v to, v spremljanje razumevanja učencev in informiranje učiteljev o ustreznosti izbranih pristopov poučevanja in sprejemanja odločitev o prihodnjih korakih v procesu pouka. Pomemben element so povratne informacije za učence, ki mu omogočajo napredovanje na poti do kakovostnih učnih dosežkov.

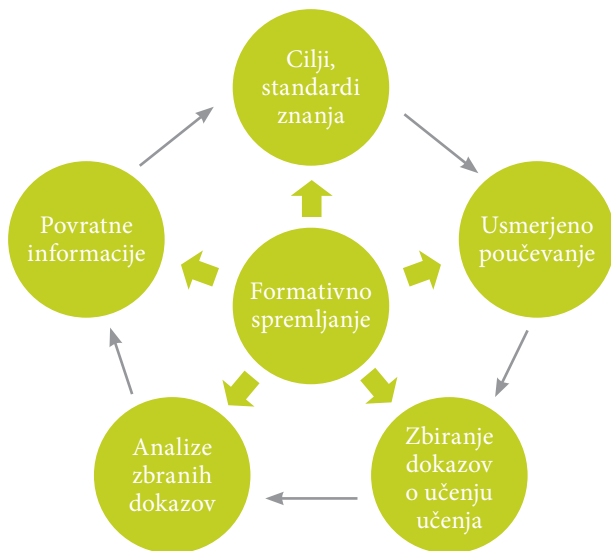
ZNAČILNOSTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA PRI POUKU

Za formativno spremljanje pri pouku velja, da izhaja iz določenih načel in konceptov, ki usmerjajo delo učiteljev in učencev ter predstavljajo teoretični okvir delovanja. Pouk mora biti **osredinjen na učenca**, pomembno je, kako učenec sprejema informacije, ne le, kako jih učitelj posreduje. Prav tako je pomembno, da učenec razvije znanja in veščine o samoocenjevanju, da lahko izboljša lastne procese učenja. Poučevanje mora imeti **informativni značaj**: učitelj v procesu pouka zbira informacije o razvoju učenca in njegovih izobraževalnih potrebah. Vse zbrane informacije mora uporabljati za prilagajanje procesov poučevanja in usmerjanje učenčevih aktivnosti. Za uspešno učenje je pomembno, da učenec reflektira svoje procese učenja, ima priložnosti, da sporoča svoja opažanja in da vzpostavlja partnerske odnose tako z vrstniki kot tudi z

¹ V prispevku se izraz učenec nanaša na oba spola, moškega in ženskega, in vključuje vse starostne skupine udeležencev izobraževanja. Enako velja tudi za izraz učitelj.

² CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) je mednarodno združenje ustanov, ki se ukvarjajo z razvojem in raziskovanjem na področju izobraževanja v Evropi.

učitelji. Optimalna vključenost učenca v vse faze pouka je pogoj za njegovo aktivno vlogo in odgovorno ravnanje na poti do cilja. Delo pri pouku mora biti tudi **usmerjeno na učne rezultate**. Učenci morajo biti seznanjeni z nameni poučevanja in učnimi cilji. Dobiti morajo jasne in razumljive informacije, kaj se bodo učili in kako ter kakšni so pričakovani rezultati izobraževanja. Za uspešno učenje je prav tako pomembno, da učenci poznajo kriterije uspešnosti in primere dobrih učnih dosežkov.



Slika 1: Krog poučevanja s prvinami formativnega spremljanja³

Formativno spremljanje pri pouku temelji na določenih elementih in mora biti sestavni del vseh faz učnega procesa. L. Greenstein (2010) izpostavlja naslednje elemente:

- 1. Ugotavljanje učenčevega predznanja** je pogoj za uspešno učenje. Pomembno je, da ima učenec priložnost, da pokaže, kaj že zna, katere veščine ima razvite in kakšne so njegove pomanjkljivosti in težave v procesih učenja. Učitelj s tem pridobi pomembne informacije za načrtovanje procesov poučevanja in organizacijo učenčevega učenja. Te informacije se nanašajo na globino učenčevega znanja, odkrivanje njegovih stališč in prepričanj v zvezi z obravnavano temo, na vire znanja, ki jih učenec uporablja, ter na razkorak med obstoječim in želenim nivojem znanja oz. učnih dosežkov. Hkrati pa so priložnosti, v katerih učenec predstavlja svoje predznanje, dobra kognitivna priprava na poznejše učenje, saj učenca miselno in čustveno vzburja in ga s tem pripravlja na izvajanje različnih nalog.
- 2. Načrtovanje ustreznih dejavnosti**, ki izhajajo iz učnih ciljev, je za učinkovito izvajanje formativnega spremljanja

pri pouku zelo pomembno. Dejavnosti morajo biti takšne, da omogočajo zbiranje dokazov o učenju učencev in razumevanju učne snovi (Wiliam, 2013). Različne strategije in orodja,⁴ s katerimi učitelj načrtuje dejavnosti učencev, omogočajo priložnosti za individualno kot tudi skupinsko delo učencev. Če učitelj spremlja pogovore učencev v skupini, lahko hitro zazna težave in napačne predstave in se nanje odzove. Delo v skupini lahko tudi nadgradi z individualno dejavnostjo učenca, ki bolj ustreza izobraževalnim potrebam posameznika. Možnosti za delo z vrstniki pred izvedbo individualnega dela učencev imajo praviloma pozitiven učinek na učenje posameznika in doseganje kakovostnih učnih dosežkov. Dobro je, da učitelj skupinsko in individualno delo komentira, ne z oceno, ampak vsaj z nekaj besedami, ki se nanašajo na izvajanje dejavnosti ali rezultat (npr. »Usvojil si bistvene informacije«, »Potrebuješ več vaje, izvedenih primerov o ...« ipd.).

Strokovnjaki priporočajo, da učitelj uporabi vsaj eno strategijo oz. orodje dnevno, da v določenem časovnem obdobju kombinira različne strategije in si s tem omogoči spremljanje in vrednotenje procesov učenja učencev v razredu. Ključna vprašanja, ki bi si jih moral zastavljati, so: kako učenec napreduje, kaj lahko naredim, da pomagam učencu na poti do znanja/cilja/rezultatov, kakšne dokaze za razumevanje učencev imam ...

Strategije in orodja, ki jih v procesu formativnega spremljanja uporabljamo pri pouku, lahko razdelimo v štiri skupine (povzeto po Dodge, 2009: 5):

- 1. Povzetki in refleksije:** z njimi učenci reflektirajo izvedene dejavnosti, dosežene nivoje znanja in stopnje razvitosti veščin, osmislijo, kar so slišali, prebrali, izpostavijo osebni pomen naučenega in/ali razvijajo metakognitivne veščine (možne strategije in orodja: lepljivi listki, tabla piši-briši, piši o, 3-2-1 pristop, semafor, revija/časopis, dnevnik, galerija, koti, viharjenje podatkov/informacij itd.).
- 2. Sezname, tabele in grafični organizatorji:** z njimi učenci urejajo informacije, delajo povezave, označujejo odnose, razvrščajo in selekcionirajo podatke, pojme, dogajanja (možna orodja: diagrami, grafi, matrice, miselni vzorci, časovni trakovi itd.).
- 3. Vizualne predstavitve informacij:** učenci z besedami in/ali slikami predstavljajo, kaj so se naučili in kako razumejo usvojeno. Vizualne predstavitve omogočajo delanje povezav, spodbujajo zapomnitev in lažji priklic informacij (možne strategije in orodja: risbe, simboli, barve, videoposnetki, fotografije, računalniška grafika itd.). Gre za t. i. »dvojno kodiranje« znanja, ki učitelju omogoča, da spozna in upošteva raznolikost razreda, različne

³ Slika kroga poučevanja z elementi formativnega spremljanja je povzeta po viru L. Greenstein (2010), str. 24.

⁴ Izčrpn pregled strategij in orodij za formativno spremljanje je predstavljen v knjigi L. Greenstein (2010), str. 172–181. Prav tako je v knjigi veliko konkretnih primerov uporabe strategij v različnih fazah pouka in pri različnih predmetnih področjih.

stile učenja in različne poti za izražanje znanja.

4. *Sodelovalne dejavnosti*: učenci imajo možnosti, da se gibljejo v razredu in/ali komunicirajo z drugimi v procesu učenja in predstavljanja svojega razumevanja pojmov, podatkov. Gibanje med učenjem stimulira delovanje možganov in pozitivno vpliva na procese učenja (možne strategije in orodja: poišči nekoga, ki ..., metanje žogice, obrni se in povej, vrtiljak viharjenja idej itd.).

Učitelj mora tudi zagotoviti zbiranje in hranjenje dokazov o učenju učencev in njihovih učnih dosežkih. Za te namene lahko pripravi za posamezne učence mape, v katere vlaga dokaze, ali pripravi skupne tabele in sezname za celoten razred. Pomembno je, da dokaze pregleda, jih komentira in kategorizira glede na stopnje oz. nivoje znanja, razumevanja in učnih dosežkov. Danes se seveda vse bolj uveljavlja elektronsko podprto zbiranje, urejanje in hranjenje dokazov.

3. Zagotavljanje povratnih informacij

Učinkovite povratne informacije pomagajo učencem pri učenju, usmerjene morajo biti v dejavnosti in učencu morajo omogočati nadaljnje učenje. Učiteljevi komentariji mu morajo pokazati, kaj je bilo dobro narejeno in kaj je treba še izboljšati. V bistvu so povratne informacije navodila za delo (Black idr., 2004). Povezane morajo biti z učnimi cilji in s kriteriji uspešnosti. Prav tako pa mora učitelj v razredu zagotoviti ustrezen čas za odziv učencev na povratne informacije. S povratnimi informacijami tudi spodbujamo avtonomijo pri učenju, da bi z njimi učenci razvili ustrezne veščine za samoregulacijo učenja in bi s tem zmanjšali potrebo po učiteljevih povratnih informacijah. Pri dajanju povratnih informacij ne gre samo za popravljanje tistega, kar je napačno, ampak za razvijanje novih zmožnosti za učenje in ustvarjanje učnih situacij, ki omogočajo dialog med učenci in učitelji (Wiliam, 2013: 128).

4. Spodbujanje višjih nivojev mišljenja in razvijanje razumevanja

Formativno spremljanje je usmerjeno v nenehno preverjanje razumevanja učencev in v zmanjševanje razkoraka med obstoječim razumevanjem in zaželenim ciljem. Z vprašanji, ki jih postavlja učitelj, učenci prepoznajo, razlagajo, demonstrirajo to, kar znajo. Učitelj pa ugotavlja vrzeli in pomanjkljivosti v razumevanju ter na podlagi ugotovitev prilagaja procese poučevanja in usmerja učenceve procese učenja. Čeprav je metoda pogovora, postavljanje vprašanj, pogosto izvajana v naši

šolski praksi, se mora učitelj zavedati, da ni vsako spraševanje učinkovito. Dodgeeva (2009) meni, da lahko učitelj z vprašanji spodbuja učenje in razvoj višjih miselnih procesov, če je strategija spraševanja naslednja:

- vprašanja morajo izvabiti prikaz učenčevega mišljenja;
- vprašanja morajo biti usmerjena v učenje učencev;
- omogočati morajo, da učenec sporoča nove poglede na obravnavano tematiko, da se do tematike osebno opredeljuje;
- z vprašanji mora učitelj spodbujati delovanje povezav med informacijami, pojavi in pojmi;
- vprašanja morajo spodbujati višje nivoje mišljenja in vse kognitivne ravni znanja;
- z vprašanji naj učitelj spodbuja vrednotenje procesov učenja učencev.

Za razvoj veščin kritičnega mišljenja in poglobljanja razumevanja snovi je smiselno, da učitelj uporablja verigo vprašanj in ne le posamezna vprašanja. Prav tako pa je pri uporabi metode pogovora treba načrtovati čas za odgovore učencev. Več časa za odgovore (t. i. produktivna tišina v razredu) praviloma spodbudi kompleksnejše in bolj poglobljene dogovore. Za večjo vključenost učencev v procese učenja pa je smiselno tudi, da se vloži učiteljev in učencev včasih zamenjata in da učenec dobi priložnosti, da postavlja vprašanja, ki jih naslavlja na učitelja ali še bolje vrstnike.

5. Vrstniško sodelovanje in vrednotenje ter razvijanje samovrednotenja

Sebba (2008, povzeto po Dodge, 2009) je z metaanalizo ugotovil, da vrstniško vrednotenje in samovrednotenje pozitivno vplivata na učinkovitost procesov učenja in kakovost učnih dosežkov. Za te naloge pa je treba učence usposobiti in pri njih razviti ustrezne veščine. Učenci morajo dobro poznati cilje pouka, vedeti morajo, kaj je treba narediti za uspeh in kakšni so kriteriji uspeha. Treba jih je usposobiti za dajanje konstruktivnih povratnih informacij, ki morajo biti usmerjene v aktivnosti in prihodnja ravnanja sošolcev. S povratnimi informacijami tudi učenci povedo, kaj morajo sošolci delati in kako, da bodo dosegli cilj. Vrstniško vrednotenje spodbuja sodelovanje v razredu⁵ in učence usmerja v spremljanje lastnega procesa učenja, delanje refleksij ter načrtovanje razvoja. Po mnenju strokovnjakov (Black idr., 2004) je vrstniško ocenjevanje smiselno tudi zato, ker učenci lažje sprejmejo kritiko sošolcev kot učitelja, vrstniki uporabljajo »njihov« jezic, ki ga vsi razumejo,

⁵ Nevroznanstvenik M. D. Lieberman v knjigi *Social: Why Our Brains Are Wired to Connect* (Crown, 2013) opozarja, da se današnje šole premalo opirajo na obsežen sistem v človeških možganih, ki skrbi za spremljanje in upravljanje odnosov, ki jih imamo z drugimi ljudmi. Ljudje se lažje učimo, če vemo, da bomo morali osvojeno znanje prenesti še na koga drugega in ne samo z namenom, da se bomo izkazali pri testu. Učni pristopi, ki vključujejo medosebne družabne stike, povečujejo učne učinke. Človeški možgani so »družabni« in aktiviranje teh mehanizmov povzroča intenzivnejše učenje, večjo zapornitev in trajnost znanja.

in hkrati s tem učence spodbujamo, da vprašajo sošolca, če česa ne razumejo.

Pri razvijanju veščin za vrstniško vrednotenje in samovrednotenje lahko učitelj učencem pomaga z uporabo različnih orodij za formativno spremljanje, kot so semafor, tabele in rubrike, sodelovanje pri izdelavi kriterijev uspešnosti, sodelovalne tehnike ter stalno zavedanje ciljev dejavnosti in vrednotenje napredka pri delu.

Z aktivno vlogo učencev povečamo učinkovitost učenja in naučimo učence vrednotiti svoje delo ter znanje v odnosu do opredeljenih ciljev pouka. Po mnenju Claxtona (povzeto po Kukovec, 2011) samovrednotenje omogoča razvoj učenčevih sposobnosti predvsem na področju učne inteligence, ki zajema štiri sposobnosti: sposobnost prenašanja kritike in neuspehov, sposobnost uporabe virov, sposobnost refleksije – razmišljanje in nadziranje procesov učenja in sposobnost odgovornega ravnanja. Razvijanje vseh teh sposobnosti mora biti del učnega procesa in učencem mora učitelj

omogočiti čim več možnosti za njihov razvoj v nadzorovanih učnih situacijah.

SKLEP

Za izboljšanje učnih dosežkov je najpomembnejše delo v razredu. Formativno spremljanje je proces, ki se izvaja v vseh fazah poučevanja in učenja. Vpeljevanje formativnega spremljanja v pedagoško prakso je dolgotrajen in zahteven proces, ki mora biti strokovno podprt. Uresničuje se lahko v sodelovanju več partnerjev, raziskovalcev, praktikov, vodstva šol ter šolske politike v daljšem časovnem obdobju. Nabor priporočil, različni modeli in primeri dobrih pedagoških praks lahko pomagajo pri vpeljevanju, ne morejo pa biti zadosten pogoj za uspešno implementacijo. Vsak učitelj mora vgraditi spremembe v svojo prakso na svoj lasten način ob upoštevanju pogojev dela na šoli in značilnosti učencev, ki se učijo.

LITERATURA

- Black, P. in Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*, King's College London School of Education, London.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2004). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, Phi Delta Kappan, let. 86, št. 1, str. 8–21.
- Dodge, J. (2009), *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*, Scholastic Inc., New York.
- Dumont, H. idr. (ur.) (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really need to know about Formative Assessment*, ASCD, Alexandria, Virginia USA.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*, London: Routledge.
- How the world's best-performing school systems come out on top*, (2007). McKinsey&Company. <http://www.smch-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-teh-world's-best-performing-scholls-system-come-out-on-top-sept-072.pdf> (10. oktober 2010).
- Kukovec, M. (2011). S samovrednotenjem znanja do večje kakovosti pouka. V: Eržen, V. idr. *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žakelj, A., Borstner, M. (ur.) (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Dumont, H. idr. (ur.). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Suzana Ramšak, Zavod RS za šolstvo

RAZVOJNI E-LISTOVNIK V VLOGI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

UVOD

V prispevku bo predstavljena uporaba e-listovnika kot digitalnega orodja v spletnem okolju Mahara za razvijanje ter urjenje veščin formativnega spremljanja in vrednotenja znanja in napredka učencev. Raba e-listovnika v vlogi učnega oz. razvojnega listovnika poteka na šolah v okviru mednarodnega razvojnega projekta *EU Classroom ePortfolios –Eufolio*,¹ pri čemer sodelujoči v projektu raziskujemo možnosti uporabe e-listovnika pri poučevanju in v podporo učenju ter njegovi samoregulaciji. Namen je spodbuditi učence k načrtovanju, spremljanju in vrednotenju lastnega napredka, a ne samo na predmetnem področju, temveč tudi pri razvijanju in urjenju ključnih veščin 21. stoletja.² Projekt izvaja Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport ter Pedagoškim inštitutom.

V prispevku se bomo pri navajanju primerov prakse osredotočili na rabo e-listovnika v funkciji formativnega spremljanja v procesu poučevanja in učenja jezikov. Podani ilustrativni primeri so nastali na OŠ Šalovci pod mentorstvom profesorice slovenščine, Brede Kerčmar, in na OŠ Janka Glazerja Ruše pod mentorstvom profesorice nemščine, Tatjane Lubej.

ZAKAJ E-LISTOVNIK PRI POUKU

Po Williamu (2013) je formativno vrednotenje nujna sestavina visokokakovostne vzgojno-izobraževalne prakse in predstavlja most med poučevanjem in učenjem. Učitelj svoje poučevanje načrtuje in prilagodi učencem tako, da povečajo svoje sposobnosti in izboljšajo svoje dosežke. S strategijami formativnega spremljanja in vrednotenja ustvarimo učinkovito učno okolje, v katerem je učenec motiviran, aktiven, sodeluje z vrstniki, reflektira in prevzema odgovornost za lastno učenje. Pri tem so nam v pomoč številna orodja in strategije. Z generacijami učencev in učiteljev, ki vedno bolj večje rabijo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za doseg ciljev tako v šolskem prostoru kot zunaj njega, se je tudi v izobraževanju pojavila potreba po uporabi elektronskega listovnika (e-listovnika, e-portfelja), ki bi v digitalni različici nadomestil klasično papirnat obliko in s pomočjo katerega danes učenje lahko poteka skoraj kjer koli in kadar koli.

Pojem e-listovnik pogosto srečujemo v različnih sferah življenja, zato zanj obstaja tudi vrsta definicij, katerim je skupna opredelitev zbirka dokazov oz. dokumentov. Povzemamo Himpslov³ (Himpsl, v Buzinkay, 2010) opis procesa dela z e-listovnikom kot reformsko orodje za boljšo kulturo poučevanja in ocenjevanja, ki s sodobnimi pedagoškimi pristopi in alternativnimi oblikami ocenjevanja v tradicionalno izobraževanje vnaša odločilne spremembe.

