

DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA

Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja

Zbornik prispevkov



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Didaktika ocenjevanja znanja
Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja
Zbornik prispevkov

Avtorji: dr. Natalija Komljanc, dr. Colin J. Marsh, mag. Gorica Mickovska, mag. Ana Mickovska, Vineta Eržen, mag. Sonja Zajc, Nada Nedeljko, mag. Metoda Kolar, mag. Marta Novak, Rado Kostrevc, Gusta Mirt, Mojca Gorenc, Saša Čadež, Bojan Rebernak, Darinka Čobec, Mateja Peršolja, Simona Podobnik, Jana Dobnik, Marta Bratovič, Zdenka Bregar Umek, Suzana Kos, Damijana Čekada, Vlasta Prevolšek, Anica Bratuša, Bogdana Hočevnar, Robi Ogulin, Polona Keglovič, Ivjana Rožac, Karmen Škapin, Bojana Dimc

Recenzenta: dr. Bogomir Novak, Gusta Mirt
Prevodi: mag. Gregor Adlešič, Vineta Eržen, Tine Logar
Jezikovni pregled: Tine Logar
Ilustracije in oblikovanje ovitka: Dare Kuhar

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo
Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič
Urednica: Mira Turk Škraba
Priprava in tisk: Birografika Bori
Naklada: 450 izvodov
Prva izdaja, prvi natis
Ljubljana 2008

Gradivo je nastalo v okviru razvojnoaplikativnega projekta Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja, ki ga je vodila dr. Natalija Komljanc.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

371.26(082)

DIDAKTIKA ocenjevanja znanja ; razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja : zbornik prispevkov / [avtorji Natalija Komljanc ... [et al.] ; prevodi Gregor Adlešič, Vineta Eržen, Tine Logar ; ilustracije Dare Kuhar]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2008

ISBN 978-961-234-648-5
1. Komljanc, Natalija
237671680

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršnen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

VSEBINA

Predgovor (<i>dr. Natalija Komljanc</i>)	5
--	---

STROKOVNI PRISPEVKI

Razvoj didaktike ocenjevanja znanja (<i>dr. Natalija Komljanc</i>)	8
Assessment Knowledge and What it Means for Teaching (<i>dr. Colin J. Marsh</i>)	24
Pomen poznavanja ocenjevanja za poučevanje (<i>dr. Colin J. Marsh</i> ; <i>prevod Vineta Eržen</i>)	32
Procesi ocenjevanja, ki spodbujajo učenje (<i>Vineta Eržen</i>)	41
Standardi za ocenjevanje u Makedoniji (<i>mag. Gorica Mickovska</i>)	49
Standardi za ocenjevanje v Makedoniji (<i>mag. Gorica Mickovska</i> ; <i>prevod Tine Logar</i>)	58
A qualitative approach in exploring cross-cultural differences in teachers' beliefs about pupils' intelligence and motivation: Comparison of Macedonian and English teachers (<i>mag. Ana Mickovska</i>)	67
Kvalitativni pristop pri raziskovanju medkulturnih razlik glede prepričanja učiteljev o inteligenci in motivaciji učencev: primerjava med makedonskimi in angleškimi učitelji (<i>mag. Ana Mickovska</i> ; <i>prevod mag. Gregor Adlešič</i>)	76
Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja (<i>mag. Sonja Zajc</i>) ..	85
Zakaj potreba po spreminjanju Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (<i>Nada Nedeljko</i>)	95
Predstavitev priprave izhodišč za priročnik k Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju (<i>mag. Metoda Kolar</i>)	109
Usposabljanje strokovnih delavcev šol na področju procesa ocenjevanja znanja (<i>mag. Marta Novak</i>)	122
Analiza ob zaključku pilotnega projekta Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja, 2006/07 (<i>mag. Metoda Kolar, Nada Nedeljko</i> , <i>mag. Marta Novak</i>)	130

PRISPEVKI STROKOVNIH DELAVCEV OSNOVNIH ŠOL

Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja ali povej mi, kako preverjaš in ocenjuješ, in povem ti, kdo si (<i>Rado Kostrevc</i>)	138
Razmišljanja in prve ugotovitve ob vključitvi v razvojnoaplikativni projekt (<i>Gusta Mirt</i>)	142
Problem bom rešil! Ker si to želim! (<i>Mojca Gorenc</i>)	149
Ocenjevanje po meri sodobnega poučevanja (<i>Saša Čadež</i>)	155
Načrt ocenjevanja znanja (<i>Bojan Rebernak</i>)	164
Opisno ocenjevanje (<i>Darinka Čobec</i>)	167
Formativno spremljanje znanja pri matematiki (<i>Mateja Peršolja</i>)	170
Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja (<i>Simona Podobnik</i>)	176
Moje videnje vključevanja učencev v procesu načrtovanja učenja in ocenjevanja znanja (<i>Jana Dobnik</i>)	181