V projektu EUfolio e-listovnik označujemo kot razvojni elektronski listovnik in ga razumemo kot učenčevo spletno osebno učno okolje, kjer načrtuje, spremlja in vrednoti svoje učenje ter dosežke. Uporabljamo listovnik, izdelan v spletni aplikaciji Mahara; dostopen je prek portala Slovenskega izobraževalnega omrežja SIO na povezavi <http://listovnik.sio.si/>, kjer je Mahara⁴ opisana kot »v celoti opremljen elektronski listovnik oz. portfelj, spletni dnevnik, graditelj življenjepisa in sistem družabne mreže, ki služi za povezovanje uporabnikov in ustvarjanje spletnih skupnosti. Mahara je zgrajena tako, da zagotavlja uporabnikom orodja za oblikovanje razvojnega okolja za osebno in poklicno izobraževanje.«

E-listovnik omogoča, da si učenci ustvarijo svojo digitalno zbirko artefaktov,⁵ ki jo lahko sproti posodablajo, in tako nastaja dragocena baza njihovih idej, znanj, vedenj in veščin. Vendar pri razvojnem e-listovniku njegova vloga ni omejena samo na mapo dosežkov, torej ne gre za t. i. showcase portfolio, temveč želimo možnost zbiranja in dokumentiranja obogatiti s ključnimi elementi formativnega spremljanja ter v ta namen koristiti možnosti povezovanja, deljenja in kritičnega prijateljstva, ki jih to okolje nudi. Funkcija komentarja v e-listovniku namreč omogoča podajanje sprotne povratne informacije učitelja in vrstnikov in spodbuja refleksijo o učenju. Z vodenjem spletnega dnevnika učenja oz. bloga se učenci urijo v večini samorefleksije, kar pripomore k ozaveščanju o lastnem učenju in posledično k izboljšanju samouravnava učenja. Prav tako z ustvarjanjem skupin in spletnih skupnosti spodbuja sodelovalno učenje in povezuje sodelujoče v ustvarjalne socialne mreže.

Je torej učenčevo osebno učno okolje, ki pa ga lahko deli z drugimi. Prednost Mahare je, da je učenec tisti, ki odloča, katero vsebino in izdelke bo razkril drugim oz. kdo od sodelujočih bo dostopal do njih. Pri oddaji nalog

¹ V projektu Evropske komisije sodeluje 13 projektnih partnerjev iz sedmih držav: Avstrija, Bolgarija, Ciper, Irska, Litva, Slovenija in Španija. Več o projektu na <http://eufolio.eu> ter na <http://eufolio.si>.

² Sodelujoče šole so izbrale eno izmed naslednjih veščin: delo v viri, kritično mišljenje, sodelovanje in komunikacija ter ustvarjalnost.

³ Dr. Klaus Himpsl, strokovnjak za e-listovnik, zaposlen na Inštitutu za raziskave, inovacije in razvoj šolstva na Dunaju.

⁴ Več o Mahari na povezavi <http://mahara.org>.

⁵ Osebni digitalni izdelki, ki jih uporabnik ustvari v e-listovniku.

za vrednotenje lahko npr. uredi pogled samo za učitelja ali pa določene informacije, fotografije deli samo s sošolci.

MOJE UČENJE – NOVOST V E-LISTOVNIKU

Za uresničitev ciljev projekta je bilo v Mahari zavihku Vsebina dodano novo polje **Moje učenje**, ki vsebuje naslednje razdelke: Postavljanje ciljev, Predznanje, Strategije, Dokazi in Samoevalvacija, ki predstavljajo temeljne korake formativnega spremljanja v procesu učenja in poučevanja in učencem omogočajo, da v spletnem okolju svoje znanje in dosežke načrtujejo, spremljajo in vrednotijo. Je dinamičen učenčev osebni načrt učenja v digitalni obliki, ki ga lahko sproti dopolnjuje in izboljšuje.

1. Postavljanje ciljev: študije in šolska praksa dokazujejo, da so učenci za doseg ciljev motivirani, če pri oblikovanju le-teh tudi sami sodelujejo. Ob vsakem učnem sklopu učitelj učence seznanja s temeljnimi cilji in jih spodbudi, da oblikujejo svoje cilje s pomočjo vprašanj, kot so npr.: Kaj želim doseči v tem učnem sklopu? Kaj je moj osebni cilj? Zakaj je tema/učna snov zame pomembna? Kaj je pomembno za moj uspeh v tem sklopu? Kje bom pridobilo znanje še lahko uporabil? Na razpolago so še druga orodja kot strategija VŽN, miselni vzorci, spletne aplikacije idr.

Pomembno je, da učence vključimo v oblikovanje kriterijev uspešnosti, po katerih bo učitelj vrednotil

njihovo delo, sami pa podajali vrstniško povratno informacijo na govorni nastop, izdelek ali predstavitev sošolcev in ne nazadnje tudi samovrednotili lastne izdelke. Pri oblikovanju kriterijev uspešnosti učitelj lahko usmerja učence s prikazom dobrega izdelka, dosežka, da ugotovljajo, kaj ga odlikuje, in nato kriterije oblikuje skupaj z njimi.

Primer učenke 8. razreda OŠ Šalovci, ki je pri predmetu slovenščina svoje cilje v okviru medpredmetne povezave na temo Turistična zloženka o Avstraliji zapisala takole:

- prispevati k sami izdelavi predstavitve in zloženke,
- dobro uporabiti znanja iz slovenščine, fizike, geografije in etike,
- pazila bom na pravopisno pravilnost,
- s skupino naredimo izvirno in informativno predstavitev,
- naredimo tudi zanimivo zloženko z dobrimi turističnimi ponudbami,
- dobro in zanimivo predstaviti,
- da bi čim bolj kritično razmišljala,
- premagati nasprotno skupino.

Učenci so z učiteljico Bredo Kerčmar oblikovali naslednje opisnike za vrednotenje govornega nastopa:

Tabela 1: Kriteriji uspešnosti za vrednotenje govornega nastopa

Upoštevanje značilnosti besedilne vrste	Razvijanje teme	Upoštevanje značilnosti slušnega prenosnika	Jezikovna pravilnost in ustreznost
0 – Učenec ni pripravil in izvedel govornega nastopa.			
1 – Učenec ni upošteval značilnosti besedilne vrste.	1 – Učenec je pripravil govorni nastop, vendar predstavitev ni ustrezala izbrani temi oz. besedilni vrsti.	1 – Učenec je bral zapisano besedilo.	1 – Učenec je govoril jezikovno nepravilno.
2 – Učenec je upošteval samo nekatere značilnosti besedilne vrste. V govorni nastop je vpletal tudi značilnosti drugih besedilnih vrst.	2 – Učenec je ustrezno konkretiziral temo, vendar je bil pri tem neizviren oz. presplošen; ni zbral vseh bistvenih podatkov, pri njihovem navajanju ni bil dovolj natančen.	2 – Učenec ni govoril popolnoma prosto, temveč ob pomoči zapisanega besedila; govoril je nerazločno in/ali nenaravno, govorni nastop je bil manj razumljiv; predstavitev ni bila tekoča.	2 – Učenec je govoril knjižno, a v besedilu je bilo veliko slovničnih in pravorečnih napak; izražal se je okorno in skopo, ponavljal je besede in skladenjske vzorce.
3 – Učenec je upošteval le temeljne značilnosti besedilne vrste.	3 – Učenec je ustrezno konkretiziral temo in zbral vse bistvene podatke, vendar pri tem ni bil izviren; predstavitev je bila presplošna/preveč podrobna.	3 – Učenec je govoril prosto ter večinoma razločno in naravno, vendar ne popolnoma tekoče; slikovno gradivo/IKT je uporabljal neučinkovito; prvin nebesedne govornice ni uporabljal.	3 – Učenec je govoril knjižno, vendar so v besedilu še bile posamezne jezikovne napake; njegovo izražanje je bilo deloma okorno in skopo.
4 – Učenec je upošteval skoraj vse tipične značilnosti besedilne vrste.	4 – Učenec je ustrezno in izvirno konkretiziral temo; predstavil jo je jedrnat in ne presplošno, vključeval je ustrezne primere. Besedilo je smiselno členil na manjše enote.	4 – Učenec je govoril prosto, razločno in naravno, razumljivo in tekoče; raba slikovnih pripomočkov/IKT še ni bila povsem spretna; prvin nebesedne govornice še ni uporabljal povsem premišljeno.	4 – Učenec je govoril knjižno, njegovo izražanje je bilo večinoma bogato, uporabljal je ustrezna sredstva medpovednega povezovanja. V besedilu so bile prisotne maloštevilne napake, vezane na splošno pogovorno zvrst.

Upoštevanje značilnosti besedilne vrste	Razvijanje teme	Upoštevanje značilnosti slušnega prenosnika	Jezikovna pravilnost in ustreznost
5 – Učenec je upošteval vse značilnosti besedilne vrste.	5 – Učenec je ustrezno in izvirno konkretiziral temo; predstavil jo je jedrnat in natančno, vključeval je številne in prepričljive primere iz različnih virov. Besedilo je smiselno členil na manjše enote in ga nadgradil z zahtevnejšimi sestavinami.	5 – Učenec je govoril prosto, razločno, naravno, razumljivo in tekoče; učinkovito in primerno je uporabljal slikovne pripomočke/IKT; premišljeno je uporabljal prvine nebesedne govorice.	5 – Učenec je govoril knjižno, njegovo izražanje je bilo bogato; uporabljal je ustrezna sredstva medpovednega povezovanja, v besedilu ni bilo jezikovnih napak.

2. Predznanje: učenci ugotavljajo, kaj o učni temi oz. sklopu že vedo in zmorejo; učitelj jim pri tem pomaga z različnimi orodji, npr. stena grafitov, razredni plakat, lepljivi listki, kontrolne liste, vprašalniki idr. V razdelku zapišejo svoje ugotovitve – primer učenke 8. razreda v okviru učnega sklopa Odvisniki:

- *znam ločiti, ali je poved enostavna ali dvostavna,*
- *v dvostavnih povedih znam prepoznati odvisni in glavni stavek,*
- *poznam značilnosti odvisnikov (kako jih podčrta-mo, kako se vprašamo po njih, vezniške besede ...),*
- *znam določiti vrsto odvisnika,*
- *odvisnik znam pretvoriti v navadni stavčni člen,*
- *navadni stavčni člen znam pretvoriti v odvisnik.*

3. Strategija: učenci načrtujejo, kako bodo zadane cilje dosegli, s čim si bodo pri tem pomagali, koga bodo prosili za pomoč. Učitelj jih pri tem usmerja, jih opozori na učne strategije, ki so jim v pomoč, in glede na ugotovljeno predznanje načrtuje ter prilagaja učni proces. Navajamo zapis iste učenke:

- *naredila bom čim več vaj in jih tudi sama preverila,*
- *kar bom imela napačno rešeno, bom popravila in ugotovila, zakaj sem imela narobe,*
- *če mi še kaj ne bo jasno, bom pogledala v zvezek ali pa vprašala učiteljico.*

4. Dokazi: učenci razmislijo, kako bodo dokazali, da so zastavljene cilje tudi dosegli. V prvem krogu dela z e-listovnikom so se v veliki meri zadovoljili samo z dobro oceno, a z urjenjem so nastajali v projektu tudi bolj utemeljeni in obširni zapisi, npr. v sklopu obravnave književnega besedila:

- *razumevanje besedila,*
- *moji izpiski,*
- *pravilno rešene naloge,*
- *ustrezni odgovori,*
- *dobra ocena, ki jo bom dobila,*
- *znam zagovarjati svoje mnenje. (Maja)*

5. Samoevalvacija: v tem razdelku učenci zapišejo refleksijo o svojem učenju – kaj so se naučili in ali so svoj cilj

dosegli (kakšna je bila pot do cilja, katere težave so nastopile, kaj jim je bilo v veselje, kako so z doseženim zadovoljni, kaj želijo izboljšati). Refleksija in samoocenjevanje sta za učence zahtevni veščini, ki zahtevata urjenje s pomočjo kriterijev uspešnosti, povratne informacije učitelja in vrstnikov, z naborom iztočnic za refleksijo (npr. Pogled nazaj in naprej),⁶ z evalvacijskimi vprašalniki. Na tem mestu za ilustracijo navajamo primer evalvacijskega vprašalnika, ki ga je pri pouku nemščine z učenci 8. razreda izvedla profesorica nemščine na OŠ Janka Glazerja Ruše, Tatjana Lubej:

EVALVACIJSKI VPRAŠALNIK (prirejen po seminarju Eufolio)

Preberi, razmisli in dopolni spodnje povedi.

Najpomembnejša stvar pri učenju je bila _____

Najtežje se mi zdi _____

Najbolj sem užival pri _____

Največ sem izvedel o _____

Največ pomoči sem potreboval pri _____

Še vedno me bega _____

Presenetilo me je _____

Povsem na novo sem izvedel _____

Kaj mi je pomagalo pri odpravljanju neznank _____

Zares sem razmišljal o _____

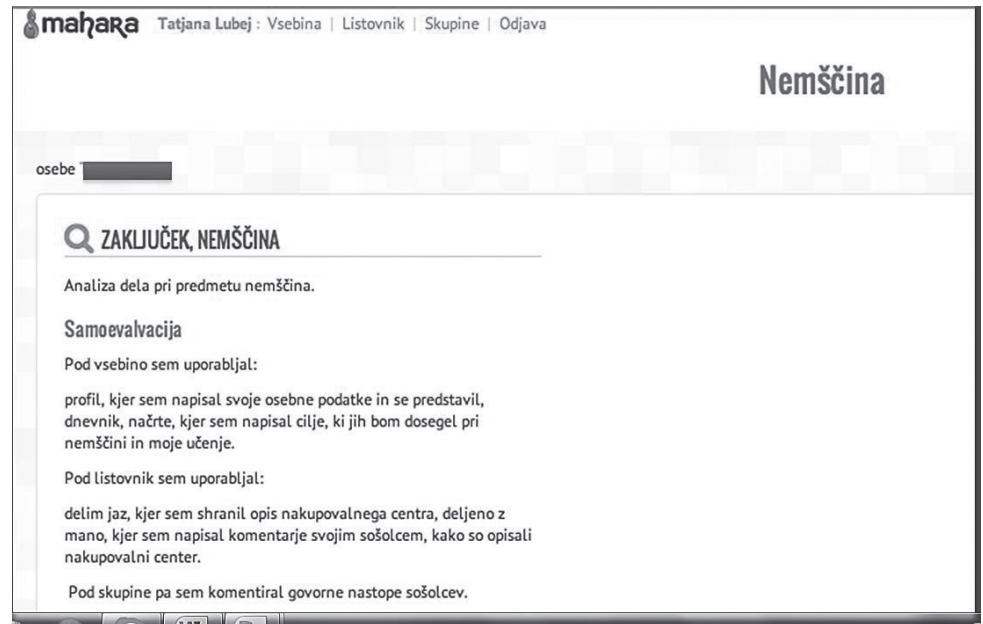
Zdaj se počutim _____

Mogoče bi se učil bolje, če _____

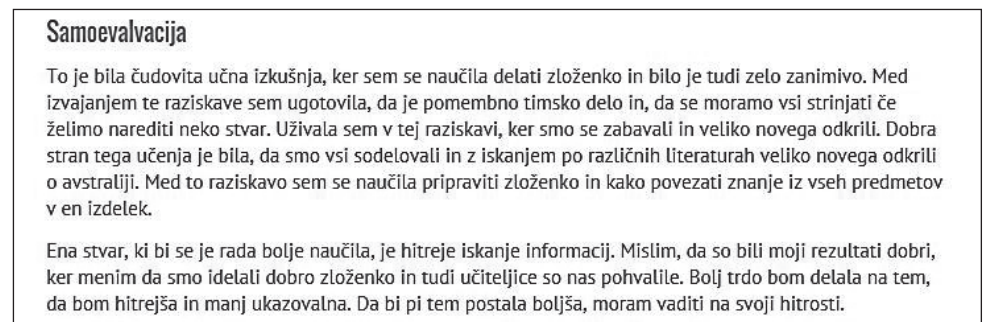
Kaj bi spremenil in predlagal drugim pri opravljanju te dejavnosti? _____

⁶ Reflection stems, dostopno na http://www.discoverysensors.ie/teachers_area/facilitators_area/reflection_stems.

Dodajamo še evalvacijo učenca ob koncu prvega leta uvajanja e-listovnika pri pouku nemščine na tej šoli in učenke po izvedbi medpredmetne povezave na OŠ Šalovci:



Slika 1: Posnetek zapisa samoevalvacije v Mahari pri predmetu nemščina



Slika 2: Posnetek samoevalvacije medpredmetne povezave v e-listovniku

POVRATNA INFORMACIJA V E-LISTOVNIKU

Z vpeljevanjem razvojnega e-listovnika v poučevanje v projektu razvijamo tudi večino dajanja povratne informacije, pri čemer nam je vodilo v strokovni literaturi (Black, Gardner, Greenstein idr.) opisana vloga učinkovite povratne informacije za učenčev napredek. E-listovnik s svojo funkcijo komentarja omogoča učencem in učitelju, da je povratna informacija pravočasna in prisotna v vseh fazah učnega procesa. S pomočjo učiteljeve in povratne informacije sošolcev lažje prepoznajo svoja močna in šibka področja in lahko posledično svoje učenje izboljšajo in nadgradijo. Pri razvijanju večšine podajanja povratne informacije se je že v začetku projekta pokazala potreba, da ji v učnem procesu namenimo dovolj časa in nudimo podporo učencem z naborom ustreznih metod (npr. metoda sendvič) in iztočnic, saj so bile prve vrstniške povratne informacije večinoma omejene na skopo pohvalo kot: tvoja predstavitev mi je bila všeč, to si odlično naredil, super itd. V procesu uporabe e-listovnika je opaziti napredek tudi v tej večini. Na tem mestu nekaj utrinkov povratnih informacij, ki so jih zapisali učenci svojim sošolcem:

- V naši skupini si lepo sodelovala z mano in z drugimi člani. Tvoje delo v skupini je bilo odlično. Naredila si vse, kar smo ti naložili za delo. Upoštevala si vse naše predloge in zamisli. Naslednjič se ne prestraši izziva in si bolj upaj povedati svoje ideje. Le tako naprej, saj vem, da zmoreš. 😊

- V naši skupini si dobro sodeloval. Pomagal si pri izdelavi zloženke. Naredil si vse naloge, ki smo ti jih naložile. Vključil bi lahko več znanja iz vseh štirih predmetov. Moral bi pokazati malo več zanimanja za delo in s tem dodatno pomagati skupini. Kot vodja naše skupine sem zadovoljna s tvojim delom. Le tako naprej! 😊
- Tvoj sporočilni namen je bil popolnoma jasen in izjave vsebinsko popolnoma primerne. Besedišče je bilo ustrezno in primerno glede na nalogo. Pravilno si uporabljal zahtevnejše slovnične strukture. Izgovarjava je bila dobra. Pripovedoval si samostojno in v skladu z nalogo.

SKLEPNE UGOTOVITVE PREDMETNE SKUPINE JEZIKI OB KONCU PRVEGA LETA UPORABE E-LISTOVNIKA PRI POUKU

Za popotnico nadaljnjemu delu smo na delavnici z učitelji v skupini Jeziki, ki je bila izvedena na centralnem srečanju ob izteku prvega leta dela v razvojnem projektu, ugotavljali prednosti uporabe e-listovnika. Kot ključno smo navedli razvijanje formativnega spremljanja (razdelek Moje učenje), ki omogoča sodobne pristope k poučevanju in spreminja tradicionalno vlogo učitelja in učenca. Učenci so bolj motivirani, aktivni, sooblikujejo pouk, prevzemajo odgovornost za svoje učenje, učitelj je pogosteje v vlogi svetovalca in moderatorja. E-listovnik vidimo kot učinkovito orodje, da učence opolnomočimo za vseživljenjsko učenje. Izpostavili smo nujnost in koristnost povratne informacije za uspešno učenje in poučevanje in ugotavljamo, da se je kakovost le-te v procesu izboljšala. Tudi timsko sodelovanje ima v projektu pomembno vlogo. Prednost Mahare vidimo v možnosti njene rabe kot dinamične spletne učilnice. Poleg

LITERATURA

AfL. *Assessment for Learning. A practical guide*/ur. John Gardner. Belfast, Council for Curriculum Examinations and Assessment, 2009.

Anželj, G. (2011). *E-listovnik*. Pridobljeno 11. 8. 2014 na http://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/prispevki.sirikt.si/datoteke/sirikt2011_zbornik.pdf.

Buzinkay, M. (2010). *ePortfolio & Identität. Praxis 2010*. Pridobljeno 15. 2. 2014 na <http://www.buzinkay.net/texte/ePortfolio-eBook.pdf>.

EUfolio. Razvojni listovnik. Pridobljeno 1. 7. 2014 na <http://eufolio.si>.

Čok, L., Skela, J., Šečerov, N. (2011). *Evropski jezikovni listovnik za otroke v starosti od 6 do 10 let*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Pridobljeno 28. 8. 2014 na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Evropski_jezikovni_listovnik_OS_6_10.pdf.

tega pa smo v okviru projekta razvijali naslednje elemente pedagoškega procesa: skupno načrtovanje učnega procesa v šolskem razvojnem timu, kolegialno podpiranje, izmenjava idej in kritično prijateljevanje. Izobraževanja za uvajanje izbrane veščine in za formativno spremljanje so spodbudila učiteljev strokovni razvoj in omogočila kakovostnejše izvajanje pedagoške prakse.

Izpostavili pa smo tudi področja, ki jih je treba izpopolniti, in dileme oz. težave, s katerimi smo se soočali v tem letu. Glede platforme Mahara učitelji ugotavljajo, da je za učence njen videz premalo pisan in privlačen (v primerjavi s priljubljenimi socialnimi omrežji ali aplikacijami). Tudi izpolnjevanje zavirkov, razdelkov, deljenje pogledov, zahteva več klikov in posledično vzame več časa. Prav tako bi potrebovali večjo zmogljivost za nalaganje datotek. Učitelji so tudi izrazili željo po dodatni tehnični podpori, da bi lahko izkoristili vse prednosti tega učnega okolja. Kot eno večjih ovir izpostavljajo čas, ki ga porabijo za uresničevanje koncepta projekta, saj se znajdejo v dilemi, ali v prid razvijanju navedenih veščin skrajšati vsebine predmeta.

Vse to bomo ponesli v šolsko leto 2014/2015, v katerem nameravamo nadalje razvijati ustvarjalne pristope za delo z e-listovnikom, vsak učitelj upoštevač posebnosti svojega učnega prostora in predmeta.

Za konec še nekaj misli sodelujočih učiteljev:

- *Opažam spremembe v šolski praksi: učenci znajo oblikovati cilje, jih razumejo in osmislijo. Učenje in poučevanje je aktivnejše.*
- *Učenci so dojemali, da ni samo številčna ocena dokaz učenja.*
- *Z delom v e-listovniku ustvarjamo spodbudno učno okolje.*
- *V moji glavi se je zgodil premik: ko reflektiram o svojem delu, se ne sprašujem več KAJ, ampak KAKO.*

Holc, N., Skela, J. (2006). *Evropski jezikovni listovnik za srednješolce v starosti od 11 do 15 let*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Pridobljeno 28. 8. 2014 na: https://sava.mss.edus.si/mss_kabinet_ftp/EU_jezikovni_listovnik_OSNOVNOSOLCI_11_15_let_del_1.pdf.

Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really need to know about Formative Assessment*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Mahara. Open source eportfolios. Pridobljeno 3. 3. 2013 na <https://mahara.org/>.

Novak, L. (2013). *EUfolio – rubrike formativnega spremljanja*. Interno gradivo projekta. Pridobljeno 1. 7. 2014 na <http://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=274021>.

Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. V: Dumont H. idr. (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Suzana Ramšak, Zavod RS za šolstvo

FORMATIVNO SPREMLJANJE V SPLETNEM UČNEM OKOLJU MAHARA PRI PREDMETU NEMŠČINA – PRIMER IZ PRAKSE

Da bi v pouk tujih jezikov vpeljali elemente formativnega spremljanja in vrednotenja znanja, je v učnem procesu možno uporabljati številna orodja in strategije (Greenstein idr.), ki jih učitelj prilagaja in personalizira glede na potrebe učencev. Z digitalizacijo šolskega okolja tudi na področje načrtovanja, spremljanja in vrednotenja znanja, dosežkov in učnega napredka vstopajo elektronska orodja. V okviru mednarodnega razvojnega projekta EUfolio smo v šolskem letu 2013/2014 na izbranih šolah¹ začeli v pouk vpeljevati e-listovnik z namenom raziskati možnosti njegove uporabe kot digitalnega orodja za formativno spremljanje v spletnem okolju Mahara. V ta namen je bila v Mahari ustvarjena nova vsebina *Moje učenje*, ki predstavlja učenčev osebni načrt učenja, temelječ na ključnih elementih formativnega spremljanja znanja.

V procesu vpeljevanja e-listovnika v poučevanje in učenje nemščine so učenci v štirih tematskih sklopih razvijali veščine ugotavljanja predznanja, oblikovanja ciljev, podajanja povratne informacije in samovrednotenja, pri čemer so jih učitelji usmerjali z uporabo različnih strategij in dejavnosti v podporo učenju. Za pripravo referata, projektne naloge in drugih predstavitev lahko služi naslednja predloga, ki jo učitelj, namesto da razdeli delovne liste v papirni obliki, objavi v forumu ali naloži kot datoteko, do katere z deljenjem pogledov za ustvarjeno skupino, tj. razred, dostopajo vsi učenci te skupine. Predloga učence spodbuja, da razmišljajo, kaj se želijo o izbrani temi naučiti – izvedeti, odkriti, raziskati, kako bodo dosegli zeleni rezultat, kaj jim bo pri tem v pomoč in kdo ter s kakšnim izdelkom nameravajo rezultat svojega učenja predstaviti drugim.

Usmerja jih tudi k razvijanju veščine samovrednotenja in razmisleka o povratnih informacijah njihovih vrstnikov. Na podlagi iztočnic v e-listovniku oblikujejo svoj načrt učenja *Moje učenje* in si pridobijo povratno informacijo učitelja oz. vrstnika, s katerim želijo deliti pogled.

MEIN AUSGEWÄHLTES THEMA

- Titel _____
- Lernpartner _____
- Meine Fragen zum Thema _____

- Was möchte ich lernen, erforschen, entdecken, erfahren? _____
- Quellen (Sachbücher, Internet, Nachschlagwerke...)? _____

- Endprodukt (Büchlein, Plakat, PPT-Präsentation, Comic, Video...) _____
- Feedback von meinem/r Mitschüler/in _____
- Selbstbeurteilung _____

Slika 1: Delovni list v podporo načrtovanju in refleksiji učenja

V okviru vpeljevanja e-listovnika na osnovni šoli Janka Glazerja Ruše je učiteljica Tatjana Lubej pri pouku nemščine (nemščina kot drugi tuji jezik) v osmem razredu učence spodbudila, da so s pomočjo skupno ustvarjenih kriterijev uspešnosti vrednotili govorne nastope sošolcev. Kriteriji so objavljeni v forumu skupine.

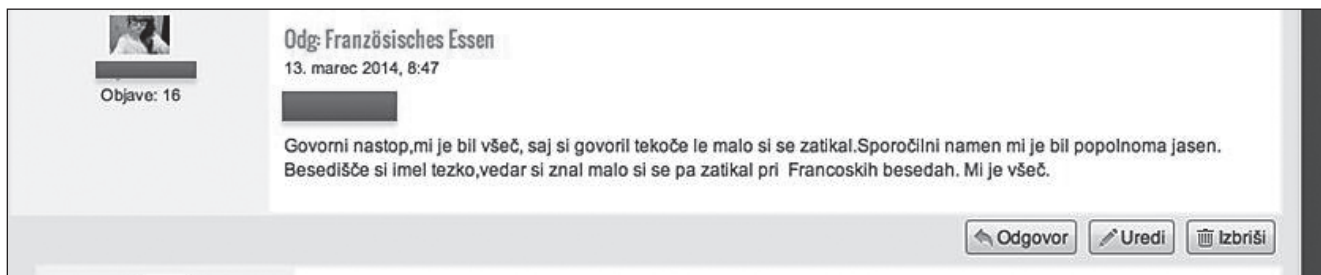
Tabela 1: Govorni nastop – kriteriji uspešnosti

Točke	Sporočilnost	Besedišče	Jezikovna pravilnost in izgovorjava	Suverenost in pripomočki
4	Sporočilni namen je popolnoma jasen. (2) Učenčeve izjave so vsebinsko popolnoma primerne. (2)	Besedišče je primerno in ustrezno glede na nalogo (bogato, raznoliko, popolnoma ustrezno).	Učenec pravilno uporablja zahtevnejše slovnične strukture. Slovničnih napak skoraj ni. (2) Izgovorjava je dobra in ne otežuje razumevanja. (2)	Učenec samostojno pripoveduje, njegove izjave so v skladu z nalogo. (2) Uporabljeni pripomočki so samostojno pripravljene in popolnoma v skladu z nalogo. (2)
3	Sporočilni namen je jasen. (1,5) Učenčeve izjave so vsebinsko primerne. (1,5)	Besedišče je primerno in ustrezno glede na nalogo; učenec le občasno ne pozna ustreznih besed ali besedo napačno uporabi.	Učenec uporablja primerne slovnične strukture. Občasno naredi manjše slovnične napake. (1,5) Izgovorjava je dobra in ne otežuje razumevanja. (1,5)	Učenec pripoveduje z malo dodatne spodbude ali podpore. (1,5) Uporabljeni pripomočki so samostojno pripravljene in deloma niso v skladu z nalogo. (1,5)

¹ V projektu sodeluje 13 osnovnih šol in 2 srednji šoli. Več o projektu na <http://eufolio.si>.

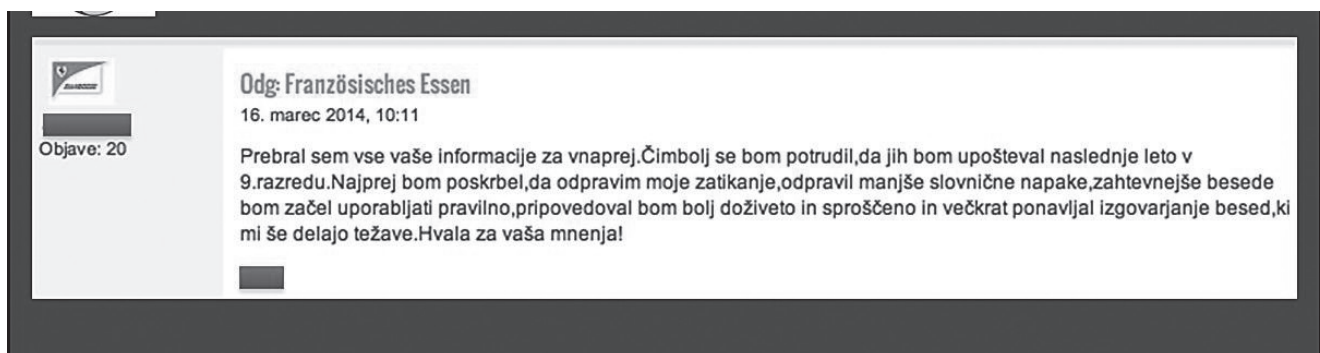
Točke	Sporočilnost	Besedišče	Jezična pravilnost in izgovorjava	Suverenost in pripomočki
2	Sporočilni namen na nekaj mestih ni jasen. (1) Učenčeve izjave na nekaj mestih niso vsebinsko primerne. (1)	Besedišče je preprosto. Učenec na nekaj mestih besedišče neustrezno uporabi.	Učenec ustrezno uporablja preproste slovnične strukture. Večkrat naredi manjše ali občasno večje slovnične napake. (1) Izgovarjava je občasno napačna. (1)	Učenec potrebuje stalno dodatno spodbudo. (1) Uporabljeni pripomočki niso samostojno pripravljene in večinoma niso v skladu z nalogo. (1)
1	Sporočilni namen na več mestih ni jasen. (0,5) Učenčeve izjave večinoma niso vsebinsko primerne. (0,5)	Besedišče je skromno in/ali se ponavlja in na več mestih ne ustreza nalogi.	Učenec deloma neustrezno uporablja preproste slovnične strukture. Pogosto dela večje slovnične napake. (0,5) Izgovarjava je na več mestih napačna in vse to občasno otežuje razumevanje. (0,5)	Učenčev govor je večinoma nerazumljiv, z mnogimi nepravilnostmi. (0,5) Uporabljeni pripomočki niso primerni in sploh niso v skladu z nalogo. (0,5)
0	Premalo komunikacije.	Komunikacija ni mogoča.	Premalo komunikacije.	Premalo komunikacije.

S pomočjo zgornjih opisnikov so učenci v forumu oblikovali sprotno vrstniško povratno informacijo, npr.:



Slika 2: Vrstniška povratna informacija v forumu

Učenci so zapisali tudi odgovor (refleksijo) na komentarje svojih sošolcev, ki so jim pomagali odkriti šibka področja (npr. izgovarjavo, skromno besedišče ...), da bi tako lahko izboljšali svojo zmožnost govornega nastopanja v nemščini. Za ponazoritev primer iz e-listovnika:



Slika 3: Analiza vrstniških povratnih informacij o govornem nastopu

E-listovnik za formativno spremljanje znanja nemščine nudi številne možnosti in omogoča dinamično spletno učno okolje ter povezovanje v skupnosti učencev. Učenci so aktivni v vseh fazah učnega procesa in posledično bolj motivirani za učenje tujega jezika.

Nataša Kralj, Prva gimnazija Maribor

VPELJEVANJE ELEMENTOV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V POUK NEMŠČINE NA PRVI GIMNAZIJI MARIBOR

V oddelku drugega letnika nadaljevalne nemščine smo začeli vpeljevati elemente formativnega spremljanja pouka šele v šolskem letu 2013/2014. Čeprav sem kot učiteljica imela določene pomisleke, sem dijakom v začetku šolskega leta na kratko predstavila sodelovanje v projektu in jim hkrati nakazala priložnost, ki se jim ponuja, tj., da v okviru pouka nemščine izrazijo izobraževalne potrebe in s tem bolj aktivno sodelujejo v vseh fazah pouka: od načrtovanja učnih ciljev do evalvacije učnih dosežkov.

Ker se je že v prvem letniku izkazalo, da je skupina 18 dijakov glede predznanja nemškega jezika na zavidljivo visokem nivoju, je bilo učiteljevo prilagajanje njihovim izobraževalnim potrebam (ki so že tedaj presegale zastavljene učne cilje po učnem načrtu) nujno potrebno. V ta namen bo predstavljen primer vpeljevanja elementov formativnega spremljanja pri pouku nemščine v okviru učnega sklopa Delo in poklici.

V uvodu učnega sklopa so dijaki ugotavljali svoje predznanje s pomočjo viharjenja informacij, njihove ugotovitve sem pisala na tablo v obliki miselnega vzorca Kaj že znam. Nato je sledil korak zastavljanja učnih ciljev in strategij. Glede na to, da so se dijaki z novim pristopom šele spoznavali, so v skupinah izmenjali mnenja o svojih izobraževalnih potrebah, ob tem pa svoja razmišljanja zapisali kot odgovore na zastavljena vprašanja, ki jih prikazuje spodnja tabela.

Tabela 1: Načrtovanje formativnega spremljanja

Kaj že znam?	Katera znanja želim pridobiti?	Kako?
<ul style="list-style-type: none"> pozdravi (uradno, neuradno) našteti poklice sodelovati v telefonskem pogovoru napisati življenjepis (Europass) 	<ul style="list-style-type: none"> znanja iz poslovne komunikacije spoznati nenavadne poklice poiskati s pomočjo svetovnega spleta prsto delovno mesto na nemško govorečem področju sodelovati v predstavitvenem pogovoru za delo 	<ul style="list-style-type: none"> slušne vaje, dialogi poklici: govorni nastopi dijakov iskanje prostega delovnega mesta s pomočjo spletnih portalov, izbira poklica in predstavitev delovnega mesta v razredu pogovor za delo: ogled videoposnetkov, učni listi, simulacija pogovora za delo v razredu in vrstniška povratna informacija

Ko smo izdelali okvirni načrt, so si dijaki glede na osebne potrebe in interes razdelili naloge za uresničitev zastavljenih učnih ciljev (predstavitev delovnih mest, izvedba govornih nastopov, določitev parov za simulacijo pogovorov za delo ...). Da bi bili dijaki v svoji »aktivni« vlogi tudi uspešni, je bilo treba izdelati tudi kriterije uspešnosti. Ti niso nastali v uvodu pri načrtovanju učnega sklopa, pač nekoliko pozneje v procesu spoznavanja in usvajanja učnih vsebin predvsem na primerih dobrih učnih praks, ki sem jih kot učiteljica poskušala podati pri pouku. Da bi kriterije uspešnosti dijaki vzeli za svoje in jih ponotranjili, so pri nastajanju le-teh morali aktivno sodelovati in se z njimi tudi strinjati. Kot učiteljica sem jim ob tem pomagala z usmerjanjem in postavljanjem vprašanj, npr. *Kdaj je po tvojem mnenju pogovor za delo uspešen? Kako se lahko nanj pripravimo? Na kaj je treba paziti? ...* Tako so nastali kriteriji uspešnosti, ki so dijakom pomagali pri pripravi pogovora za delo in hkrati pri vrstniškem vrednotenju le-teh ob sami simulaciji.

Podobno so nastali tudi kriteriji uspešnosti za govorni nastop, kjer so dijaki vrednotili vsebino, jezikovno pravilnost, pripomočke in prepričljivost govornega nastopa.

Da bi pouk potekal s pomočjo različnih učnih strategij in orodij, so dijaki pri učenju uporabljali tudi IKT (uporaba elektronskih prosojnic in slovarjev, predvajanje videoposnetkov, iskanje prostih delovnih mest na nemško govorečih spletnih portalih, uporaba spletne učilnice za objavo učnih gradiv in zbiranje ter evidentiranje dosežkov

Tabela 2: Pogovor za delo – kriteriji uspešnosti

Das Bewerbungsgespräch				
die Kleidung	angemessen	teilweise angemessen, denn:	nicht angemessen	Kommentar:
die Begrüßung (der Handschlag, der Blickkontakt)	sehr gut	durchschnittlich	schlecht	
Wie heißen die Fragen des potentiellen Arbeitgebers?				
Wie antwortet der Kandidat?	Er ist sehr selbstbewusst, die Antworten überzeugen. Er kennt sich gut aus.	Er antwortet befriedigend, braucht aber ein bisschen Zeit. Er kennt sich ziemlich gut aus.	Er wirkt nervös, die Antworten überzeugen nicht. Er kennt sich nicht aus.	
Der allgemeine Eindruck	sehr gut	gut	durchschnittlich	schlecht
Würdest du diesen Kandidaten einstellen? Begründe deine Antwort.				

dijakov ter za refleksijo o izvedenem tematskem sklopu z evalvacijskim vprašalnikom, kjer so dijaki izrazili mnenje o učnih vsebinah, uresničitvi učnih ciljev in refleksijo o izvedbi učnega sklopa, morebitnih izboljšavah ... Nekaj refleksij dijakov:

- *Všeč mi je bilo, da smo lahko povedali, kaj se želimo naučiti in kaj že znamo oz. s čim smo že seznanjeni. Lahko bi se sama izboljšala s tem, da bi naredila več vaj.*
- *Ta nova metoda, pri kateri lahko učenci sami izbiramo kako, kaj in zakaj bi nekaj obravnavali, se mi zdi zelo zanimiva in bolj pristna.*
- *Izjemno zabavno mi je simulirati pogovor za delo, iz tega sem se tudi veliko naučila.*
- *Zanimivo je bilo gledati sošolce, kako igrajo pogovore za delo, ter opazovati njihove kretnje in mimiko obraza. To nam bo najverjetneje prišlo prav pri dejanskem pogovoru za delo.*
- *Pouk se mi je zdel zelo drugačen. Pri nobenem predmetu še nismo počeli kaj takega. Četudi sem bila samo opazovalka, sem se iz takšne praktične naloge več naučila, kot pa bi se samo z uporabo učbenika in delovnega zvezka. Mislim, da nam je vsem koristila.*
- *Delo je potekalo drugače in zanimiveje kot normalno učenje snovi.*
- *Tema mi je bila nasploh všeč, morda bi dodala še kaj v povezavi s študijem v tujini.*
- *Na temo poklici ne bi ničesar spreminjal. Meni osebno je bila tema všeč, saj se zavedam, da jo bom potreboval v prihodnosti. Verjetno nas bo večina*

hotela delati v tujini in zato je primerna tema pri tujem jeziku, kot je nemščina.