PRIMERI IZ PRAKSE

Otroci z učnimi težavami (<i>Marta Bratović</i>)	189
Spremljanje in vrednotenje učenčevega znanja (<i>Zdenka Bregar Umek</i>) ..	200
Ocenjevanje pri športni vzgoji (<i>Suzana Kos</i>)	206
Ocenjevanje eksperimentalnega dela pri naravoslovju v 6. razredu (<i>Mirjam Trampuž</i>)	214
Načrtovanje in izvajanje ustnega ocenjevanja pri matematiki (<i>Damijana Čekada</i>)	221
O preverjanju in ocenjevanju znanja v praksi (<i>Vlasta Prevolšek</i>)	227

RAZMIŠLJANJA O PROJEKTU

Koliko je naše preverjanje in ocenjevanje uspešno (<i>Anica Bratuša</i>)	230
Preveč standardov, ki jih je treba oceniti (<i>Bogdana Hočevnar</i>)	233
Ocenjevanje za zagotavljanje kakovosti izobraževanja (<i>Robi Ogulin</i>)	234
Spopad z opisnim ocenjevanjem (<i>Polona Keglovič</i>)	236
Ocenjevanje povzroča dvome (<i>Ivjana Rožac</i>)	238
Nevihta ocenjevanj (<i>Karmen Škapin</i>)	239
Izzivi in/ali ovire pri različnih pristopih in načinih ocenjevanja (<i>Bojana Dimc</i>)	240

PREDGOVOR

Po desetletju je v zbirki »Iz prakse za prakso« izšel prvi zvezek tretjega snopiča o ocenjevanju znanja. Pred desetimi leti je bilo aktualno opisno ocenjevanje, danes pa se uveljavlja formativno preverjanje. Razvoj opisnega ocenjevanja je razjasnil, da niso spremembe potrebne le v zaključni fazi ocenjevanja, v oceni (bodisi številčni, opisni, besedni ali kombinirani), ampak že v začetni, pri preverjanju znanja.

Preverjanje je ključna prvina učnega procesa, tudi procesa ocenjevanja znanja, saj lahko vzpostavlja stik med ostalimi stopnjami učnega procesa in hkrati vpliva na zadnjo fazo ocenjevanja znanja, vrednotenje dosežka. Prav zato ga je smiselno razširiti v spremljanje učnega procesa (formativno, trajno preverjanje). Pri tem pa je treba upoštevati razliko izpred petdesetih let: formativno preverjanje zaključiti z navodilom oz. načrtom za razvoj učenja v naslednjem koraku, ne z oceno (številko, znakom ...). Vsako spremljanje se torej zaključi s povratno informacijo, ki poleg vsebine (kaj) vsebuje še spodbudo s sporočilom o možnostih napredovanja v razvoju (pred)znanja (kako lahko). Pri oblikovanju povratne informacije v času spremljanja razvoja znanja uporabimo Vygotskijevo didaktično rešitev – t. i. področje bližnjega razvoja.

S stalnim spremljanjem razvoja znanja posameznega učenca se tradicionalna šola oddalji od t. i. korektivnega modela učenja in preverjanja znanja v smislu »prav«, »narobe« in »popravi«, ki sta ga v 20. stoletju priporočala behaviorista Skinner in Bloom, če formativno preverjanje izvedemo na konstruktivističen način: zbiramo podatke o vrzeli v znanju, zato da najdemo vzroke za motnje učenja, ugotovitve pa vključimo v naslednjo fazo načrtovanja učenja in poučevanja (pouka). Če uspe učenec na ta način doseči cilj učenja, je jasno, da sta učitelj in učenec skupaj oblikovala pozitivno povratno informacijo.

Morda bomo s tovrstnimi zgledi uspeli dinamično načrtovati pouk, učenca navaditi na lastno načrtovanje učenja in tako izboljšati didaktiko pouka, ki jo je pred pol stoletja sistematiziral Komenský.

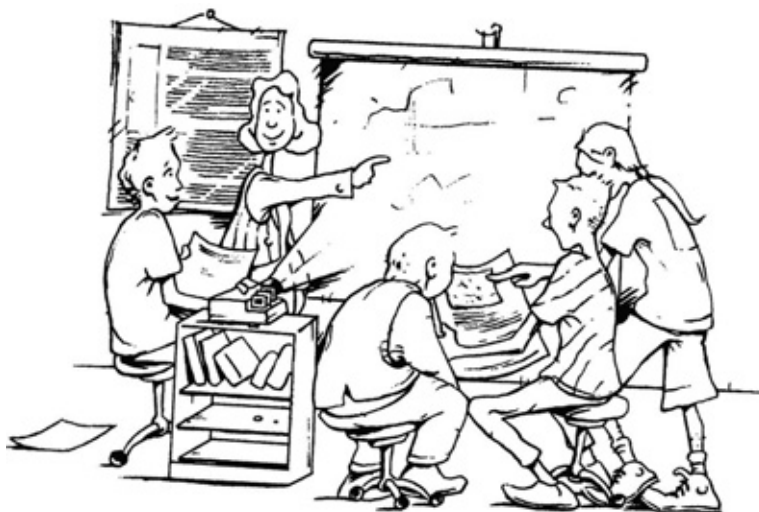
Avtorji zbornika se zavedamo, da je ocenjevanje znanja občutljivo didaktično področje, ki se ga je treba lotiti potrpežljivo, postopno (načelo Komenskega), a hkrati tudi z vztrajnostjo, kajti gre za eno pomembnejših stalnic v življenju slehernega človeka. Načelo socialnih konstruktivistov »skupaj z učencem« se kaže v kakovosti izvajanja formativnega spremljanja znanja. Vrednosti šolskega ocenjevanja se zaveda tudi Komisija Evropske unije, ko se v dokumentu Šola za 21. stoletje v vseh osmih vprašanjih dotika kakovosti sistema in izvedbe ocenjevanja znanja. Dokument se prav tako kot nekateri avtorji prispevkov sprašuje, kateri sistem ocenjevanja ohranja in razvija predznanje (trajno znanje). Sama dodajam vprašanje: Kdaj bo sistem ocenjevanja dozorel, da bi ga dejavniki pouka izvajali kot inspiracijo – kot čas in prostor za razvoj ustvarjalne moči?