- *Delo, ki smo ga opravili, je bilo večinoma zanimivo. Zdi se mi v redu, da si lahko sami izberemo način dela in da ne delamo le na pridobitvi jezika, ampak tudi na splošnih življenjskih temah.*

Glede na učne dosežke (odlično ocenjeni vsi govorni nastopi in simulacije pogovorov za delo, rezultati pisnega preizkusa znanja – 55 % odličnih ocen, 22 % prav dobrih in 22 % dobrih – in evalvacijski vprašalnik v SU) ugotavljam, da so dijaki z aktivnejšo vlogo pri pouku prevzeli večjo odgovornost za svoje učenje in so izvajali učne dejavnosti v skladu z dogovorom ter na zelo visokem nivoju. Ob tem so izrazili tudi zadovoljstvo, da lahko vplivajo na izbiro učnih vsebin in dejavnosti, saj so posledično bolj motivirani za učenje.

Še posebej so se dijaki izkazali z govornimi nastopi, saj so nastopali zelo suvereno, ob tem pa so pripravili zanimive vsebine za preostale dijake. Zelo so se izkazali tudi s simulacijo pogovora za delo, kjer so dokazali tako govorne zmožnosti kot znanje govornice telesa.

Z vpeljavo elementov formativnega spremljanja v učni proces učitelj navidezno »izpušča vajeti iz rok« in dijakom dopušča aktivnejšo vlogo pri oblikovanju učnega procesa, kar vsaj na začetku ni povsem preprosto. S tem prevzema vlogo mentorja, usmerjevalca in opazovalca, ki daje povratne informacije, ki največkrat niso vezane na številčno oceno. Tako pa si pridobi dijake, ki pokažejo večje zanimanje za učne vsebine in prevzamejo tudi odgovornost za svoj učni uspeh.

Barbara Damjan, Prva gimnazija Maribor

VPELJEVANJE ELEMENTOV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA PRI UČENJU LATINSKEGA BESEDIŠČA

Na podlagi večletnih izkušenj ter pogovorov s kolegi in z dijaki ugotavljam, da pri učenju latinščine najtrši oreh ni latinska slovnica, ampak latinske besede, ki se jih ni mogoče učiti enako kot besedišče sodobnih jezikov. Njihovih pomenov ne podpira dejavna raba (poslušanje), zato morata poučevanje in učenje besedišča temeljiti na asociativnem učenju.

Iz prakse in pogovorov z dijaki ugotavljam, da se besed ne učijo radi, da se učenja pogosto lotijo zadnji trenutek in se zato najpogosteje učijo kar s seznamov (tako da npr. prekrijejo latinski pomen in navajajo slovenskega ali obratno).

Vloga učitelja latinščine je pri tem zelo pomembna. Dijake mora učiti, kako naj se učijo novega besedišča, jih spodbujati, da nove latinske besede povezujejo z ustreznimi izrazi v slovenščini in sodobnih tujih jezikih ali si jih zapomnijo v obliki citatov in rekel ter jih urejajo v besedne družine. Pripraviti jih mora do tega, da se bodo sproti in učinkovito učili latinskih besed.

V nadaljevanju predstavljam primer, ki se je izkazal za zelo uporabnega predvsem v nižjih letnikih. Z dijaki smo pri uri latinščine novo besedišče obravnavali tako, da so si sami izdelali kartončke, na katere so k latinskim besedam dopisali asociacije v obliki sorodnih besed, citatov in fraz, ki so jim pomagale, da so si bolje zapomnili oziroma priklicali v spomin posamezno latinsko besedo. Nekatere latinske besede so na mojo pobudo do naslednje ure dopolnili s kulturno-civilizacijskimi vsebinami, s kontekstom, na podlagi katerega so si dijaki besedo veliko bolje zapomnili (npr. latinska beseda *virtus, mos* ipd.).

Dijakom je bilo všeč, da so si kartončke za učenje besedišča izdelali in vsebinsko oblikovali sami; dela so se lotili navdušeno in prav vsi člani posameznih skupin so prispevali nekaj svojega.

PRIMER: IZDELAVA KARTONČKOV ZA UČENJE LATINSKIH BESED

Potek dela pri pouku:

1. Dijaki se razdelijo v **skupine ali dvojice** (odvisno od števila novih neznanih besed), vsaka skupina dobi en sklop kartončkov.
2. **Navodila za dijake: Na drugo stran kartončkov z latinskimi besedami** (glej tabelo, ki jo je treba razrezati po črtah) **zapišejo slovenski pomen latinske besede, pod njo pa asociacije, »spominska orodja«**, ki jim bodo v pomoč pri učenju latinske besede (glej primere v tabeli).

Pri tem naj si lističe razdelijo kot karte med igralce – vsak napiše svoje asociacije, nato naj lističi zaokrožijo po skupini, da lahko vsakdo pogleda in listič po potrebi dopolni. Pod slovensko besedo lahko napišejo:

- sorodno latinsko besedo (npr. glagol ali pridevnik k samostalniku, pomagajo si z latinsko-slovenskim slovarjem),
- slovensko tujko, izpeljano iz latinske besede (uporabijo lahko Slovar tujk),
- etimološko sorodno besedo v modernem jeziku (pomagajo si lahko s slovarji modernih jezikov, tudi s spletnimi) in/ali
- znan latinski citat ali izrek, frazo.

Če želijo, lahko katero od latinskih besed tudi narišejo.

Učitelj jih lahko opozori, da naj se držijo pravila »manj je več«, saj je lahko že ena beseda dovolj, da si v spomin prikličemo latinsko besedo oziroma si jo zapomnimo.

Po nekaj minutah sledi **analiza skupinskega dela/dela v dvojicah**, tako da poročevalci iz posameznih skupin navajajo svoje predloge k besedam, predstavniki drugih skupin jih lahko dopolnjujejo, učitelj usmerja pogovor in jih spodbuja, da navajajo svoje predloge. (Pri tem lahko učitelj vrstni red analize besed razvrsti tako, da iz tega naredi »zgodbo« (doda kulturnozgodovinski kontekst), če se da; npr. v primeru spodaj navedenih besed se da pomensko povezati: *res publica, senatus, magistratus*, celo *manus* v pomenu vojska, vojna moč.)

Nato lahko dijaki besede **razvrstijo po skupinah na lažje in težje**, sledi pogovor o razlogih za to delitev in o tem, kako si zapomniti težje besede. Dijaki pri tem navajajo svoje predloge in učinkovite načine učenja besed.

Kartice lahko pozneje uporabimo kot koristno sredstvo za vajo/kratko ponavljanje.

Dijaki lahko te podatke zapišejo tudi v »razredni« slovarček v elektronski obliki (dokument v skupni uporabi).

Tabela: K besedama *fides* in *manus* so zapisane možne rešitve dijakov

DIES, ei m.	FACIES, ei f.	FIDES, ei f. Na drugi strani: ZVESTOBA lat. pridevnik: <i>fidus</i> 3 lat. fraza: <i>bona fide</i> it. <i>fedeltà</i> , fr. <i>fidélité</i> , šp. <i>fielidat</i> ang. <i>fielity</i>
RES, ei f.	SPECIES, ei f.	SPES, ei f.
EXERCITUS, us m.	FRUCTUS, us m.	MAGISTRATUS, us m.
MANUS, us f. Na drugi strani: ROKA lat. izrek: <i>Manus manum lavat</i> slov. <i>manualen</i> , <i>manufaktura</i> ang. <i>manual</i> it. <i>la mano</i>	SENATUS, us m.	USUS, us m.

Pomembno je tudi, da učitelj z dijaki pri obravnavi latinskih besed večkrat spregovori o pomenu poznavanja latinskega besedišča, ki se ne konča pri delu z latinskimi besedili, ampak, kot beremo tudi v učnem načrtu za latinščino, »olajšuje učenje, razumevanje in obvladovanje precejšnjega dela besedišča tujih jezikov ter pogloblja razumevanje številnih tujk latinskega in grškega izvora, bodisi v vsakdanjem besedju bodisi v strokovni terminologiji različnih ved in strok; poznavanje tujk in njihovega izvora bistveno olajšuje razumevanje strokovne terminologije pri drugih učnih predmetih«. In ta zakladnica znanja bogati in plemeniti naše predstave ne le o antičnem človeku in času, v katerem je živel, ampak tudi o sodobnem človeku in o tem, kako se stvari – podobno kot pomeni besed – spreminjajo, a v svojem bistvu ostajajo enake.

Nataša Kostanjevec, Gimnazija Ptuj

VPELJEVANJE ELEMENTOV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V POUK NEMŠČINE NA GIMNAZIJI PTUJ

Na Gimnaziji Ptuj smo formativno spremljanje začeli vpeljevati šele ob koncu šolskega leta 2012/2013, tako da smo dejansko v fazi pridobivanja prvih izkušenj. Elemente formativnega spremljanja pouka smo vpeljevali v skupini, ki sicer šteje le 16 dijakov, dijaki pa imajo nemščino kot prvi tuji jezik. Skupina je po predznanju in motivaciji za učenje jezika izjemno heterogena. Približno polovica jih ima izjemno dobro predznanje, z veseljem pa usvajajo tudi nova znanja in spretnosti, medtem ko druga polovica v predznanju močno zaostaja, poleg tega pa so se vsi dosedanja poskusi, da bi jim pomagali nadoknaditi zamujeno, izkazali kot neuspešni. Dijaki so »krivdo« za svoj »neuspeh« iskali pri drugih, bili so nemotivirani in niso prevzemali odgovornosti za lastno učenje. V vpeljevanju elementov formativnega spremljanja v pouk smo tako videli priložnost zlasti za te dijake.

V prvih mesecih uvajanje elementov formativnega spremljanja v pouk smo zasledovali naslednje cilje:

Dijaki:

- naredijo načrt lastnega učenja,
- ozavestijo proces usvajanja znanja,
- aktivirajo lastno predznanje,
- se učijo drug od drugega,
- realizirajo zastavljen načrt učenja,
- razvijajo veščine samoocenjevanja,
- razvijajo veščine vrstniškega ocenjevanja.

Uresničitve teh ciljev smo se lotili v učnem sklopu Počitnice, v ta namen pa smo oblikovali dvoje orodij:

- **osebni načrt učenja:** dijaki razmislijo o tem, kaj že znajo, in izdelajo strategijo učenja še neznanega. Načrtujejo tudi, kako bodo naučeno predstavili;
- **kriteriji za vrednotenje predstavitev:** ker naj bi dijaki na koncu sklopa svoje znanje pokazali s kratko predstavitvijo, so skupaj z učiteljem razmišljali o tem, kaj je potrebno, da bodo uspešni – postavili so kriterije. Tako so lahko tudi sami podajali sošolcem povratne informacije o uspešnosti njihove predstavitve.

Izkazalo se je, da so bili zelo motivirani za delo, delo v skupinah so si dobro razdelili, veliko so komunicirali znotraj skupine, občasno so pomoč poiskali tudi pri drugih skupinah. Predstavitve so precej presegle pričakovanja.

Po začetnih pozitivnih izkušnjah z vpeljevanje elementov formativnega spremljanja v pouk smo si v šolskem letu 2013/2014 zastavili ambicioznejše cilje:

Dijaki:

- samostojno preberejo daljše besedilo v tujem jeziku,
- samostojno poiščejo pomen neznanih besed,
- nove besede uporabijo v novem kontekstu,
- razumejo besedilo in se o njem lahko pogovarjajo,
- napišejo kratek povzetek prebranega besedila,
- napišejo podobno, vendar povsem novo besedilo,
- aktivirajo lastno predznanje,
- se učijo drug od drugega,
- razvijajo veščine samoocenjevanja,
- razvijajo veščine vrstniškega ocenjevanja.

Vsak učni sklop smo načrtovali tako, da so se dijaki na koncu soočili z daljšim besedilom, pri tem pa so jim pomagali učni listi. Ti so bili sprva zasnovani tako, da so dijake zelo usmerjali v njihovem delu (glej prilogo), pozneje pa so dijakom dajali vse več svobode v njihovi poti do zastavljenega cilja. Dijakom so pomagali tudi kriteriji za vrednotenje povzetka, ki so jih oblikovali skupaj z učiteljem. Ti so jim pomagali tudi pri vrstniškem vrednotenju.

Tabela: Kriteriji za vrednotenje povzetka

KRITERIJI ZA VREDNOTENJE POVZETKA:			
Kriterij/točke	1	2	3
Zgradba	Členitev besedila je slaba, misli niso povezane, temveč le navržene.	Povzetek ima uvod in jedro. Je členjen na odstavke. Misli niso vedno v logičnem zaporedju.	Povzetek ima uvod in jedro. Je smiselno členjen na odstavke. Misli si sledijo v logičnem zaporedju. Besedilo deluje kot celota.
Vsebina	Povzetek je zelo skromen in/ali vsebuje nebitvene informacije. Dijak slabo pozna izhodiščno besedilo.	V povzetku je zajeta večina bistvenih informacij in/ali nekatere informacije so odveč.	V povzetku so zajete vse bistvene informacije izhodiščnega besedila, povzetek ne vsebuje nepotrebnih informacij. Dijak zelo dobro pozna izhodiščno besedilo.
Besedišče	Dijak uporablja izključno besedišče, uporabljeno v izhodiščnem besedilu.	Dijak del povzetka poda z besediščem iz izhodiščnega besedila, občasno uporabi svoje besede.	Dijak vsebino članka poda s svojimi besedami.
Jezikovna in slovnična pravilnost	Veliko jezikovnih in/ali slovničnih napak.	Nekaj jezikovnih in/ali slovničnih napak.	Besedilo je jezikovno in slovnično pravilno.
SKUPAJ: 12 točk			

Kot največje uspehe prvega leta vpeljevanje elementov formativnega spremljanja lahko navedemo izgubo »strahu« pred daljšimi besedili v tujem jeziku, več vrstniškega sodelovanja ter več samostojnosti in samoiniciativnosti pri dijakih. Dijaki so zlasti motivirani, ko pripravljajo naloge za vrstnike ter ko imajo možnost po vnaprej znanih kriterijih dajati povratne informacije vrstnikom. Na dober odziv pri dijakih so naletele tudi povratne informacije učitelja; komentarji, ki jim pokažejo, kaj so že naredili dobro, hkrati pa jih usmerijo na stvari, ki jih je še treba izboljšati.

PRILOGA

IZZIV: SAM proti OBSEŽNEMU BESEDILU V NEMŠČINI (Schell Jugendstudie; Ausblick 2, S. 14,15)

Cilj: Samostojno preberem daljše besedilo, ga razumem ter naredim povzetek.

1. Podčrtaj izraze, ki se nanašajo na »mlade«

Junge Menschen	Leute mittleren Alters	Greise
Junge Leute	Heranwachsende	Rentner
Säuglinge	Erwachsene	Nachwuchs
Teenager	Neugeborene	

2. Naslov besedila (Schell Jugendstudie: eine pragmatische Generation unter Druck)

- Na spletni strani <http://www.duden.de/rechtschreibung/Studie> poišči naslednje informacije:
 - a. Katera definicija besede »Studie« ustreza v tem primeru? _____
 - b. Množinska oblika samostalnika »die Studie«: _____
 - c. Kateri glagoli se najpogosteje povezujejo s samostalnikom »die Studie«? Naštej jih, tri pa uporabi v stavku.

- Wer wurde in dieser Studie untersucht? _____
- Pragmatisch: ist das **anwendungsbezogen**, **handlungsbezogen** oder **unrealistisch**, **theoriebezogen**? (understreiche)
- Wer hat diese Studie gemacht? _____
- Stehst du auch manchmal »unter Druck«? Wann? _____

3. Preberi uvodno besedilo članka in naslove odstavkov. O čem predvidevaš, da govori besedilo? Napiši 5 domnev.

	Richtig	Falsch
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Preberi besedilo. Katere od tvojih domnev iz prejšnje naloge so se izkazale za pravilne? Označi.

5. Poišči ustrezne prevode v besedilu:

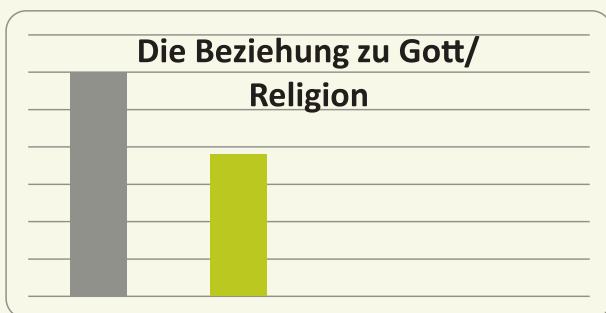
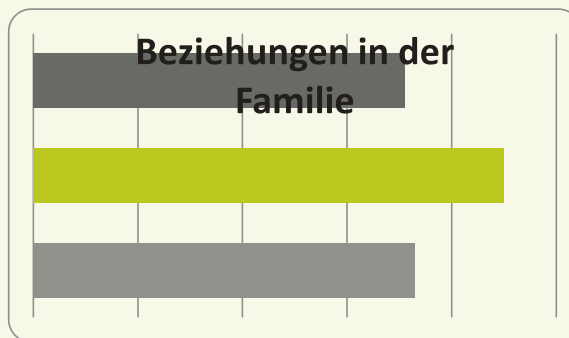
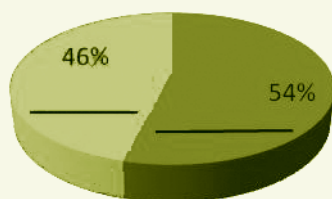
Slovensko	Nemško	Slovensko	Nemško
družba	die G _____ s _____	vzgajati	e _____
trg dela	der A _____	vzgornik, vzgonski veter	der A _____
izziv	die H _____	vrednostni sistem	das W _____
vzpon	der _____ g	usmerjenost, usmeritev	die _____ r _____
izgled	die A _____	lastna odgovornost	die Eigen _____
izobrazba	die _____	stremljenje	das S _____
zaposlitev	die B _____	vrlina	die _____
prehitevalni pas	die _____	odstotek	der _____
podpora	die _____	pogled	die Be _____

6. Kateri glagol manjka – izpiši iz besedila:

- | | | | |
|-------------------------|------------------------|--|--------------------------------|
| 1. eine Lösung _____ | iskati rešitev | 5. an (einen persönlichen) Gott _____ | verovati v (osebnega) Boga |
| 2. in die Zukunft _____ | zreti v prihodnost | 6. sich im Aufwind _____ | biti v vzponu |
| 3. Angst _____ | bati se | 7. Der Prozentsatz ist von 34 auf 39 Prozent _____ | Delež je narastel s 34 na 39 % |
| 4. das Abitur _____ | delati/narediti maturo | | |

7. Dopolni grafe:

Jugendlichen, die das Abitur machen wollen



8. Kaj pomenijo podčrtani deli besedila? V okvirčku poišči izraze, ki imajo enak ali podoben pomen.

- Sie sind sich der großen Probleme bewusst.
- Sie stellen sich den Herausforderungen.
- Die Aussichten erscheinen düsterer als früher.
- Vielleicht finden sie keine adäquate Beschäftigung.
- Bemerkenswert ist der geschlechtsspezifische Trend.
- Harmonie ist angesagt.
- Die meisten Jugendlichen kommen gut mit ihren Eltern aus.
- Die Jugendlichen haben eine nur mäßige Beziehung.

eine Arbeit, die ihrer Ausbildung entspricht ■ sich auseinandersetzen mit ■ charakterisiert Frau, bzw. Mann ■ dunkler aussehen ■ kennen ■ keinen engen Kontakt haben, Abstand halten zu ■ in Mode sein, im Trend liegen ■ sich verstehen

9. Kaj pomenijo naslednji izrazi? Ustrezno poveži.

- | | |
|--|----------------------------|
| Die Herausforderung (Einleitung Zeile 3) | sehr alte Menschen |
| Auf der Überholspur sein (Zeile 14) | Wunsch / das Ziel |
| Der Rückhalt (Zeile 25) | positive Eigenschaft |
| Die Hochbetagten (Zeile 35) | der Reiz / die Provokation |
| Der Ehrgeiz (Zeile 60) | die Unterstützung |
| Das Streben (Zeile 65) | etwas hinter sich lassen |
| Die Tugend (Zeile 68) | viel erreichen wollen |

10. Preberi besedilo še enkrat. Podčrtaj besede, ki jih ne razumeš.

11. Izpiši podčrtane besede in jih s pomočjo slovarja prevedi.

12. Besede, ki si jih v nalogi 10 podčrtal, uporabi v smiselnih stavkih.

13. Sestavi nalogo, s pomočjo katere bodo sošolci ponovili ključne besede iz prebranega besedila.

14. Napiši kratek povzetek prebranega besedila (150 do 200 besed).

ZA TISTE, KI ZMOREJO VEČ:

15. Such im Internet unter: <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study.html> weitere Informationen zu der Jugendstudie. Welche Informationen zu den einzelnen Abschnitten findest du noch? Welche Themen wurden noch angesprochen, die aber im Text nicht erwähnt wurden? Schreib zu diesen Themen zwei Abschnitte, die als Erweiterung des Textes im Buch stehen könnten.