Morda bo to takrat, ko bo ocenjevanje varno odstiralo interese, ljubezen do vsebine, spodbujalo avtonomna razmišljanja ter omogočalo moč in priložnosti tudi za humorno odkrivanje lastnih dosežkov in dosežkov drugih.

Inovativno ocenjevanje bomo morda uspeli uresničiti z učinkovito samoregulacijo učenja in poučevanja, temelj koristne samoregulacije pa je seveda kakovostno spremljanje razvoja znanja.

*Dr. Natalija Komljanc,
vodja razvojnoaplikativnega projekta*

STROKOVNI PRISPEVKI



RAZVOJ DIDAKTIKE OCENJEVANJA ZNANJA

Dr. Natalija Komljanc, strokovna direktorica Zavoda RS za šolstvo, vodja projekta

Uvod

Učenci, starši in učitelji želijo boljši sistem ocenjevanja znanja v procesu pouka. Strokovni delavci si zato skušajo pridobiti spretnosti za individualno ocenjevanje znanja, tako, ki je v skladu s potrebami posameznega učenca.

Empirične analize (tudi Komljanc, 2004) kažejo, da so zaznave ocenjevanja znanja med dejavniki pouka različne, prav tako pa učitelji, učenci in starši neenako zaznavajo strah pred ocenjevanjem kot tudi sporočila o vsebini in metodi učenja.

Učitelji si želijo, da bi znali čim učinkoviteje povratno informirati posameznega učenca v procesu njegovega učenja. Seveda si čim boljših povratnih informacij želijo tudi starši in učenci, saj bi se tako povečala kakovost pouka, predvsem poučevanja, posledično pa bi se izboljšali tudi učni rezultati učenčev.

Prispevek predstavlja jedrnat pregled pravil(nikov) v zadnjih petdesetih letih. Na kratko so predstavljeni izsledki analize o razumevanju povratne informacije v slovenskih osnovnih šolah kot priložnosti za boljše medsebojno informiranje učenca, staršev in učitelja o razvoju znanja. Članek predstavi še razvojno-aplikativni projekt, ki učitelju pomaga v procesu pouka razvijati koristnejšo povratno informiranje. V sklepnem delu avtorica izpostavi konstruktivistično formativno preverjanje, ki omogoča bolj avtentično »nahrani-tev« učenca z viri in navodili za učenje. Avtorica konča s spodbudno mislijo, da bo razvojnoaplikativni projekt prispeval k razvoju didaktične novosti – v učenje usmerjenega (t. i. edukacijskega) merjenja učenčevega napredka oz. dosežka.

Pravila ocenjevanja znanja v osnovni šoli v zadnjih petdesetih letih

Tabela 1: Pravila skozi čas (povzeto iz pravilnikov o ocenjevanju znanja)

<i>V šestdesetih letih:</i> • Ocena kot vzgojno sredstvo. • Motivacija: nagrada, kazen. • Velik osip, ponavljanje pogost ukrep.	Učitelj preverja napredek učenca v vseh fazah učnega procesa. Ugotovitve izrazi z ocenami. Gogala (1966) ocenjevanje pojmuje kot kontrolo spominskega obvladovanja razumevanja učne snovi. Vsaka kontrola se zaključi z oceno. Tak način učenja je behavioristično naravnano, spodbuja mehanicistično učenje.
<i>V sedemdesetih letih:</i> • Diagnostično preverjanje. • Ocena ob koncu učenja. • Občasno izpraševalno preverjanje, predvsem na višji stopnji osnovne šole, ko se ugotovitve posreduje z oceno.	Po Šilih (1970) je preverjanje namenjeno presojanju in vrednotenju učiteljevega dela in njegovih uspehov, ocenjevanje pa se nanaša na presojanje učenčeve vednosti in znanj. Poleg količine vsebin spodbuja še preverjanje načina učenčevega usvajanja učnih vsebin. Izpostavlja obveznost spremljanja procesa učenja in ugotavljanje vrzeli. Pomembno se mu zdi iskanje vzrokov za motnje v razvoju učenja. Učitelje opominja na nujnost ukrepanja za odpravo vrzeli v procesu učenja posameznega učenca. Oceno kot dotedanjo obliko povratne informacije je izpopolnil z informacijo učencu, kako vrzel v razvoju znanja odpraviti. Ocenjevanje kot merjenje in oceno kot zaključni akt ocenjevanja je ločil od ostalih stopenj učenja. Izpopolnil je vsebino ocene in izpostavil vrednost kombinirane ocene (številčne in opisne skupaj), vendar preverjanja ni ločil od zaključne faze – sumativnega ocenjevanja.
<i>V osemdesetih letih:</i> • Žepna redovalnica spodbuja učenje za ocene. • Učitelj išče napake. Razvija se t. i. korektivni stil učenja (Bloom 1975). • Posledica: več ocen in strah pred ocenjevanjem.	Učitelj sproti preverja in ocenjuje znanje učenca. Zagotavlja sodelovanje učenca pri preverjanju in ocenjevanju. Ugotovitve o razvoju znanja, ne le o rezultatih učenja, izraža z ocenami. Pravila ne ločijo preverjanja od zaključne faze ocenjevanja. Povratna informacija je že v času učenja številčna (znak ali ocena). Didaktiki oceno izpostavljajo kot pomembno motivacijsko sredstvo.