SAMOOCENA

Cilj	Poskušal, vendar neuspešno	Deloma uspešno	Zelo uspešno
Samostojno preberem besedilo.			
Poiščem pomen neznanih besed.			
Nove besede uporabim v drugačnem kontekstu.			
Razumem besedilo in se o njem lahko pogovarjam.			
Napišem kratek povzetek prebranega besedila.			
Produciram podobno, vendar povsem novo besedilo (za tiste, ki zmorejo več).			

Rešen delovni list oddaj do: _____

KOMENTAR UČITELJA:

Danica Gotlih, OŠ bratov Polančičev Maribor

FORMATIVNO SPREMLJANJE ALI KAKO VIDETI GOZD IN DREVEŠA

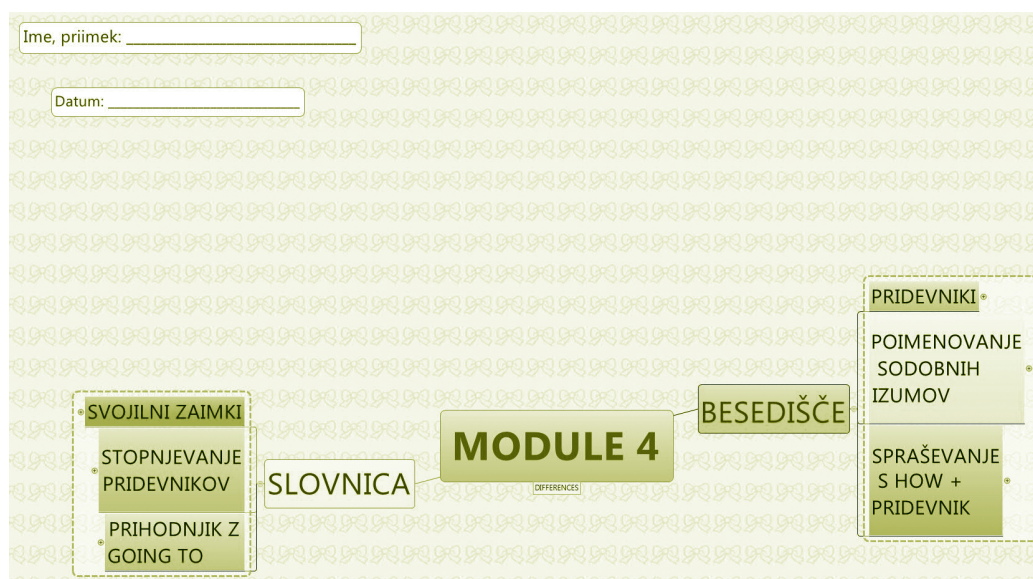
Ljudje nismo bitja trenutka, naša znanja, sposobnosti in vedenja niso v celoti izraženi kadar koli in v katerem koli trenutku, ampak se tako izkazujejo lahko le delčki naših znanj, sposobnosti in vedenj. Zakaj torej ocenjevati, meriti in dajati dokončne sodbe o tako pomembnem področju s trenutnimi dejavnostmi, tj. s sumativnim ocenjevanjem? Če je naloga šole (na)učiti, zakaj torej pogosto zaključiti proces učenja s podelitvijo ocene kot končne sodbe o določenem znanju? Če podamo učencu večplastno povratno informacijo o dobrih in slabih straneh njegovega znanja, če ga usmerjamo k izboljšanju naučenega, če mu pojasnimo morebitne pomanjkljivosti, mu s tem pomagamo pri nadaljnjem procesu učenja. Takšen pristop pa od učitelja zahteva drugačen in bolj individualen pristop. Učitelji se pogosto pritožujemo nad kampanjskim učenjem učencev, a s sumativnim ocenjevanjem marsikdaj le-to nehote celo poglobljamo. Učenci se učijo za preizkus znanja, ob napovedanem spraševanju. Navzoča je bojazen, da se učenci ne bodo učili, če ne bodo nagrajeni takoj, in to z oceno. Tako se vedno znova rojeva družba, ki hlasta za takojšnjimi materialnimi potrditvami. Žal takšna družba že obstaja in treba bi bilo prekiniti začarani krog. Tega nikakor ni mogoče storiti nekje na sredini in kljub dokazovanju, kako se učimo za življenje, kako je pomembno vseživljenjsko izobraževanje, kako je treba znanja povezovati, razmišljati poglobljeno, reševati probleme ..., še vedno korakamo po poti najlažjega, kar dolgoročno nikakor ni najboljše.

FORMATIVNO SPREMLJANJE ALI KAKO VIDETI GOZD IN DREVEŠA

Na predmetni stopnji prihajajo učenci k pouku k posameznim predmetom pogosto kot k dejavnosti, o kateri predhodno ne razmišljajo veliko, kjer se bo nekaj zgodilo, kjer bodo vodeni, nato preusmerjeni (po urniku) k drugi dejavnosti, ki bo prekrila predhodno. In zato se vsaki posvečajo po delčkih. Celota je razdrobljena in jo je treba sestaviti kot sestavljanke, kjer se smiselna slika pojavi šele ob sestavi vseh posameznih delcev. Kako videti drevesa in gozd, kako povezati posamezne delčke znanja v celoto? To je predvsem pomembno pri predmetih, kjer je zahtevana kontinuiteta, kot so jeziki, matematika itd.

Formativno spremljanje nam pri ustvarjanju te celote lahko uspešno pomaga. Po Wiliamu (2013) formativno vrednotenje predvideva pet strategij, ki učencem omogočajo doseg tega cilja, tj. soudeležnost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh, priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju, zagotavljanje povratnih informacij, ki učence pomaknejo naprej, aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja in da samoobvladujejo svoje učenje.

S sedmošolci smo pri angleškem jeziku za načrtovanje, povratno informacijo in (samo)vrednotenje uporabljali program xMind. Cilje, ki jih po učnem načrtu morajo



Slika 1: Načrt dela za približno dva prihodnja meseca

Ime, priimek: _____ Datum: _____ Pregledal/a: _____

SLOVNICA

STOPNJEVANJE PRIDEVNIKOV

PRIHODNJIK Z GOING TO

SVOJILNI ZAIMKI

MODULE 4

BESEDIŠČE

PRIDEVNIKI

POIMENOVANJE SODOBNIH IZUMOV

SPRAŠEVANJE S HOW + PRIDEVNIK

Forma vsebuje več vrstic za vpisovanje odgovorov, označenih s 'Znam' in 'Se ne znam', ter prostor za opombe učitelja (OP U) in učence (OP uč).

Slika 2: Analiza znanja

usvojiti, smo s pomočjo učbenika in njegovih vsebin razdelili na manjše enote – module. Ob učiteljevi pomoči so vsak zase s pomočjo računalniškega programa oblikovali miselni vzorec – načrt dela za približno dva prihodnja meseca (slika 1). V tem času so se pogosto vračali k načrtu in ugotavljali, katera znanja so si že pridobili in kaj jih še čaka. Ob reševanju različnih nalog so sproti ugotavljali svoj napredek. Isti miselni vzorec smo potem le razširili, tako da smo dobili prostor za analizo znanja, ki so ga učenci izkazali s ciljno pripravljenimi nalogami, ki so zajemale vsa zahtevana znanja. Ob povratni informaciji sošolcev in učitelja so učenci ugotovili, kako blizu/daleč so od načrtovanih učnih ciljev, katera področja morajo še izboljšati, še posebej pa so cenili predlagane poti, s katerimi so lahko zapolnili svoje vrzeli v znanju. Motivacijsko so delovale povratne informacije sošolcev, pa najsi so bili v vlogi ocenjevalca ali ocenjenega oz. v vlogi učitelja ali učenca. Zanimivo je bilo, kako so učenci sami presojali svoje znanje po opravljenih nalogah. Obkrožili so lahko besedo znam oz. ne znam. Šele nato so jim naloge pregledali sošolci in dodali svoje mnenje, zadnji pregled in analizo pa je opravil učitelj. S tem si je učitelj pridobil povratno informacijo o znanju dveh učencev hkrati. Sošolci in učitelji so dodali svoje mnenje in predloge za odpravo napak oz. izboljšavo slabše opravljenih nalog (slika 2).

STRUKTURA PRILOŽENIH IZDELKOV

V prilogi so dodani skenirani izdelki 15 učencev (sedmošolci) z opombami sošolcev in učitelja. Vsak učenec

je dobil učni list z nalogami in miselni vzorec za (samo) analizo. Po opravljeni nalogi je vsak zase za vsak cilj posebej obkrožil znam oz. ne znam glede na svoj občutek. Nato je oboje predal sošolcu, ki mu je pregledal naloge in sproti na miselni vzorec zapisoval svoja opažanja, mnenje, napotke (OP uč). Zadnji je vse pregledal učitelj, ki je prav tako zapisal ob ciljeh še svoje opombe (OP U). Ob tem je stekla živahna komunikacija, pri učencih je bilo zaznati veliko zanimanje.

SKLEP

Formativno spremljanje je učencem omogočalo sprotno spremljanje napredka in pridobitev kakovostne povratne informacije. Veliko je učencem pomenil zapisani ali povedani nasvet o izboljšanju znanja, še posebej, če so ga podali drug drugemu (vrstniško vrednotenje). Učitelj je učenca spremljal celostno, pridobil si je celovit vpogled v njegovo delo in znanje. Pomembno je pravočasno odkrivanje in odpravljanje vrzeli. Učenci so postali bolj samokritični do svojega znanja, naučili so se samonadzora, postajali so odgovorni do svojega znanja, sami so lahko vplivali na svoje znanje in oceno, saj s lahko odpravili primanjkljaje, katerih se marsikdaj niso niti zavedali.

Učinkovito je bilo razpoznavanje učenčevih potreb in odgovarjanje nanje, saj so učenci dobivali pogoste povratne informacije o svojem znanju. Povratne informacije pa so koristile tudi učitelju, saj so omogočale pomoč in prilagoditev dela vsakemu posameznemu učencu v skupnem cilju doseči čim boljše rezultate.

LITERATURA

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F.: O naravi učenja, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Program X-mind. Pridobljeno 14. 8. 2014 na: www.xmind.net.

Sonja Bregar Mazzini in Tatjana Kreč, Osnovna šola Miška Kranjca, Ljubljana

IZKUŠNJE S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM ZNANJA PRI POUKU ZGODOVINE

Sonja: S formativnim spremljanjem znanja sem se prvič srečala leta 2001, ko sem bila vključena v projekt Refleksivna edukacija (portfolio), ki ga je vodila dr. Sonja Sentočnik. Od takrat dalje bolj ali manj načrtno in sistematično ves čas vnašam posamezne elemente formativnega spremljanja v pouk zgodovine ter domovinske in državljan-ske kulture in etike. Najpogosteje se odločam za povratno informacijo, samorefleksijo učencev ter različna orodja spremljanja, kot so čekliste in kriteriji uspešnosti. Slednje smo v veliki meri snovali tudi na študijskih skupinah za zgodovino. S projektom CIDREE AFL pa sem prek skupnih srečanj, ki so vključevala predstavitev teoretičnih izhodišč formativnega spremljanja ter predstavitev primerov dobrih praks slovenskih in škotskih učiteljev, dopolnila svoje razumevanje formativnega spremljanja in dobila celovit pogled na prepletenost posameznih elementov formativnega spremljanja. K slednjemu je veliko pripomoglo tudi sočasno sodelovanje v projektu EUfolio, katerega sestavni del je tudi formativno spremljanje.

Tatjana: S formativnim spremljanjem sem se srečala pozneje kot kolegica Sonja. Določene elemente FS sem v

pouk zgodovine že vpeljevala, vendar brez načrtnosti in sistematičnosti. Vključitev v projekt AFL mi je omogočila nove razsežnosti pouka, v katerem je središče dogajanja učenec. Namen formativnega spremljanja je aktivnejše vključevanje učencev v pouk. Z načrtnim in bolj sistematičnim vpeljevanjem formativnega spremljanja želim doseči, da učenci spoznavajo svoja močna področja, da postanejo bolj samokritični do svojega dela, predvsem pa uspešnejši.

Seveda pa sem prišla do spoznanja, da moram spremenjati tudi svojo ustaljeno pedagoško prakso. V veliko pomoč so mi primeri dobre prakse, s katerimi sem se srečala pri samem projektu AFL. Tudi izkušnje kolegice Sonje so mi omogočile vpeljevanje elementov formativnega spremljanja.

V nadaljevanju bom predstavila primer učne priprave z opisnimi kriteriji za ocenjevanje samostojnega izdelka učencev. Opisne kriterije sem določila skupaj z učenci. Elemente formativnega spremljanja sem izvedla pri učni snovi Stare civilizacije Azije in Amerike v sedmem razredu. Tematski sklop sem izvedla tudi s pomočjo novega učnega okolja eListovnika (Mahara).

GLAS PRAKSE (Tatjana Kreč)

Predmet: zgodovina

Razred: 7. razred

Tema: Prve civilizacije, izbirna tema

Tematski sklop: Stara Indija, Kitajska in Amerika

Cilji:

a) Vsebinski

Učenci:

- razložijo pogoje za nastanek civilizacij Indije, Kitajske in Amerike,
- razložijo dosežke teh civilizacij,
- opišejo značilnosti arhitekture, znanosti in umetnosti stare Indije, Kitajske in Amerike.

b) Procesni

Učenci razvijejo veščine dela z viri:

- znajo pokazati na zemljevidu območja in reke, kjer

so se razvile prve civilizacije stare Indije, Kitajske in Amerike, ter s tem razvijejo spretnosti časovne in prostorske predstavljalnosti,

- na podlagi pisnih virov znajo oblikovati kratek povzetek, ki označuje obdobje civilizacij Indije, Kitajske in Amerike.

c) Odnosni

Učenci:

- pojasnijo pomen dosežkov stare Indije, Kitajske in Amerike za poznejša zgodovinska obdobja,
- razvijejo pozitiven odnos do ohranjanja in varovanja naravne in kulturne dediščine stare Indije, Kitajske in Amerike.

V sprotni pripravi na učni sklop so razvidne aktivnosti učencev. Učenci so razdeljeni v skupine. Vsaka skupina uporabi različne zgodovinske vire, s pomočjo katerih naredi zahtevane naloge, razvidne na delovnem listu.

Tabela: Shema tematske priprave

	Učni cilji, veščine za 21. stoletje	Naloge/dejavnosti učencev	Dejavnosti učitelja	Orodja	Metode in oblike, organiziranje	Pričakovani rezultati/dosežki/dokazila učenja
1. Orientiranje, naravnavanje	<p>Aktiviranje predznanja Učenci v uvodnem delu ure preberejo besedilo v učbeniku, ki se nanaša na njihovo nalogo.</p> <p>Oblikovanje ciljev Glede na predstavljene cilje tematskega sklopa učenci razmislijo, kakšen je pomen dosežkov civilizacij stare Indije, Kitajske in Amerike. Sodelujejo pri oblikovanju opisnih kriterijev.</p>	<p>Izpišejo ključne besede, ki se nanašajo na pomen dosežkov Indije, Kitajske in Amerike.</p> <p>Učenci so razdeljeni v skupine. Vsaka skupina dobi svojo nalogo.</p> <p>Naloge skupin: 1. Indska in vedska civilizacija, 2. Kitajska civilizacija, 3. Civilizacija Olmekov, Zapotekov, Nazca in Moche, 4. Civilizacija Majevev, 5. Civilizacija Aztekov, 6. Civilizacija Inkov.</p> <p>Učenci s pomočjo različne literature in spletnih strani poiščejo in zapišejo informacije o dosežkih civilizacije, ki jo morajo preučiti.</p> <p>Izpišejo ključne besede iz virov. Oblikujejo kratek zapis. Smiselno znajo uporabiti pridobljene informacije iz pisnih virov za oblikovanje turističnega prospekta.</p>	<p>V uvodnem delu podam učencem navodila za delo. Predstavim njihove naloge in skupaj oblikujemo opisne kriterije.</p> <p>Učencem razdelim delovni list in podam natančna navodila za samostojno delo skupin. Spremljam delo skupin in posameznikov v skupini.</p> <p>Z vprašanji bom preverila razumevanje naloge.</p> <p>Z vprašanji preverjam njihovo utemeljitev za dosežke civilizacij Indije, Kitajske in Amerike.</p>	<p>V eListovniku, v skupini za zgodovino, v rubriki Forum razpravljajo o turističnih prospektih posameznih skupin ter ocenijo, kateri jih je najbolj prepričal.</p>	<p>Metoda uporabe novih tehnologij (eListovnik), delo z viri, skupinska oblika dela, metoda pogovora in razprave.</p>	<p>Oblikujejo turistični prospekt za svojo nalogo. Pripravijo PowerPoint za predstavitev svoje naloge. Na Forumu razpravljajo, kateri turistični prospekt je najbolj vabljen in zakaj. V skupini ocenijo delo posameznih članov in pojasnijo svoje ocene.</p>
	<p>Iskanje strategije reševanja/učenja Glede na to, da bo učenje potekalo ob delu z viri, bodo uporabili bralni strategiji VŽN in Paukovo metodo.</p>	<p>Učenci analizirajo gradivo z bralno strategijo VŽN in Paukovo metodo.</p>	<p>Učence usmerjam k uporabi učinkovitih strategij dela z viri.</p>	<p>Opisni kriteriji za samostojno delo skupine in za posameznika.</p>	<p>Uporaba novih tehnologij, delo z zg. viri.</p>	<p>Razprava na forumu.</p>

	Učni cilji, veščine za 21. stoletje	Naloge/dejavnosti učencev	Dejavnosti učitelja	Orodja	Metode in oblike, organiziranje	Pričakovani rezultati/dosežki/dokazila učenja
2. Konstruiranje znanja	Izgradnja znanja, učenje Izgradnja znanja se nanaša na načrtovane vsebinske, procesne in odnosne cilje.	Učenci s pomočjo različnih pisnih in spletnih virov ugotavljajo pomen dosežkov civilizacij Indije, Kitajske in Amerike. Primerjajo vsebino virov in poiščejo skupne ključne besede. Oblikujejo turistične prospekte – pozorni so na izbor slikovnega gradiva, zapis ključnih informacij, oblikovanje. Pripravijo predstavitev prospekta.	Razdelim delovne liste z aktivnostmi in navodili za delo v skupini. Učence usmerjam in vodim, razčiščujem nejasnosti, pomagam.	Delovni list.	Skupinsko delo, individualno delo posameznikov v skupini, delo z viri, uporaba informacijske tehnologije.	Izdelan turistični prospekt. Predstavitev dela skupine.
3. Uporaba, sinteza, ustvarjanje ...	Zbiranje dokazov in priprava predstavitev	V Refleksiji v eListovniku ocenijo potek učne ure.	Podam navodilo za delo v eListovniku. Podam navodilo za domače delo – pisanje zgodbe o življenju ljudi v dolini reke Nil. Prevezemajo eno od zgodovinskih vlog v starem Egiptu.	Oddaja datoteke v eListovnik in zapis zgodbe v eListovnik, ki jo odpre učitelj.	Samostojno delo, uporaba novih tehnologij (eListovnik).	Turistični prospekt. Komentarji in razprava na Forumu.
4. Refleksija/zaključki	Refleksija in samorefleksija, osmislitev	Skupine predstavijo svoj prospekt drugim skupinam. Učenci komentirajo predstavitev. Ocenijo delo posameznikov v skupini.	Sporočam povratno informacijo o predstavitvi ter izdelavi turističnega prospekta. Podam navodilo za delo v eListovniku na Forumu. Spremljam njihove komentarje. Podam ocene na podlagi opisnih kriterijev.	Rubrika Forum v eListovniku. Komentarji o turističnih prospektih. Opisni kriteriji.	Uporaba novih tehnologij, pogovor in razprava.	Izdelan turistični prospekt. Izdelan PowerPoint za predstavitev. Razprava na Forumu.

DELOVNI LIST (PRIMER ZA ENO SKUPINO)

Prve civilizacije Azije in Amerike

Naloge skupine:

- a) Določite ime turistične agencije.
- b) Poiščite dodatno literaturo.
- c) Oblikujte turistični program za pet dni, s katerim boste prepričali turiste, da obišejo območje stare civilizacije. V programu lahko predstavite zgodovinske stavbe, kulturo, način življenja, hrano, verovanje, zgodovinska mesta, umetnost.

1. skupina

Člani skupine: _____

TURISTIČNA AGENCIJA _____

vas bo popeljala v čas prvih civilizacij ob Modri in Rumeni reki. Spoznali boste kitajsko civilizacijo. (Učbenik Raziskujem preteklost, str. 33)

Člani skupine (ime in priimek)	Naloge
1.	
2.	
3.	
4.	

Kriteriji za spremljanje dela v skupini	DA	DELNO	NE
Individualno delo posameznega člana skupine in celotne skupine			
Prinesel je gradivo v skladu z dogovorom v skupini.			
Prispeval je zamisli in aktivno sodeloval pri izdelavi turističnega prospekta in njegovi predstavitvi.			
S skupino je zaključil nalogo.			
Jasna, razločna ustna predstavitev; pripoveduje po svojih besedah (ne bere).			
Skupina je predstavila svojo turistično potovanje z jasno in smiselno PowerPoint predstavitvijo.			

Kriteriji za vrednotenje turističnega prospekta	DA (3 t)	DELNO (2, 1 t)	NE (0 t)
Naloga je narejena.			
Naloga je predstavljena celovito, v skladu z navodili.			
Vsebina je pravilna in kaže na poglobljen pristop k nalogi (vključena so ključna zgodovinska dejstva in informacije ter pomembne podrobnosti).			
Vsebina je zapisana v jasnih in razumljivih povedih. Upoštevana je zgodovinska terminologija.			
Skupno število točk:	/ 12		
Ocena:			

Učenci so bili zelo aktivni in uspešni pri svoji predstavitvi. Zadovoljni so s takim načinom dela, ko je rezultat dela odvisen od njih samih. Spodbujam pozitivno kritičnost do njihovega dela in dela sošolcev.

GLAS PRAKSE (Sonja Bregar Mazzini)

V osrednjem delu predstavljam nekaj primerov orodij za preverjanje in ocenjevanje znanja. To je področje, s katerim sem poleg povratne informacije, začela svojo pot FS. V preteklem šolskem letu sem izvajanje FS razširila na vse sestavne dele prek rubrike »Moje učenje« v eListovniku. V letošnjem šolskem letu pa sem si za osebni cilj zadala, da skupaj z učenci iz ciljev izpeljemo še kriterije uspešnosti.

PRIMER 1:¹ NAČRTOVANJE SKUPINSKEGA PROJEKTNEGA DELA IN ČEKLISTA O OPRAVLJENEM DELU V ŠESTEM RAZREDU PRI POUKU ZGODOVINE NA TEMO ŠEGE IN NAVADE

Pri projektne delu lahko učenci v veliki meri soodločajo o vsebini in delu, saj sami izberejo podtemo, oblikujejo skupine ter določijo dela in naloge posameznega člana skupine ter načina predstavitve dela.

Diferenciacija in individualizacija se izvede »spontano«, saj imajo učenci možnost prevzeti tiste naloge, ki jih zmorejo opraviti. Pomembno je, da znotraj skupine skrbno načrtujejo svoje delo in hkrati spremljajo, ali je bilo le-to opravljeno.

Načrt projektne dela

Člani skupine:

Glavna tema projektne dela: Šege in navade

Podtema:

Porazdelitev nalog ter časovna razporeditev dela:

Naloge	Kdaj	Kateri član(i) skupine bo(do) opravil(i) nalogo	Opravil(i) (da/ne)
Izbor in iskanje virov ter literature			
Branje in izbiranje informacij iz literature in virov			
Delo na terenu (določite, kaj vse bo obsegalo):			
– Zapisovanje			
– Fotografiranje			
– ...			
.....			

Predstavitev dela – končni izdelek (opredelite, kako boste strnili in predstavili svoje ugotovitve, npr. dnevnik, fotografska razstava s spremnim besedilom, poročilo, plakat, videofilm itd.).

POMEMBNO! Izdelek mora vključevati podatke iz virov ali/in literature ter podatke, pridobljene s terenskim delom! Informacije morajo biti smiselno urejene in pregledne ter opremljene s slikovnim gradivom. Le-to naj bo podnaslovljeno.

Navodila za delo in kontrolna lista

Vaše delo bo potekalo po posameznih korakih, ki so tudi navedeni v spodnji tabeli. Ko bo posamezno delo opravljeno, označite to v desnem stolpcu.

Naloge	Označi
Glede na podtemo smo poiskali ustrezne vire in literaturo (knjižnica, spletne strani).	
Poiskali, zbrali in izpisali smo ustrezne informacije o izbrani temi.	
Na terenu smo: opazovali, zapisovali, fotografirali ...	
Po končanem terenskem delu smo zbrali in uredili vse podatke in slikovno gradivo.	
Informacije, izpisane iz literature in pridobljene podatke s terenskim delom smo strnili v končnem izdelku in ga opremili s slikovnim gradivom.	
Na koncu smo navedli vse uporabljene vire in literaturo.	

¹ Prirejeno po: Sonja Bregar Mazzini: Projektne delo ter obravnava šeg in navad. V: Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina. Ljubljana: Zavod za šolstvo, 2013. Zgoščenka.

PRIMER 2:² KRITERIJI IN OPISNIKI ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE (NANAŠAJO SE NA UČNE CILJE IZKAZANE V PROJEKTNEM DELU IZ PRIMERA 1)

Prvo področje: znanje in razumevanje zgodovinskih pojavov, dogodkov, procesov

Kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja				
	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
* Na primerih iz krajevne zgodovine opišejo najbolj znane pustne šege in navade.	Navede znane pustne šege in navade, značilne za domači kraj ali širšo okolico.	Navede in opiše znane pustne šege in navade, značilne za domači kraj ali širšo okolico.	Navede in opiše znane pustne šege in navade, značilne za domači kraj ali širšo okolico. Navede (še) dva slovenska tradicionalna pustna lika.	Navede in opiše znane pustne šege in navade, značilne za domači kraj ali širšo okolico. Navede (še) najmanj dva slovenska tradicionalna pustna lika in ju pravilno umesti v slovenski prostor.

Drugo področje: analiza, sinteza, interpretacija zgodovinskih virov

Kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja				
	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
Razvije spretnosti zbiranja in *izbiranja informacij in *dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature v različnih medijih.	Iz zgodovinskih virov in literature izpiše povsem razvidne osnovne informacije. Loči posamezna dejstva od mnenj ali jih ne ločuje.	Iz zgod. virov in literature izpiše bistvene informacije. Loči nekatera dejstva od mnenj.	Iz zgod. virov in literature izpiše večino ključnih informacij. Loči večino dejstev od mnenj.	Iz zgod. virov in literature izpiše vse ključne informacije in pomembne podrobnosti. Loči vsa dejstva od mnenj.
Razvije spretnosti različnih oblik komunikacije (ustno, pisno, grafično, ilustrativno, IT).	Zapiše ali pove le osnovne podatke, ki so vsebinsko pomanjkljivi in nepovezani.	Zapiše ali pove le osnovne podatke, ki so vsebinsko nepovezani.	Zapiše ali pove večino ključnih zahtevanih podatkov, ki so vsebinsko povezani.	Natančno zapiše ali pove vse zahtevane podatke, ki so vsebinsko smiselni, povezani in pregledni.
Oceni pomen ohranjanja in varovanja slovenske kulturne dediščine.	Opiše pomen ohranjanja slovenske pustne dediščine.	Razloži pomen ohranjanja slovenske pustne dediščine.	Razloži pomen ohranjanja slovenske pustne dediščine in navede en obstoječi način varovanja in ohranjanja le-te.	Razloži pomen ohranjanja tradicionalne pustne dediščine in navede možne načine varovanja in ohranjanja le-te.

Opisni kriteriji za končni izdelek: PREDSTAVITEV PROJEKTNEGA DELA

Kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja				
	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
* Izbrani zgodovinski viri in literatura ustrezajo izbrani temi končnega izdelka.	Pregleda vsaj en dostopen in uporaben spletni vir ali literaturo in iz njega izbere ustrezne informacije.	Pregleda najmanj dva dostopna in uporabna spletna vira ali literaturo in iz njega izbere ustrezne informacije.	Pregleda najmanj dva dostopna in uporabna spletna vira in vsaj eno literaturo in iz njiju izbere ustrezne informacije.	Pregleda najmanj tri dostopne in uporabne spletne vire in vsaj eno literaturo in iz njih izbere ustrezne informacije.
* Uporabljeni zgodovinski viri in literature so ustrezno navedeni v seznamu bibliografije.	Uporabljeni zgodovinski vir/literaturo ustrezno citira oz. navede v opombah in v seznamu bibliografije.	Uporabljeni zgodovinski vir/literaturo ustrezno citira oz. navede v opombah in v seznamu bibliografije.	Uporabljeni zgodovinski vir/literaturo ustrezno citira oz. navede v opombah in v seznamu bibliografije.	Uporabljeni zgodovinski vir/literaturo ustrezno citira oz. navede v opombah in v seznamu bibliografije.

² Prav tam.

Kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja				
	Zadostno	Dobro	Prav dobro	Odlično
*Izdelek vsebuje ustrezne elemente glede na postavljene zahteve.	Izdelek vsebuje vse zahtevane osnovne informacije, ki pa niso smiselno urejene in so nepregledne. Vsebuje malo slikovnega gradiva.	Izdelek vsebuje vse zahtevane osnovne informacije, ki pa niso smiselno urejene in so nepregledne. Vsebuje osnovno slikovno gradivo.	Izdelek vsebuje vse zahtevane osnovne informacije, ki so smiselno urejene in so pregledne. Vsebuje osnovno slikovno gradivo.	Izdelek vsebuje vse zahtevane osnovne informacije, ki so smiselno urejene in so pregledne. Vsebuje bogato slikovno gradivo, s katerim ponazori in dokaže zapisane ugotovitve.
Vsebina izdelka je predstavljena z ustreznimi zgodovinskimi dejstvi in informacijami.	Vsebina je pomanjkljiva ali vsebuje napačne informacije.	Vsebina je pomanjkljiva.	Vsebina vključuje temeljna dejstva in informacije.	Vsebina vključuje temeljna dejstva in informacije, podprte s primeri.
* Uporabljena je ustrezna terminologija.	Pomanjkljiva ali včasih napačna terminologija.	Terminologija ni vedno pravilno uporabljena.	Terminologija je pravilno uporabljena.	Terminologija je pravilno uporabljena.

PRIMER 3: ČEKLISTA ZA OPAZOVANJE IN SPREMLJANJE UČENČEVEGA DELA Z VIRI PRI POUKU DKE

Naloga je temeljila na samostojnem učenju o predsodkih in stereotipih, le-to pa na delu z virom prek Paukove bralne učne strategije. Delo vsakega učenca posebej sva skupaj s psihologinjo spremljali s pomočjo spodnje čekliste, kamor sva med učno uro beležili, kako je potekalo delo v parih in samostojno učenje. Po končanem delu so učenci oddali izpolnjene delovne liste, ki sem jih pregledala in v čeklisti dopolnila prve tri stolpce za vsakega učenca posebej – kako uspešen je bil pri zbiranju informacij iz virov na delovnem listu, ali mu je uspelo poiskati pomembne podrobnosti ter kako je le-te povezal v novo celoto (zapis kratkih povzetkov).

Vsak učenec je dobil povratno informacijo, zapisano na delovnem listu. Naslednjo uro so učenci preverili in uporabili svoje znanje z novimi primeri – nalogami na drugem učnem listu. Na čeklisti sem tako za vsakega učenca posebej izpolnila še zadnje tri stolpce.

	Zbiranje informacij iz virov		Povezovanje informacij v novo celoto	Samostojnost in sodelovanje		Vsebinski cilji		
UČENEC	Med branjem besedila je podčrtal ključne besede ali besedne zveze.	Poiskal je pomembne podrobnosti k vsaki ključni besedi ali besedni zvezi.	Ključne besede s pomembnimi podrobnostmi mu je uspelo povzeti v nekaj povedih.	Delo je opravil brez pomoči učitelja.	V paru je bil aktiven in sodelovalen.	Loči predsodek od stereotipa.	Prepozna vrsto predsodka in stopnjo izražanja le-tega.	Zna navesti lastne primere za različne vrste predsodkov ter stopnjo izražanja predsodka.

SKLEP

V obeh projektih, CIDREE AFL in EUfolio, sodeluje z naše šole šest učiteljic. Prvi projekt je osredotočen izključno na formativno spremljanje, drugi pa poleg dela z elektronskim listovnikom v spletnem učnem okolju Mahara in poudarkom na izbrani veščini vključuje tudi formativno spremljanje. Z rednimi tedenskimi delovnimi srečanji in izmenjavo izkušenj ugotavljamo, da se načrtno in sistematično vpeljevanje formativnega spremljanja že odraža v napredku učencev na področju pisanja refleksij, zavedanja šibkih in močnih področij, osredotočanja tudi na vsebinske in procesne cilje (najpogosteje izključno na oceno pet) – pa tudi tukaj so njihovi cilji postali realnejši. Premiki so sicer majhni, vendar opazni. Prepričani sva, da bi z načrtnim in sistematičnim vpeljevanjem formativnega spremljanja na ravni države že v nižjih razredih in po vsej vertikali lahko v nekaj letih naredili velike premike v dojemanju učne uspešnosti pri slovenskih učencih in njihovih starših, da je za učinkovito učenje treba postavljati realne cilje, ki niso usmerjeni le v oceno, da je pomembno poleg cilja imeti tudi jasno strategijo, kako ga doseči, in ne nazadnje tudi (samo)kritično ovrednotiti doseženi cilj in si v povezavi s tem zastaviti novega. Seveda pa je izhodišče za takšne premike v prvi vrsti na strani učiteljev in vodstev šol. Pri učiteljih, kot je napisala že kolegica Tatjana Kreč, v pripravljenosti spreminjanja lastne ustaljene pedagoške prakse, pri ravnateljih pa v podpori učiteljem z zagotavljanjem izobraževanja na tem področju (to bi lahko zagotovil ZRSŠ, ki že sicer vodi projekt AFL) ter z lastnim zgledom – tudi ravnatelj lahko formativno spremlja učitelje.

LITERATURA

Bregar Mazzini, S. (2013). Projektno delo ter obravnava šeg in navad. V: Brodnik, V. *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Lorieta Pečoler, Osnovna šola Koseze, Ljubljana

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA S POMOČJO PLAKATOV IN ZAPISOM BISTVA PRI POUKU ZGODOVINE

UVOD

Na naši šoli v okviru šolskega projekta veliko pozornosti povečamo učenju učenja v okviru aktivnega vpljevanja bralnih učnih strategij v pouk. Anketa, ki je bila izvedena v šolskem letu 2011/2012 je namreč pokazala, da imajo učenci precej težav s povzemanjem bistva, predvsem pri daljših besedilih, prav tako pa imajo težave tudi pri postavljanju ključnih misli za priklic snovi.

Na podlagi tega smo nato tudi izdelali načrt, kako bomo te šibke točke skušali odpraviti.

V šolskem letu 2013/2014 smo znotraj razširjenih aktivov izdelali načrt dela, v katerem smo določili, katero področje, ki je pomembno za učenčevo delo in razumevanje znanja, bomo skušali izboljšati, natančno smo opredelili vsebinske in didaktično-metodične pristope, kako bomo dosegli zastavljeni rezultat z jasno opredelitvijo pričakovanega izboljšanja, vse to seveda na temelju zastavljenih kriterijev.

Znotraj razširjenega aktiva družboslovja (geografija, zgodovina, likovna umetnost, glasbena umetnost) smo se odločili za zapis ključnih besed in uporabo slikovnega gradiva, ki ga pri teh predmetih veliko uporabljamo. Da pa vse skupaj ne bi bilo preveč suhoparno in nezanimivo za učence, smo se odločili, da bomo zastavljenim ciljem sledili prek izdelave plakata.

Posamezne elemente formativnega spremljanja sem sicer delno v pouk zgodovine vključevala že prej, a mi je zastavljeni cilj znotraj šolskega projekta dal možnost, da formativno spremljanje še bolj aktivno vključim v pouk in tako tudi motiviram učence za šolsko delo, da ga bodo lažje osmislili.

ZAKAJ KOMBINACIJA BRALNO UČNIH STRATEGIJ IN FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA

Da bi bili učenci uspešni pri našem zastavljenem cilju, da bodo znali samostojno poiskati in zapisati najpomembnejše informacije in da bodo znali samostojno poiskati slikovni vir, ki bo najbolje predstavljal izbrano učno snov, je zelo pomembno sprotno spremljanje zastavljenega cilja in da učenci sprotno dobivajo tudi povratno informacijo o svojem napredku in doseganju cilja.

Tako postanejo aktivni oz. »bolj prisotni« v učnem procesu, spoznajo svoja šibka področja in se zavedo, kaj morajo izboljšati, če hočejo biti uspešnejši.

Seveda morajo imeti pri tem podporo in pomoč učitelja, ki jim prav tako daje povratne informacije o njihovem napredku. Učitelj in učenec sta tako v »navezi« in skupaj spremljata in usmerjata napredek razvoja.¹

Razvijanje različnih bralnih učnih strategij je za učence zelo pomembno, saj tako izpopolnjujejo svoje znanje in razvijajo kompetence vseživljenjskega učenja, saj znanje pridobivajo na različne načine. Zato je prav, da se naučijo pravilno usmerjati lastni proces učenja.²

Zaradi tega je pomembno, da sem v naš šolski projekt vključila tudi formativno spremljanje znanja, da bodo učenci pri učenju res učinkoviti in da bodo informacije, ki jih bodo pri učenju pridobivali, tudi smiselno uporabljali ter da bodo svoje znanje znali osmisliti.

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA PRI IZDELAVI PLAKATA

Pri načrtovanju dela znotraj razširjenega aktiva družboslovja smo izhajali iz izkušenj, ki jih imamo s plakati, ki jih izdelajo učenci. Približno polovica učencev kljub navodilom ne pozna pravil izdelovanja plakata (razmerje besedilo – slika, vsebina plakata, navajanje virov, sporočilnost plakata). Večina učencev plakat pripravi tako, da jim predstavlja pomoč pri predstavitvi izbrane teme (zapis vseh informacij), in ne kot sporočilo predstavljene teme, kar je smisel plakata.

Tako smo na novo pripravili:

- pravila izdelave plakata – kakšen je dober plakat,
- opisne kriterije za izdelavo plakata,
- ocenjevalne liste, s katerimi se bo meril napredek učenca (samoocena napredka učenca in ocena napredka učitelja).

Zadali pa smo si tudi cilj, da bo ob koncu šolskega leta 2013/2014 70 % učencev v posameznih razredih izdelalo plakat po vseh predpisanih kriterijih.

Tako smo napredek načrtno spremljali v devetih razredih, sama pa sem ta način vpeljala v vse razrede, ki jih poučujem, vendar za njih ob koncu leta nisem naredila tako podrobne analize.

¹ http://www.zrssi.si/pdf/181213123033_natalija_komljanc_formativno_spremljanje_z_4_zbornik_moja_mera.pdf (dostop: 19. 8. 2014).

² Povzeto po Pečaker S. in Gradišar A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11.

Dela smo se lotili tako, da so devetošolci na začetku šolskega leta pri geografiji izdelali plakat na temo Triglavskega narodnega parka, da smo dobili izhodiščno stanje. Zato plakati tudi niso bili ocenjeni.

Učenci so plakat izdelali s pomočjo izkušenj in znanja, s katerimi so do zdaj izdelovali plakate. Na voljo so imeli splošne kriterije za ocenjevanje plakatov.

Ugotovitve:

- dobra polovica učencev treh oddelkov, v katere smo vpeljevali novosti, ne pozna pravil izdelovanja plakata,
- učenci so na plakate zapisali celotno besedilo, ki so si ga pripravili za predstavitev,
- plakat imajo učenci za pripomoček, kaj vse morajo povedati, ne pa za zapis glavnih dejstev (imajo nekakašen strah, da če ni vse zapisano, ne bodo prejeli dobre ocene),
- ne znajo izluščiti bistva predstavljene vsebine, kar je ena izmed prvin plakata – ključne besede,
- slikovni izbor ni bil primeren (približno tretjina učencev prilepi slike, ki se ne nanašajo na predstavitev, in sicer večinoma zato, ker je slika lepa in popestri plakat),
- težave se pojavljajo pri povezavi besedilo – slika,
- ni pravega razmerja med besedilom in slikami (preveč besedila, ni prave velikosti),
- pri plakatih smo tudi zaznali, da ni konkretizirano oz. ni sporočilnosti (ne da se izluščiti, kaj naj bi predstavljali).