<i>V devetdesetih letih:</i> • Ne/napovedano preverjanje za oceno vpliva na sodelovanje.	Preverjanje sestavni del VIZ-dela. Učence se spodbuja k aktivnemu "usvajanju" znanja. Učencu in učitelju je treba zagotavljati povratno informacijo o doseženih učnih ciljih. "Ocenjevanje je oblika preverjanja znanja, s katero se ugotavlja in vrednoti individualni VIZ-napredek", a še vedno se ga "izrazi z oceno" (ZOŠ 1996, 1.–5. člen).
<i>V začetku 21. stoletja:</i> • Motiviranje s prigovarjanjem. Ocenjevanje, šele ko je učna snov posredovana, utrjena in preverjena, ko so jo učenci razumeli in usvojili. • Zmanjšanje števila ocen.	Učitelji s preverjanjem znanja zbirajo informacije o tem, kako učenec razume učne vsebine. Cikli preverjanja: pred preverjanjem za ugotavljanje predznanja, med preverjanjem za ugotavljanje razumevanja učnih vsebin ter analiziranje odpravljanja vzrokov neznanja in po preverjanju za ugotavljanje razumevanja celote. Jasno je zapisano, da se učiteljevi zapisi, pridobljeni pri preverjanju znanja, ne smejo pretvoriti v ocene. Loči se preverjanje od ocenjevanja: preverjanje – zbiranje informacij o razvoju učenja in ocenjevanje – ugotavljanje vrednosti dosežka, a ni stika med prvo in drugo fazo procesa ocenjevanja. Tomičeva (1977) loči formativno (pred preverjanjem in med njim) preverjanje in sumativno (zaključno) preverjanje. Opozarja, da nekateri učitelji sumativno preverjanje istovetijo z zaključno fazo ocenjevanja, ko ugotovitve preverjanja izrazijo z oceno, ki jo vpišejo v redovalnico. Pravila opredelijo formativno in sumativno preverjanje v času učenja. Ni pa jasno opredeljena zaključna faza ocenjevanja: kaj narediti z zbranimi podatki – dosežki v procesu učenja.

Prelet pravilnikov o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli v zadnjih petdesetih letih kaže na dvojnost opredelitve pojma preverjanja znanja, enkrat je opredeljeno kot možnost utrjevanja znanja, drugič pa kot izpraševanje za oceno. Najpogostejša povratna informacija, ki se zahteva od učitelja, je ocena. Pravilniki v omenjenem obdobju od učitelja niso zahtevali stalnega spremljanja razvoja znanja posameznega učenca. V tem smislu niso zahtevali zbiranja podatkov o učenčevem učenju z namenom kakovostnega povratnega informiranja, ki »hrani« – daje posameznemu učencu navodila

za izboljšanje kakovosti učenja. Ocena sama namreč ni pozitivna povratna informacija, ker ne odstanjuje vrzeli v znanju, ampak le zazna napake v izdelku (Komljanc, 2004). Prav tako dosedanji pravilniki niso uspeli kakovostno povezati formativnega zbiranja podatkov s sumativnim povzemanjem dosežkov v oceno oz. niso uspeli povezati prve in druge faze procesa ocenjevanja znanja. Ker med sumativno oceno in podatki, zbranimi pri formativnem preverjanju, ni stika, predstavitev naučenega niso vključene v sumativni dosežek ali pa se rezultati v formativnem preverjanju znanja povzamejo v oceno, namesto da bi bili del povratne informacije v obliki navodila za učenje. Če se preverjanje konča z oceno in se ta vpiše v redovalnico, se na ta način postopek ocenjevanja vsakič posebej zaključi, s tem pa tudi učenčevo učenje. Zato se učence navaja na doseganje nižjih taksonomskih ravni znanja. Za višje ravni je potrebna pravočasna in kakovostna povratna informacija. V tem primeru učitelj ocene ob koncu leta povzame v eno, ki opredeljuje letni učni uspeh pri posameznem predmetu in učni uspeh doseženega programa v posameznem razredu.

Če učitelj sprotnega preverjanja ne oceni in če se rezultati učenja ne zbirajo, na primer v delovnem portfoliu, potem se zbranih podatkov – dosežka v procesu učenja – ne upošteva v sumativni oceni. Učitelj navadno ob koncu učenja vsebine učencem ponudi preizkus znanja, ki ga oceni. Ocena preizkusa ne vključuje dosežka v procesu doseganja cilja. Ocena v tem primeru ne vsebuje pomembnih podatkov razvoja učenja in predstavljanja naučenega, ampak le odgovore na vprašanja v preizkusu.