Na temelju teh ugotovitev smo kriterije dopolnili in določili tudi merila, kako bomo stanje izboljšali:

- ponovna seznanitev s kriteriji plakata (kakšen je dober plakat),
- primeri dobrih praks učencev (katere plakate so naredili dobro, katere so glavne pomankljivosti plakatov),
- sprotne povratne informacije učitelja,
- samoevalvacija dela učencev (po končanih predstavitev bodo sami sebe ocenili/spremljali, katere

so njihove močne/šibke točke, kako bodo plakate izboljšali, kako se bodo lotili dela ...).

Učencem so bile ugotovitve predstavljene pri zgodovini, prav tako pa je vsak prejel zapisano povratno informacijo, katera so njegova šibka, katera močna področja in kaj lahko še izboljša.

Ta zapisana povratna informacija učitelja je bila za učence, poleg kriterijev za izdelavo dobrega plakata, tudi izhodiščno stanje za izdelavo naslednjega plakata, ki so ga izdelali pri pouku zgodovine na temo druge svetovne vojne (kombinacija obveznih in izbirnih vsebin). Bila jim je tudi pripomoček za usmerjanje svojega dela, da bi izboljšali svoje delo – svoj plakat.

Pred izdelavo plakata so prejeli listo načrtovanja dela ter samostojno naredili načrt, kako se bodo lotili izdelave plakata, seveda ob upoštevanju vseh navedenih kriterijev. Da bi bili za delo še bolj motivirani, so si iz vnaprej pripravljenega nabora tem lahko sami izbrali, kaj bodo predstavili. Slikovno gradivo, pisne vire in preostalo gradivo so morali predhodno pripraviti doma, saj so za izdelavo plakata v šoli imeli na voljo eno šolsko uro. Vse plakate, ki so bili vključeni v projekt, so samostojno izdelali v šoli, saj smo tudi tako bolj objektivno merili napredek (učenci niso imeli pomoči staršev in drugih odraslih).

Formativno spremljanje napredka učenca na področju zapisa bistva in pravil izdelave plakata je bilo usmerjeno v spremljanje lastnega napredka učenca, da bi tako spoznali, katere so njihove močne/šibke točke, da bi lažje odpravili šibke točke in bili tako pri učenju uspešnejši. Tako bi bilo njihovo učenje tudi osmišljeno, saj sami spremljajo svoj napredek skozi ves proces učenja.

Učenci so pri izdelovanju načrta dobivali tudi sprotne povratne informacije učitelja, saj se je večina učencev s podrobnim načrtovanjem dela srečala prvič, nekateri so imeli precej težav, kako se zapisa lotiti, kaj zapisati, kako zapisati ...

S sprotnimi povratnimi informacijami so učenci lažje odpravljali svoje šibke točke in dosegali zastavljene cilje.

Pri izdelavi stenskega plakata:

- uporabljamo papir večjega formata (A3, risalni list ali šeleshamer),
- naslove napišemo z velikimi tiskanimi črkami poudarjeno,
- za besedilo uporabljamo le majhne tiskane črke,
- dobro je, da se barva papirja ujema z vsebino (npr: ekoteme – zelena barva ...),
- gradivo na plakatu mora biti napisano oz. narisano dovolj veliko (vidno tudi z večje oddaljenosti),
- paziti moramo na pravilno razdelitev besedila in slik – preglednost plakata,
- zapišemo le ključne besede oz. glavne misli,
- slike naj bodo narisane oz. prilepljene in primerne velikosti,
- v spodnjem desnem kotu so podpisani vsi avtorji (ime, priimek, razred),
- v spodnjem levem kotu pa navedemo literaturo in vire, ki so nam bili v pomoč pri izdelavi plakata.

Kakšen je dober plakat?

- je kreativen in izviren,
- takoj vzbudi našo pozornost in željo po pogovoru o prikazani temi,
- je jasen, jedrnat in razumljiv brez avtorjevih pojasnil,
- je čitljiv z razdalje 2,5 m,
- prikazuje najpomembnejše ključne poudarke v logičnem zaporedju,
- razporeditev slik in besedila je ustrezna (plakat vedno beremo od leve proti desni in od vrha proti dnu),
- vsebuje malo besedila,
- pri izdelavi uporabimo več različnih virov in literature.

Sprva je bilo preverjanje napredka učencev s strani učitelja precej vodeno oz. »nadzorovano« (pregled načrta dela, konzultacije, google doc itd.), to pa predvsem zato, da so se učenci navadili na tak način dela in da so prejeli potrditev, da gredo s svojim delom v pravo smer.

Največ pozornosti so pri načrtovanju posvečali kompoziciji na plakatu in pa zapisu ključnih besednih zvez. Prav za zapis bistva so tudi največkrat prosili za mojo povratno informacijo.

Po predstavitvi plakata je vsak učenec predstavil, katere pomankljivosti je imel njegov prvi plakat in ali jih je s plakatom o drugi svetovni vojni odpravil, kje so še pomanjkljivosti, kako mu je lista načrtovanja dela pomagala pri izdelavi. Prav tako so plakat ocenili tudi ostali učenci, osredotočili so se predvsem na tiste stvari pri plakatu, ki so bile dobro narejene oz. predstavljene.

Na temelju kriterijev in ocen učencev so v vsakem razredu izbrali tudi t. i. vzorčne plakate – to so plakati, ki naj bi ustrezali vsem kriterijem dobrega plakata.

Pri izdelavi plakata so bili uspešnejši tisti učenci, ki so v načrtovanju dela videli smisel in so se izdelave lotili resno, več težav pri odpravljanju šibkih točk pa so imeli šibkejši učenci, se jim je korak na poti do cilja zdel nepotreben in so ga rešili zelo površno.

Po končanih predstavitev je vsak učenec s pomočjo vprašanj izpolnil še samoocenjevalni list, kjer je zapisal mnenje o svojem napredku in opredelil, kaj še mora popraviti.

Vsak je dobil tudi mojo povratno informacijo na ocenjevalnem listu z zapisom, kako uspešni so bili pri izdelavi plakata in kako uspešno so se odrezali pri posameznih kriterijih. Sledila so priporočila, kaj naj še skušajo izboljšati.

Da vse skupaj ni bilo preveč stresno, so bili učenci za svoje delo točkovani in ne ocenjeni z oceno.

Delna evalvacija je pokazala napredek učencev

Učenci so najbolj napredovali pri upoštevanju razmerja slika – besedilo, saj so v večini primerov upoštevali zapis ključnih besednih zvez (izbor besedila, ne pa več zapis celotnega besedila, vezanega na predstavljeno temo). Prav tako so znali zadovoljivo izbrati pravilno slikovno gradivo, ki se je navezovalo na vsebino plakata.

Večinoma niso več brali s plakata, temveč z opornih zapisov, ki so jih imeli v rokah. Plakata torej niso uporabljali kot pripomoček pri predstavitvi, saj je plakat le »visel« na tabli in ga niso uporabljali zato, da bi na njem kazali slike/zemljevide ipd.

Zelo skromen je bil napredek pri izvirnosti. Učenci še vedno večinoma predstavljajo »klasične plakate« z besedilom in sliko.

To se tudi sklada z njihovo listo načrtovanja, saj so prav tej točki posvečali najmanj časa. Večina jih je bila namreč mnenja, da je bistvo plakata pravilni izbor slik, velikost zapisa in predstavitev vsebine v ključnih besednih zvezah.

Lista lastnega načrtovanja dela jim je omogočila, da so se izdelave plakata lotili bolj sistematično, saj so tako lažje odpravili napake, ki so jih naredili pri prvem plakatu.

Pri samoevalvaciji dela so bili večinoma kritični, saj so prepoznali svoje pomanjkljivosti, prav tako so zapisali še dodatne predloge, kako izboljšati svoj plakat.

Pokazalo se je, da sprotno spremljanje lastnega dela učenca ob sprotnih povratnih informacijah učitelja omogoča, da učenci lažje odpravljajo svoja šibka področja in da kakovostneje in hitreje nadgrajujejo svoje znanje. Tako povratne informacije ne jemljejo kot nekaj, s čimer se išče njihovo neznanje, ampak kot pomoč, da bodo zadostili postavljenim kriterijem oz. dosegli višje ravni znanja.

Na podlagi svojih povratnih informacij in svojih samoocenjevalnih listov so pri pouku zgodovine ob koncu šolskega leta na temo vsakdanjika v 20. stoletju izdelali še en plakat kot potrditev svojega napredka in dokaz da so spretnost usvojili in da jo bodo uporabljali tudi pri drugih predmetih, ne le pri zgodovini. V pomoč so jim bili tudi vzorčni plakati, ki so jih izbrali učenci sami.

Tudi tokrat so morali pred izdelavo plakata izdelati načrt dela, kjer so izhajali iz svojih povratnih informacij, samoocene in ocene sošolcev. Načrtovanje dela jim je vzelo manj časa kot prvič, bili pa so bolj natančni pri zapisih. Natančni zapis jim je omogočil hitrejšo izdelavo plakata.

Večina jih ni imela večjih težav, saj so postopek že poznali. Opazno pa je bilo, da je spremljanje njihovega dela potekalo na preverjanju njihovih močnih področij (ali so jih še izboljšali). Pokazalo se je, da so s pomočjo povratnih informacij lažje razvijali svoje sposobnosti na področju zapisovanja ključnih besed in oblikovanja plakata glede na oceno začetnega stanja, saj so jih vodile k napredku.

Učenci so ponovno tudi izpolnili samoocenjevalni list in samostojno ocenili svoj napredek. Zaradi pomanjkanja časa vsi niso predstavili svojih plakatov. Večina je v primerjavi z delno evalvacijo svoje rezultate tudi izboljšala.

Zapis ključnih besednih zvez so izboljšali, prav tako so pokazali napredek pri izboru slikovnega gradiva, ki je še bolj podprl predstavljeno vsebino.

Izbrani učenci, ki so plakate predstavili, so pokazali delni napredek pri tem, da so plakat uporabili kot pripomoček pri predstavitvi in da ni le »visel« na tabli.

Največji napredek ob koncu šolskega leta so pokazali učenci s posebnimi potrebami. Čeprav so imeli največ težav z oblikovanjem zapisa, so jim sprotne povratne informacije omogočile, da so se lažje lotili izdelave. Zelo jim je pomagala tudi povratna informacija ob delni evalvaciji, da so lažje nagradili svoja šibka področja. S pomočjo sprotne informacije so se pri izdelavi počutili bolj varne in pod manjšim pritiskom, ker povratne informacije niso pomenile kritike njihovega dela, ampak vodilo, kako se lotiti naloge.

V okviru razširjenega aktiva smo sicer zastavljeni cilj dosegli, vendar svoje naloge s tem nismo končali, saj smo

si med drugim zadali, da bi ta način dela prenesli tudi na ostale predmete.

SKLEP

Sprotno spremljanje znanja tako s strani učitelja kot s strani učenca in sprotne povratne informacije zagotovo omogočajo lažje spremljanje učenčevega razvoja učenja in lažji prehod na višje ravni znanja. Tako učenci tudi drugače sprejemajo ocenjevanja znanja – ne dojemajo ga več kot iskanje neznanja, ampak kot ocenjevanje lastnega napredka.

Tako lažje odpravljajo svoja šibka področja. Učenje tudi lažje osmišljajo in lažje prepoznavajo svoje napake ter bolje razvijejo svoje sposobnosti, ko spoznajo svoja šibka področja prednanja. Tako jih tudi lažje vodimo k napredku, saj svoje znanje osmišljajo.

Tako krepimo tudi sodelovalno delo med učiteljem in učencem, saj sta v procesu poučevanja in učenja v prestopni interakciji.

Zato se mi zdi smiselno, da je takšen pristop v čim večjem obsegu vključen v naše vzgojno-izobraževalno delo.

KOMENTAR K SPREMLJANJU IN PREVERJANJU OB PLAKATIH (IN DRUGIH OBLIKAH PREDSTAVITEV)

Izkazovanje znanja s plakati (in ob njih) ter drugih oblikah javnih predstavitev je pogosta šolska praksa, ponekod bolj, drugod malo manj dorečena. Tako lahko naletimo na celo paleto teh praks, od plakatov, ki so zgolj povzetki ali ilustrirani zapisi ključnih sporočil, prek plakatov, pri katerih je poudarek bolj na oblikovno umetniškem kot na vsebinskem sporočilu, pa do plakatov, ki domišljeno združujejo izrazno in sporočilno plat. Še bolj raznolika je praksa povezovanja teh izdelkov (in z njimi povezanih predstavitev) s spremljanjem, preverjanjem in ocenjevanjem.

Zato je zelo pomembno, kaj spremljamo in preverjamo, kaj pa ocenjujemo v zvezi s plakati (in drugimi predstavitvami), s kakšnim namenom in na kakšen način.

Na nekaterih šolah si poenostavijo in poenotijo pristop tako, da se za nekatere dejavnosti oz. oblike preverjanja ali pa za neke »standardne« izdelke, ki nastajajo pri njih (npr. pisne in vizualne predstavitve, kot so PPP, plakat ipd.), izdelajo nekatere splošne kriterije, ki v skrajnih primerih veljajo celo za več predmetov hkrati (oz. za »celo šolo«).

Pri takih splošnih kriterijih se pojavlja nekaj tipičnih nedoslednosti oz. pasti:

1. da niti te predstavitve/izdelki niti kriteriji **nimajo jasne zveze s cilji**/pričakovanimi rezultati iz učnih načrtov;

2. da pri določanju kriterijev več pozornosti namenimo **proceduralnim** vidikom (npr. načinu predstavljanja, značilnostim izdelka itd.) kot pa **vsebinsko procesnim** vidikom znanja (kaj in kako zna: kako »procesira« temo/znanje/ugotovitve, ne pa samo to, kako jo predstavi);
3. da ne razlikujemo, da gre lahko za predstavljanje različnih vrst znanja in za različne faze le-tega:
 - učenci lahko predstavljajo neko »temo«, ki so jo sami raziskali
 - učenci lahko predstavljajo ugotovitve raziskave ali projekta ali kurikularne povezave, ki so jo izvedli itd.
 - ob predstavitvah na plakatu lahko preverjamo znanje nekega obravnavanega »učnega sklopa«, ki smo ga prej skupaj obravnavali
 - plakat je lahko tudi sam po sebi – kot izdelek – pomemben učni cilj oz. dosežek (največkrat v povezavi s cilji likovne umetnosti ..., izjemoma morda tudi v katerem od učnih načrtov drugih predmetov)
 - pomembno je tudi to, ali želimo spremljati proceduralne vidike znanja (veščine in ravnanja, povezana s pripravo plakata ali kakšne druge vrste predstavitve), z namenom izboljševanja tega postopka s pomočjo sprotne povratne informacije ali pa želimo ob plakatu ali iz njega ugotavljati izkazovanje procesnih in vsebinskih vidikov znanja (pri čemer je sama likovna izvedba plakata in postopek njegove izdelave drugotnega pomena).

Glede na vse te pasti in dileme priporočamo, da najprej jasno opredelimo, ali bomo pripravo plakata (ali kakšne druge vrste predstavitve) **spremljali** z namenom podpiranja z njim povezanih pomembnih proceduralnih znanj (postopkov, veščin, ravnanj ...), ali pa bomo ob plakatu **preverjali (ali celo ocenjevali)** izkazana vsebinska in procesna znanja, vezana na učne cilje tega sklopa, po zaključenem procesu učenja.

Za primer spremljanja tako lahko pripravimo standarden nabor področij, na katera velja usmeriti pozornost in učencem še med procesom podati povratno informacijo z namenom izboljševanja in usmerjanja procesa.

Za primer preverjanja (ali celo ocenjevanja) ob koncu obravnave zaokroženega učnega sklopa, torej, ko želimo ugotoviti, kakšno znanje so učenci z njim v zvezi osvojili, pa je bolj priporočljivo, da se za vsak konkretni učni sklop, projekt ali pa povezavo na situacije preverjanja ali ocenjevanja naredi posebne – zanj namenjene (oz. prilagojene) opisne kriterije in opisnike, ki se navezujejo na konkretne cilje oz. pričakovane rezultate tega učnega sklopa, projekta ali povezave (ker se lahko ti med posameznimi sklopi, še bolj pa predmeti, zelo razlikujejo). Pri tem seveda ni potrebno detajlno »kabinetno« opredeljevanje,

ampak »po pameti«, a seveda v navezavi na cilje/rezultate/standarde. Lahko si pomagamo tudi s standardnim naborom taksonomskih kategorij in tipičnih glagolov (npr.: opiše, primerja, pojasni, ilustrira s primerom, ugotovi značilnosti, poveže, kritično ovrednoti, pojasni z različnih vidikov, poda predloge itd.).

Če pa menimo, da nekatere prenosljive kompetence in pomembni splošni cilji, ki si jih delijo vsi predmeti (npr. organiziranje, procesiranje in predstavljanje ugotovitev – med drugim tudi prek plakata, delo z viri in podatki ipd.), premalokrat pridejo do izraza, lahko z namenom njihovega spodbujanja naredimo nabor področij in kriterijev, ki so do neke mere posplošljivi.

Preden predstavimo tak hipotetičen primer kriterijev in opisnikov, ki meri predvsem na sporočilno funkcijo predstavitev, naj opozorimo še na nevarnost negativnih opisov (opisnikov) znanja, ki jih pogosto srečamo v praksi in na nedomišljeno razlikovanje med stopnjami (npr. s pridevniki bolj/manj, nekoliko, pretežno, delno ipd.). Opisnik naj bi sam zase opisoval, kakšne vrste znanja in do kakšne mere naj bi bilo izraženo za določeno stopnjo (ali številko točk, če gre za točkovanje).

Primer zapisa kriterija in opisnikov za SPOROČILNOST PRI PREDSTAVLJANJU (Rutar Ilc, 2012: 39)

Področje spremljanja /kriterij	opis(nik) za minimalni dosežek	opisnik za optimalni dosežek	
SPOROČILNOST PRI PREDSTAVLJANJU	Podprtost sporočilnosti z vizualno predstavitvijo/ izdelkom: <i>kako organiziranost in preglednost predstavitve prispeva k sporočilnosti</i>	Vizualna predstavitev prispeva k posredovanju bistva sporočila.	Vizualna predstavitev celovito podpira sporočilo v vseh njegovih razsežnostih
	Podprtost sporočilnosti z govorno predstavitvijo/ zagovorom: <i>kako uporaba jezika, vključevanje podpore in način komuniciranja prispevajo k sporočilnosti</i>	Govorna predstavitev omogoča osnovno razumljivost.	Govorna predstavitev celovito podpira sporočilnost in razumljivost

Komentar je povzet po besedilu Rutar Ilc Ugotovitve in dileme, povezane s snovanjem opisnih kriterijev in opisnikov v priročniku Ugotavljanje kompleksnih dosežkov, 2012, Zavod za šolstvo, Ljubljana.