V petdesetih letih je sistem ocenjevanja znanja behavioristično naravnan. To med drugim pomeni tudi, da je najpogostejša oblika povratna informacija v obliki ocene. Ta ocena vpliva na učenje v smislu delitve nagrade ali kazni. Ocena je le sodba o preiskovanju naučenih vsebin. To spoznanje lahko sprejmemo kot izziv za bolj konstruktivistično naravnano ocenjevanje, ki omogoča povratno informacijo v obliki individualiziranega navodila (načrta) za izboljšanje predznanja in razumevanje naučenega. Načrt je lahko boljše motivacijsko sredstvo za učenje višjih taksonomskih stopenj (za uporabno, trajno znanje) in za preverjanje oz. spremljanje razvoja vsebin in metod učenja.

Ocene učence v učni skupini nenehno razvrščajo glede na izkazano znanje in s tem lahko celo zavirajo osebno dinamiko učenja. Učitelji s selekcijo prekinjajo učni proces. Ocene niso pozitivna oblika povratne informacije, ker ne odpravljajo vrzeli v znanju, ampak le pokažejo napake učenja, morda celo poučeva-

nja (Komljanc, 2007). Interakcija učenca in učitelja v učnem procesu uravnava količino in vsebino izmenjave podatkov oz. navodil. Tako obliko poučevanja predlaga t. i. kibernetična didaktika.

Povratna informacija v praksi

Empirična analiza (Komljanc, 2004) je pokazala, da je pedagoška komunikacija v naših šolah pogosto enosmerna. Učitelji večkrat ponujajo le splošna navodila, vprašanja in ocene kot povratne informacije o dosežku. Pogosto izbirajo frontalno obliko pouka, kar pomeni, da redkeje izvajajo notranjo diferenciacijo učenja in poučevanja. Skrbijo jih učni cilji oz. standardi znanj v učnih načrtih. Redkeje sledijo potrebam otrok.

Učenci in učitelji ter starši v pedagoški komunikaciji različno zaznavajo strah pred ocenjevanjem, prav tako pa tudi vsebine (kaj ocenjevati) in metode (kako se učiti) (Komljanc, 2004). Redke povratne informacije o učenju sprejemajo od učiteljev učno bolj uspešne učenke v sedmem razredu, ki jih je pogosto strah ocenjevanja v primerjavi z učenkami četrtega razreda. V tem smislu so učno bolj uspešne deklice v času šolanja pogostejše prikrajšane za informacije, ki bi jim koristile pri gradnji znanja na višjih ravneh kognitivnega razvoja znanja. V primerjavi z njimi so pogostejše obveščeni o poteku učenja in učnih rezultatih manj uspešni četrtošolci kot sedmošolci, pogostejše o vsebini in redkeje o metodah učenja (Komljanc, 2004).

Starejši učitelji, z višjo izobrazbo, nižje stopnje osnovne šole pogostejše kot mlajši učitelji z visoko izobrazbo, višje stopnje izražajo, da posredujejo ustrezne informacije staršem in učencem. Da posredujejo ustrezne informacije, pogostejše izražajo učitelji humanističnega področja in učitelji razrednega pouka kot učitelji naravoslovnega področja in na koncu učitelji vzgojnega predmetnega področja. Večji poudarek na informiranju o vsebini učenja pogostejše dajejo starejši učitelji, učitelji z visoko izobrazbo, učitelji na višji stopnji, pogostejše učitelji humanističnega predmetnega področja, pa tudi učitelji naravoslovnega področja, s tem da slednji dajejo že več poudarka obvestilom o metodah učenja oz. kako se učiti (Komljanc, 2004).

Starši pogostejše zaznavajo tista obvestila, pri katerih so sami aktivni poročevalci. Najpogostejše priporočajo več učenja in usmerjajo otroka, naj se sam preveri, kako dobro se je naučil, ter spodbujajo k ponavljanju ob slabih rezultatih (Komljanc, 2004).

Podatki kažejo, da je smiselno sistematično razvijati večsmerno pedagoško komunikacijo v vseh fazah učnega procesa, še pogosteje v fazah preverjanja znanja. Večsmerna pedagoška komunikacija razvija preverjanje znanja v obliki stalnega spremljanja razvoja posameznega učenca v učni skupini. Tako preverjanje preprosto razširimo nad celoten proces pouka z namenom, da učencu v pravem času ponudimo učno priložnost z učnimi navodili, ki mu bodo pomagala pri razvoju znanja. S tem učenca ne sledimo, pač pa ga spremljamo – »hodimo« z njim. Ne nadzorujemo v klasičnem smislu, ampak v dialogu skupaj z njim poganjamo dinamiko razvoja znanja. Rezultat spremljanja so navodila učencu, kako lahko napreduje v bližnjem razvoju učenja. O takem pristopu poučevanja je pisal socialni konstruktivist Vygotski (1979).

Formativno spremljanje razvoja znanja posameznega učenca v učni skupini

Procesno ocenjevanje

Procesno ocenjevanje je reguliranje sporočil za korektno oceno ob koncu procesa učenja. Prva faza je spremljanje procesa učenja. Njen namen je izboljšati učni učinek in zato dosežek. Druga faza je statično merjenje (vrednotenje) za določanje vrednosti dosežka. Če se učni proces izvaja linearno (učne stopnje, od motivacije, obravnave nove učne snovi do utrjevanja in preverjanja ter ocenjevanja znanja), potem je mogoče, da se učitelj manj osredotoča na potrebe posameznega učenca, bolj pa na sistem oz. postopek sprejemanja novega znanja po vnaprej določenih etapah in določeni dinamiki poučevanja. Če pa učitelj regulira preverjanje znanja v skladu s potrebami posameznega učenca, potem zagotavlja pravočasen (ne prehiter in ne prepozen) stik med učnimi stopnjami. To lahko omogoči t. i. procesno preverjanje, ki predvideva možnosti popravljanja, izboljševanja ali pa hitrejšega napredovanja, odvisno od potreb in pričakovanj učenca, učitelja oz. osebnega učnega cilja. Proces dinamičnega formativnega preverjanja znanja, ki omogoča zbiranje podatkov o učenju in stalno povratno informiranje v vseh fazah učnega procesa, prilagaja učenje in poučevanje posamezniku v učni skupini.

Procesno oz. dinamično ocenjevanje se zagotavlja s spremljanjem procesa učenja in s sprotno, stalno intervencijo glede na ugotovljeno stanje. Preverjanje v obliki formativnega spremljanja procesa učenja spreminja klasično organizaci-

jo poučevanja, ker rezultati spremljanja zahtevajo pogostejšo individualizacijo poučevanja. Preverjanje je dialog za soglasje o meri znanja, zato vpliva na proces ocenjevanja in oceno (Biggs, More, 1993).

Bistveni namen procesnega oz. dinamičnega ocenjevanja znanja je procesno spremljanje učenja in rezultatov, kar omogoča objektivnejše, natančnejše, predvsem pa popolnejše zbirke informacij za kakovostnejše določanje vrednosti dosežkov in ne nazadnje celovitejši razvoj osebnosti (nadarjenosti) (Renzulli, 1977; Sternberg, 1994, 2003).

Dialog v formativnem spremljanju razvoja učenja

Formativno spremljanje procesa učenja je pedagoški dialog za soglasno skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje, nadzorovanje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšali učni učinek v procesu učenja in da bi bila sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja čim bolj ustrezna (Komljanc, 2004). Napake in vrzeli v učenju se odpravljajo z organizacijo in izvajanjem poučevanja, ki aktualno oskrbuje z navodili in viri za učenje. Zahteva se diferenciacija in individualizacija poučevanja.

Le preverjanje v obliki spremljanja uspe dovajati diagnoze šibkosti in močnih znanj v razvoju učenja ter informacije o osebnem napredku posameznega učenca. Diagnoza predznanja in razvoja znanja je temeljna prvina formativnega spremljanja oz. ena izmed oblik formativnega spremljanja. Pomembno raziskovalno vprašanje učitelja je: »Kako diagnosticiram predznanje posameznika v učni skupini?«

Formativno preverjanje nima ene same (enotne) opredelitve:

- je dinamična vsebinska in metodična podpora za procesno razvijanje učenja (Piaget idr., 1978);
- je vredno, ker pripelje do medsebojnega poslušanja in zaznavanja sporočil učenca in učitelja (Ramaprasad, 1983);
- je naravno, ker upošteva učenčeve interese (Black, Wiliam, 1998);
- je uporabno, ker je možno sproti, večkratno opredeliti merila uspešnosti glede na razvoj učenja posameznega učenca (Sadler, 1989);
- omogoča uravnavanje učnih strategij s strategijami poučevanja (Dassa, 1990);
- motivira za učenje višjih ravni znanj (Bonniol, 1991);
- spodbuja ustvarjalno učenje (Bandura, 1991) ...

Nitko (1995) in drugi opredeljujejo formativno preverjanje kot:

1. opazovanje in

2. vodenje učenca k napredku, razvoju v okviru opredeljenega kurikula ter
3. servisiranje učitelja in učenca za odpravljanje odkritih šibkosti v znanju.

Gagne (1994) takemu učenju pravi smiselno (zavedajoče se) učenje.

Cizek (1997) opredeljuje preverjanje kot raziskovanje, podobno akcijskemu raziskovanju.

Predlaga naslednje prvine konstruktivističnega preverjanja:

1. diagnosticiranje (zbiranje) potreb,
2. opredelitev cilja (predstavitve naučenega),
3. uporabo raznolikih metod preverjanja in
4. skupno vrednotenje rezultatov oz. dosežka.

Vredno preverjanje upošteva nenehno interakcijo učenca z učiteljem v celotnem procesu ocenjevanja. Tako obliko preverjanja podpirajo socialni konstruktivisti, na primer Vygotski z bližnjim nivojem razvoja znanja. Bistveno vlogo v formativnem preverjanju ima povratna informacija.