PRILOGE

Tabela: Kriteriji vrednotenja za PLAKAT

KRITERIJI	Opisniki			
	2 T	3 T	4 T	5 T
1. področje: priprava plakata	<p>Gradivo je neustrezno pripravljeno in urejeno glede na izbrano temo (se ne ujema); manjkajo osnovni podatki, slikovnega gradiva je malo.</p>	<p>Gradivo je delno neustrezno pripravljeno in urejeno.</p> <p>Posamezna gradiva niso povezana z izbrano temo, ni razvidna struktura priprave.</p>	<p>Gradivo je pripravljeno in urejeno.</p> <p>Učenec zna pojasniti, zakaj se je odločil za izbor pisnega in slikovnega gradiva. Vidna je pravilna zasnovanost izdelka/plakata – glavne ideje so ločene od manj pomembnih dejstev.</p>	<p>Gradivo je pripravljeno in urejeno.</p> <p>Učenec zna pojasniti, zakaj se je odločil za izbor pisnega in slikovnega gradiva. Vidna je pravilna zasnovanost izdelka/plakata – glavne ideje so ločene od manj pomembnih dejstev. Delo je podkrepljeno s konkretnimi izkušnjami/primeri in je aktualizirano.</p>
2. področje: izdelava plakata	<p>Plakat ne vsebuje elementov pravil, kakšen je dober plakat.</p> <p>Pisava na plakatu ni dovolj velika, obsega preveč besedila. Iz besedila ni razviden naslov – besedilo.</p> <p>Plakat ni pregleden, saj slike niso smiselno izbrane glede na vsebino.</p> <p>Vsebina in slikovno gradivo se ne ujemata glede na izbrano vsebino.</p> <p>Iz plakata ni razvidno, kateri viri so uporabljeni.</p> <p>Iz oddaljenosti ne razločimo bistvo plakata.</p> <p>Zapis avtorjev je prevelik/premajhen glede na velikosti preostalih črk. Plakat ni izviren in ne kaže kreativnosti.</p>	<p>Plakat delno vsebuje elemente pravil, kakšen je dober plakat.</p> <p>Besedila na plakatu je preveč, vendar je razvidna razlika, naslov – besedilo.</p> <p>Slikovnega gradiva je preveč, se pa ujema z izbrano vsebino.</p> <p>Plakat ni v celoti pregleden, saj slike niso smiselno izbrane glede na izbrano vsebino.</p> <p>Vsebina in slikovno gradivo se deloma ujemata.</p> <p>Viri so navedeni, vendar nepopolno. Zapisani so avtorji plakata, vendar je zapis premajhen/prevelik.</p> <p>Plakat ni izviren in ne kaže kreativnosti.</p>	<p>Plakat vsebuje večino elementov pravil, kakšen je dober plakat.</p> <p>Je estetsko urejen. Razmerje med vsebino in slikovnim gradivom je pravilno; zapis je v obliki ključnih besed oz. kratkih povzetkov.</p> <p>Plakat je pregleden.</p> <p>Vsebina in slikovno gradivo se ujemata v vseh elementih. Viri so pravilno navedeni in citirani in zapisani v pravilni rob plakata, obstajajo pa manjše nedoslednosti.</p> <p>Avtorji so pravilno zabeleženi.</p> <p>Na plakatu ni zaznati izvirnosti in kreativnosti.</p>	<p>Plakat vsebuje vse elemente pravil, kakšen je dober plakat.</p> <p>Je estetsko urejen. Razmerje med vsebino in slikovnim gradivom je pravilno; zapis je v obliki ključnih besed oz. kratkih povzetkov.</p> <p>Plakat je pregleden. Vsebina in slikovni material se ujemata v vseh elementih. Viri so pravilno in dosledno navedeni in citirani in zapisani v pravilni rob plakata.</p> <p>Avtorji so pravilno zabeleženi.</p> <p>Plakat je izdelan kreativno in izvorno.</p>
3. področje: ustna predstavitev plakata	<p>Izbrano gradivo je sicer ustrezno, vendar postavitev na plakatu ne vsebuje ustrezno citiranih podatkov (ali pa citiranja sploh ni), niso izbrani ključni dogodki, predstavitev ni tekoča, povedana</p>	<p>Izbrano gradivo je večinoma ustrezno, prav tako postavitev na plakatu, vsebuje pomanjkljivo citirane podatke, izbrani so večinoma ključni dogodki, predstavitev je večinoma tekoča in</p>	<p>Izbrano gradivo je ustrezno in raznoliko, postavitev na plakatu je ustrezna in vizualno dovršena, podatki so pravilno citirani, izbrani so ključni dogodki, opaziti je manjše nedoslednosti.</p>	<p>Slikovno gradivo je izbrano tako, da ponuja pravo uravnoteženost med pozitivnimi in negativnimi dogodki, vizualno dovršeno, viri so pravilno in dosledno citirani. Predstavitev je tekoča in povedana</p>

KRITERIJI	Opisniki			
	2 T	3 T	4 T	5 T
	s svojimi besedami in je pomanjkljivo podkrepljena s primeri ali pa teh sploh ni.	povedana s svojimi besedami, večinoma je podkrepljena s primeri.	Predstavitev je tekoča, povedana s svojimi besedami, podkrepljena s primeri.	s svojimi besedami, argumentirana za vsak element plakata ter podkrepljena z izvirnimi primeri.
4. področje: znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov, procesov	Opiše posamezne glavne zgodovinske, dogodke, pojave in procese glede na temo plakata, deloma nakaže njihovo soodvisnost ali pa le-ta manjka.	Opiše večino glavnih zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov glede na temo plakata, deloma pojasni njihovo soodvisnost.	Pojasni glavne zgodovinske dogodke, pojave in procese glede na temo plakata, ustrezno pojasni njihovo soodvisnost.	Primerja in pojasni glavne zgodovinske dogodke, pojave in procese, navede podrobnosti in zanimivosti v podporo razlagi, natančno in podrobno pojasni njihovo soodvisnost.

NAČRTOVANJE IZDELAVE PLAKATA: DRUGA SVETOVNA VOJNA

Ime in priimek: _____ Razred: _____

1. Kaj moram upoštevati pri izdelavi plakata?	
2. Napake, ki sem jih naredil/-a pri izdelavi prejšnjega plakata (TNP):	
3. Kratek zapis, kako bom izboljšal/-a svoj plakat glede na pomanjkljivosti pri prejšnjem plakatu:	
4. Kakšna bo velikost plakata?	
5. Kakšno velikost slik potrebujem za izbrano velikost plakata?	
6. Kje vse bom iskal/-a informacije za izdelavo plakata?	
7. Kako bom navajal/-a uporabljene vire, s pomočjo katerih bom izdelal/-a nalogo?	
8. Kaj vse moram pripraviti doma, da bom lahko v šoli izdelal/-a plakat?	
9. Katere pripomočke bom potreboval/-a v šoli za izdelavo plakata?	
10. Kaj pomeni zapis bistva v ključnih besednih zvezah?	
11. Kako bom oblikoval/-a povzetke oz. bistvo plakata?	
12. Katere zanimivosti bom predstavil/-a v zvezi z izbrano vsebino?	
13. Približna ocena, koliko časa bom potreboval/-a za izdelavo naloge:	
14. Kako bom nalogo predstavil/-a v desetih minutah in kaj bom predstavil/-a?	

Skica mojega plakata:

NAČRTOVANJE IZDELAVE PLAKATA: 20. STOLETJE

Ime in priimek: _____ Razred: _____

1. Pravila izdelave plakata:	
2. Med izdelovanjem plakata sem pri načrtu dela popravil/-a oz. spremenil/-a oz. dopolnil/-a:	
3. Šibka področja pri izdelavi plakata o drugi svetovni vojni:	
4. V skladu s kriteriji je bilo narejeno:	
5. Sošolci so izpostavili kot dobro narejeno:	
6. Glede na povratno informacijo učiteljice moram dopolniti/popraviti:	
7. Kje vse bom iskal/-a informacije za izdelavo plakata?	
8. Kako bom navajal/-a uporabljene vire, s pomočjo katerih bom izdelal/-a nalogo?	
9. Kaj vse moram pripraviti doma, da bom lahko v šoli izdelal/-a plakat?	
10. Katere pripomočke bom potreboval/-a v šoli za izdelavo plakata?	
11. Kako bom oblikoval/-a povzetke oz. bistvo za plakat?	
12. Katere zanimivosti bom predstavil/-a v zvezi z izbrano vsebino?	
13. Približna ocena, koliko časa bom potreboval/-a za izdelavo naloge:	
14. Kako bom nalogo predstavil/-a v desetih minutah in kaj bom predstavil/-a?	

Skica mojega plakata:

POVRATNA INFORMACIJA PLAKAT/BRALNA UČNA STRATEGIJA: DRUGA SVETOVNA VOJNA

Ime in priimek: _____ Razred: 9.

	1 T	2 T	3 T	4 T	5 T
Načrtovanje dela					
Velikost pisave					
Izbor slik glede na vsebino					
Razmerje slike – besedilo					
Velikost slik glede na plakat					
Zapis bistva/ključne besedne zveze					
Navajanje literature in virov					
Vsebina teme					
Upoštevanje pravil izdelave plakata					
Videz plakata (kompozicija)					
Izvirnost					
Predstavitev plakata					
Ocena sošolcev					
Samoevalvacija projektnega dela					
Komentar učiteljice:					
Skupno število točk:					

VIRI IN LITERATURA

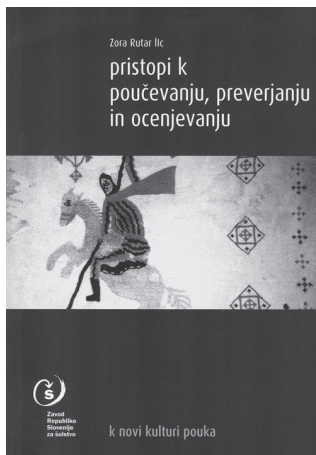
Kunaver, V. et al. (2011). *Program osnovna šola. Zgodovina. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 19. 8. 2014 na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf.

Brodnik, V. et al. (2013). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Komljanc, N. (2010). *Merjenje učenja. »Moja mera«*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 19. 8. 2014 na: http://www.zrss.si/pdf/181213123033_natalija_komljanc_formativno_spremljanje_za_4_zbornik_moja_mera.pdf.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

ŽE IZŠLO NA TEMO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA



Zora Rutar Ilc

PRISTOPI K POUČEVANJU, PREVERJANJU IN OCENJEVANJU

V okviru projekta Zavoda RS za šolstvo Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja (1999–2001) je že pred leti nastala serija priročnikov, katerih avtorji so bili pedagoški svetovalci in učitelji. Skupni okvir in tematsko rdečo nit predstavlja publikacija z zgornjim naslovom avtorice in vodje projekta Zore Rutar Ilc.

Izhodišče vseh projektne dejavnosti je bilo skupno iskanje poti za preseganje ustaljenih pristopov k preverjanju in ocenjevanju pod predpostavko drugačnih izvedbenih značilnosti pouka, temelječih na razširjenih pojmovanjih znanja. V sodobnem teoretskem razumevanju znanja le-to ne vključuje le »zbirk« dejstev in razlag, temveč zajema tudi dokazljive procese razumevanja konceptov, njihovo analiziranje, povezovanje, vrednotenje in zmožnost uporabe v drugačnih učnih in realnih življenjskih situacijah.

Težišče publikacije je na opredeljevanju takšnih dejavnosti za pouk, nato pa še za preverjanje ter ocenjevanje, ki kar najbolj odsevajo cilje in standarde v učnih načrtih, tudi tiste najbolj zahtevne, ki se nanašajo na višje taksonomske ravni znanja in kompleksno razmišljanje. Iz njih pa so izpeljani tudi reprezentativni primeri opisnih kriterijev znanja in opisnikov, ki diferencirajo različne ravni in kakovosti znanja. Priročnik lahko beremo kot podpro našim razmišljanjem, kako organizirati pouk in angažirati učence, da bodo skozi različne procedure/miselne procese lahko bolj samostojno prihajali do znanj in spoznanj.



Zora Rutar Ilc (ur.)

UGOTAVLJANJE KOMPLEKSNIH DOSEŽKOV (Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah)

Priročnik za učitelje je zasnovan kot odgovor na vprašanje, kako preverjati in ocenjevati raznolike dosežke, do katerih prihajajo učenci in dijaki pri pouku, ki je medpredmetno organiziran in ciljno bolj kompleksno zastavljen.

Kompleksnost znanja se obravnava z vidika njegovega pridobivanja, procesiranja in izkazovanja. Kurikularne in medpredmetne povezave se izvajajo v različnih oblikah, zato so tudi pričakovani rezultati bolj »medpredmetni«, drugače strukturirani in se dosežki lahko izražajo na drugačne načine.

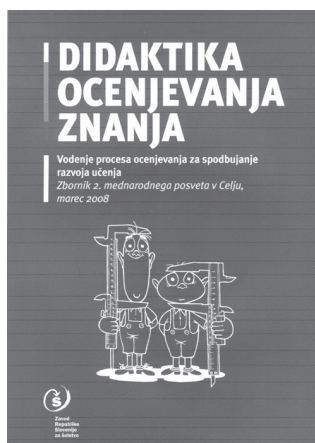
Bistveni smisel tovrstnega pouka je poglobljeno razumevanje vsebin, pojavov in odnosov med njimi oz. razvijanje miselnega aparata za samostojno kritično razmišljanje o svetu. Razumevanje ugotavljamo z vprašanji, ki ne zahtevajo le priklica, temveč terjajo primerjanje, pojasnjevanje, sklepanje, uporabo in povezovanje. Takšni dokazi razumevanja in kompleksnega znanja so temelj za določanje opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje ter učnih dejavnosti, s katerimi ga učenci/dijaki dosegajo. Stopnje doseganja kriterija določajo opisniki, ki predstavljajo taksonomsko razgrajene cilje in standarde.

Učitelju v pomoč je v priročniku predstavljena podrobna metodologija za pripravo opisnih kriterijev in opisnikov, dodane pa so tudi sugestije za načrtovanje dejavnosti pouka.

V številnih primerih iz prakse je možno identificirati ključne glagole, ki jih učitelj uporablja pri vodenju dejavnosti, tj. miselnih aktivnosti učencev.

Posebna pozornost je posvečena tudi preverjanju (in izjemoma ocenjevanju) predstavitev (plakati, PP-predstavitve, govorni nastopi itd.) in snovanju kriterijev z opisniki zanje. Pri tem je pomembno, da pri izkazovanju znanja v takšnih okoliščinah ne izgubimo izpred oči, kaj je tisto, kar želimo pri takšnih oblikah predstavitev ugotavljati (znanje ali večnost pri oblikovanju predstavitev).

Največja odlika priročnika pa so primeri iz prakse, pospremljeni s komentarji, ki opozarjajo na njihova močna področja, a tudi to, kaj je še moč izboljšati.



Natalija Komljanc (et al.)

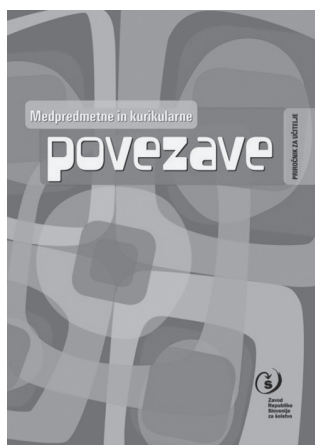
DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA

Komplet treh vsebinsko povezanih zbornikov je dokument zapisa idej, poteka in rezultatov projekta, ki ga je na Zavodu RS za šolstvo vodila dr. Natalija Komljanc med letoma 2006 in 2009.

Celovito ga osvetli citat iz povzetka (Komljanc, N., 2010: 27):

»Klasično ocenjevanje znanja je treba spremeniti, natančneje uravnovesiti razmerje med merjenjem učenja in samim certificiranjem znanja. Prevelik poudarek na oceni in premajhen na kakovostni povratni informaciji kaže na nujne spremembe v dialogu med učencem in učiteljem in v tem smislu na navodila za učenje, ki so prilagojena učnim zmognostim učenca. Rezultati dela v projektu so spodbudni. Člani projektne skupine priporočamo uvajanje kakovostnega konstruktivistično, humanistično naravnane formativnega spremljanja razvoja učenja. Pripravljeni so usmeritve, orodja in priporočila za spreminjanje ocenjevanje znanja, ki je usmerjeno na kakovostno povratno informiranje, koristno poučevanje in zanimivo predstavljanje naučenega. Učenci in učitelji se naučijo učinkovito spremljati in vrednotiti učenje, poučevanje in rezultate pouka. Za začetek je pomembno učiteljevo zavedanje, da je od kakovostnega učnega okolja, ki ponuja razne izkušnje in doživetja, razmišljanje ter refleksije učenja, odvisno, kako hitre in uspešne bodo spremembe.«

V ilustracijo ciljev in dosežkov projekta na ravni učenca posameznika, navajamo nekatere ugotovitve članov razvojnoaplikativnega projekta iz severovzhodne Slovenije (prav tam: 147): »Učenec je bolj motiviran za delo, spremlja svoje delo ter delo sošolcev, spoznava različnost metod in oblik dela in učenja, razmišlja o tem, kako se uči in načrtuje učenje, razvija samokontrolo učenja, postopno se zaveda svojih šibkih in močnih področij, povečuje odgovornost za lastne dosežke in napredek, realno vrednoti svoje znanje, pridobljeno znanje je kompleksnejše, usvojeno znanje prikazuje na različne načine, višji učni rezultati, manj kampanjskega učenja, v projektu so bolj uspešno delali učenci, ki imajo podporo staršev.«



Zora Rutar Ilc, Katja Pavlič Škerjanc

MEDPREDMETNE IN KURIKULARNE POVEZAVE: priročnik za učitelje

Priročnik je nastal na osnovi teoretskih spoznanj in praktičnih izkušenj nosilcev projektov in članov projektne skupine v projektih Evropski oddelki, Didaktična prenova gimnazije in Posodobitev gimnazije, ki jih je v preteklih letih vodil Zavod RS za šolstvo. Namenjen je učiteljem v srednjih in osnovnih šolah, ki te povezave že izvajajo ali jih načrtujejo. Izpostavljene so možne povezave v okviru poudarjenega učno ciljnega in procesnega načrtovanja in izvajanja pouka.

Raznolike povezave, ki si v osnovni in srednji šoli postopoma utrjujejo svoje mesto, se v izgradnji znanja bolj približujejo naravnemu učenju, kot predmetno razdrobljeni pouk. Omogočajo pridobivanje znanja, ki je ne samo vsebinsko notranje povezano, temveč vključuje različne pismenosti, IKT veščine, okoljsko ozaveščenost, spodbujale naj bi samostojno in kritično razmišljanje; skratka raznovrstna znanja in veščine za neznano in negotovo prihodnost 21. stoletja.

Priročnik je sestavljen iz dveh delov; prvi je teoretski, ki povezave pojasnjuje in utemeljuje, drugi predstavlja nabor različnih konkretnih praks povezovanja; medpredmetnih, znotrajpredmetnih, ciljnih, kompetenčnih ter izvedbene različice, glede na trajanje, izvedbo ter ne nazadnje preverjanje in ocenjevanje.

Zato bo zainteresiran bralec v priročniku lahko našel tudi konkretne priprave, ki na realna »izvedbena« tla postavijo želje in možnosti, predvsem skozi nabor glagolov za različne spoznavne postopke oz. konkretne dejavnosti. Tabele z glagoli lahko služijo učiteljem kot pomoč tudi pri določanju rezultatov, tj. pri preverjanju in ocenjevanju. Primeri priprav učiteljev so ponekod dopolnjeni z delovnimi listi, ki so ilustracija konkretnih nalog ali pa navdih za pripravo lastnih gradiv. Posebna značilnost preverjanja in ocenjevanja v različnih oblikah povezovanja je tudi poskus afirmacije samoocenjevanja, ki učence in dijake usmerja v samostojno oblikovanje kriterijev kakovostnega znanja. Pomemben prispevek vidimo tudi v dejstvu, da so učitelji v vseh primerih predstavljenega ocenjevanja rešitve iskali izključno v okvirih kvalitativnih kriterijev.

Pripravila: Urška Margan

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Berc-Prah, D.

Radovednih pet. Slovenščina 4. Učbenik

Ljubljana : Rokus Klett, 2014

Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev = Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja

/ urednici Tatjana Vonta, Slavica Ševkušić ; [prevod uvoda v angleški jezik Eva Balič]

Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2011

Kopasić, M.

Radovednih pet. Matematika 4. Učbenik

Ljubljana : Rokus Klett, 2014

Lunder, U.

Biologija 8. [Zvezek za aktivno učenje]

Ljubljana : Rokus Klett, 2014

Matematika. Zbirka maturitetnih nalog z rešitvami 2002-2013

/ [avtorji Drago Benko ... [et al.] ; urednika Aleš Drolc, Joži Trkov]

Ljubljana : Državni izpitni center, 2014

(Maturitetni izpiti / Državni izpitni center)

Mežnar, P., 1966-

Radovednih pet. Naravoslovje in tehnika 4. Učbenik

Ljubljana : Rokus Klett, 2014

Mraz Novak, T.

Radovednih pet. Glasbena umetnost 4. Učbenik

Ljubljana : Rokus Klett, 2014

Tehnika in tehnologija 6. Učbenik za 6. razred dvojezične osnovne šole = Technika és technológia 6. Tankönyv a kétnyelvű általános iskolák 6. osztálya számára

/ Samo Fošnarič ... [et al.] ; [prevod v madžarščino Igor Kulčar ; ilustracije Said Bešlagić ; fotografije Drago Slukan ... et al.]

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo = A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete, 2014

Verdev, H.

Radovednih pet. Družba 4. [Učbenik]

Ljubljana : Rokus Klett, 2014

Pripravila: Saša Premk



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLV

2014

5-6



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobrazevanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

ISSN 0350-5065



9 770350 150600 2