Harlen (1993) opredeljuje formativno preverjanje znanja kot trajno obliko preverjanja oz. ocenjevanja, katerega cilj je pomoč pri usmerjanju poučevanja in učenja.

Uporablja se za izboljšanje učenčeve uspešnosti učenja v smislu delitve na skupinsko in individualno učenje (Gilbert, 1995). Usmerjeno je v dajanje nasvetov za odpravljanje šibkosti (Kyriacou, 1991).

Formativno preverjanje znanja ni le integralni del učenja in poučevanja, pač pa tudi ocenjevanja. Omogoča humanejše, bolj spontano in manj stresno končno preverjanje in ocenjevanje znanja (Wood, 1987). Je demokratična oblika kontrolnega mehanizma (Kvale, 1970).

Oblike formativnega spremljanja

Oblike formativnega spremljanja so:

1. diagnostično – osredotočeno na šibkosti,
2. ipsativno – usmerjeno v spremljanje osebnega napredka, v učenčeve trenutne zmožnosti, ki jih primerjamo z njegovimi predhodnimi (daje podatke o razvoju sposobnosti posameznega učenca) in
3. sumativno – povzema učenčeve dosežke (Harlen, 1993).

Bistvena elementa vseh oblik formativnega spremljanja sta:

1. učenčeva predstavitev naučenega in
2. skupna analiza dosežka za diagnozo močnih in šibkih rešitev v nalogi (Lhyle idr., 1987).

Navodila za učenje imajo nalogo sproti upoštevati diagnozo učenčevih potreb (Della Dora idr., 1979).

Koristi formativnega spremljanja

Vrednost formativnega preverjanja je v opazovanju razvoja doseganja znanja in ustrezni podpori v procesu učenja (Tomić, 2002).

Formativno preverjanje je kazalnik, kdaj morata učenec in učitelj preiti s stopnje preverjanja in utrjevanja na sklepno stopnjo ocenjevanja, merjenje dosežkov (Wood, 1987).

Formativno preverjanje znanja je najbolj naravna oblika preverjanja, če smiselno, v skladu s potrebami in pričakovanji posameznega učenca uravnava merila uspešnosti posameznega učenca in skupine v skladu s predpisanimi standardi znanj oz. cilji vzgojno-izobraževalnega programa (Merill, 1983).

S formativnim preverjanjem je učni dosežek višji, če se utrjuje povezava med prvinami učenja, poučevanja in ocenjevanja in dejavniki pouka (Thorndike, 1927).

Smer in kakovost dinamičnega preverjanja znanja je v koristnosti argumentiranja (Broadfoot, 1994). Formativno preverjanje nudi povezavo v procesu učenja in poučevanja ter ocenjevanja, če omogoča stik med učnimi stopnjami (Day, Cordon, 1993).

Formativno preverjanje omogoča uravnavanje učenja, poučevanja in ocenjevanja znanja (Bandura, 1991), osebni razvoj nadarjenosti in talenta (Moon, 2003) in kakovostno vrednotenje dosežka (Day, Cordon, 1993). To so bistveni elementi t. i. edukacijskega merjenja znanja (Wood, 1987).

Formativno (trajno) spremljanje zahteva verodostojno in objektivno zbiranje podatkov o razvoju učenčevega znanja. Najučinkoviteje zberemo podatke z učenčevim svobodnim predstavljanjem naučenega in s skupno analizo zaznanih kritičnih elementov v razvoju učenja (Butterfield idr., 1999).

Formativno preverjanje vpliva na kakovost vrednotenja učnega dosežka. Sumativna ocena je sintetična sodba, ki temelji na kontinuiteti opazovanja in spremljanja. Šele ko oba dejavnika ugotovita, da je učna snov usvojena, preideta od sprotnega formativnega preverjanja v končno, sumativno vrednotenje dosežka. Kakovostno sumativno oceno je mogoče oblikovati le na podlagi palete podatkov (dokazov) ter ob upoštevanju učenčevih sposobnosti (Boisivon, 1995).

Behavioristično in konstruktivistično formativno spremljanje razvoja učenja

Preglednica 2: Lastnosti behaviorističnega in konstruktivističnega modela ocenjevanja znanja (Komljanc, 2004)

<i>Behavioristično formativno spremljanje</i>	<i>Konstruktivistično formativno spremljanje</i>
• Opredeljuje kratkoročne, vnaprej definirane cilje učenja. • Ločuje faze poučevanja od faz učenja. • Navodila daje vnaprej, natančno oblikovana za vse učence enako. • Vsebina, metode in oblike učenja ter viri so vnaprej priporočeni. • Pouk se zaključi s testom, zunanjim preverjanjem kot edinim pomembnim, brez upoštevanja rezultatov sprotnega spremljanja. • Preverjanje kot ponavljanje in popravljanje napak na isti način kot izpraševanje. • Povratna informacija, v čem so in v čem niso dosegli ciljev in kaj morajo narediti, da napako popravijo. • Povratna informacija ima namen podkrepitve. Sledi še šolska ocena, lahko tudi negativna, kot zunanja spodbuda za učenje.	• Interakcija med učenci in starši ter učitelji, ki vpliva na oblikovanje ciljev, kriterijev uspešnosti, priporočil za učenje, na preverjanje in na predstavljanje znanja. • Kriterij uspešnosti za dosego cilja upošteva individualne potrebe. • Poučevanje je smiselno povezano z učenjem učenca. • Učenje se zaključi s skupno refleksijo, vrednotenjem oz. sumiranjem formativne spremljave v procesu preverjanja in se ta smiselno dopolnjuje z zunanjimi oblikami preverjanja. • Ocenjevanje je skupna analiza vrednosti dosežka.

Behavioristično in konstruktivistično preverjanje znanja se med seboj razlikujeta z vidika opazovanja učenja v didaktiki (Torrance, 1993). Zgornji elementi lahko učitelju pomagajo pri ugotavljanju, katere elemente formativnega preverjanja uporablja pogosteje, katere redkeje, katerih morda še ne.

Prednosti behaviorističnega formativnega preverjanja znanja so v natančnosti opredelitve spoznanj, v običih navodilih za učenje, v omogočanju povratne in-

formacije vsem učencem, v možnostih ponavljanja učne snovi in v popravljanju napak v učni vsebini.

Behavioristični pouk je programiran, uniformiran, mehanicističen.

Cilj učenja je čim bolj verodostojna reprodukcija sporočenih informacij.

Pomembno je vedeti, kaj mora učenec znati, kajti le-to je treba dokazati pri preverjanju.

Prednosti konstruktivističnega formativnega preverjanja znanja so v oskrbi učenca s povratno informacijo za lasten razvoj učenja, v konstruiranju znanja za dograjevanje obstoječega.

Konstruktivistični pouk je interakcija učenca in učitelja v učnem procesu s spoznavnim "feedforward" sodelovalno usmerjenim poučevanjem, ko je končni cilj izvesti uspešno predstavitev naučenega.

Povratna informacija je temeljni gradnik znanja. Učenje je nenehno omogočanje učencu, da razvija svoje lastne sposobnosti glede na predznanje in cilje predpisanega kurikula.

Cilj učenja so dosežki na višjih kognitivnih ravneh.

Razvojnoaplikativni projekt

Zakonske ugotovitve, empirične izkušnje in teoretična priporočila so izhodišče za oblikovanje raziskovalnega razvojnoaplikativnega projekta v treh letih (začetek leta 2007, najprej kot pilotni projekt).

Temeljni namen izvajanja razvojnoaplikativnega projekta je vplivati na razvoj kurikula z novo paradigmo sistema ocenjevanja. Razvoj kurikula omogoča ustvarjanje pogojev učencu in učitelju, da razmišljata o vsebini in strategijah gradnje znanja, ob tem pa o mehanizmi spremljanja razvoja znanja in vrednotenja dosežka.

Cilji razvojnoaplikativnega projekta so:

- a) ugotoviti zanimanje udeležencev vzgoje in izobraževanja za posodabljanje preverjanja in ocenjevanja znanja s konstruktivističnim modelom formativnega preverjanja znanja;
- b) pilotno preveriti uporabnost instrumenta – programa formativnega spremljanja razvoja učenja posameznega učenca;
- c) oblikovati priročnik za formativno spremljanje pouka in sumativno povzemanje dosežkov in v tem kontekstu po potrebi;
- č) (pre)oblikovati predlog pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja.

Razvojnoaplikativni projekt usmerja v:

1. preverjanje znanja kot vodenja stalnega spremljanja razvoja učenja posameznega učenca za doseganje višjih ravni znanja;
2. povratno informiranje v času spremljanja razvoja učenja o doseganju cilja in navodilih za doseganje vmesnih potrebnih znanj (izvajanje diferenciacije pouka);
3. predstavitve naučenega v formativnem spremljanju, ki se upoštevajo v sumativni oceni (sprememba metode vrednotenja dosežka).

Z razvojnoaplikativnim projektom se bodo izvajala načela formativnega spremljanja razvoja (pred)znanja:

1. diagnosticiranje šibkosti in močnih znanj učenca,
2. zagotavljanje stika med učnimi stopnjami z individualiziranimi navodili za izboljšanje (pred)znanja in
3. zagotavljanje aktualne povratne informacije.

Da bi dosegli cilj formativnega spremljanja razvoja posameznega učenca, sledimo naslednjim merilom (pričakovanim rezultatom):

1. Izmenjava informacij med dejavniki pouka. Namen je usklajevanje učenčevih potreb in zmožnosti z zahtevami kurikula.
2. Odpravljanje šibkosti v razvoju učenčevega predznanja. Dajanje nasvetov za učenje na višjih taksonomskih ravneh.
3. Smiselno (zavedajoče se) učenje. Pretok informacij za (samo)uravnavanje učenja in (so)vplivanje na pouk.
4. Skupni kontrolni mehanizem za (samo)reguliranje pouka (samouravnavanje učenja in poučevanja). Kontrolni mehanizem je lahko metoda akcijskega raziskovanja.
5. Sumativno ocenjevanje znanja (vrednotenje) na temelju celovite zbirke podatkov (na primer s portfoliom). Učenčevo predznanje in napredek se primerja z referenčnim merilom.

Kazalnika uspešnosti doseganja cilja formativnega spremljanja razvoja posameznega učenca pa sta:

1. Poučevanje in učenje kot raziskovanje lastne prakse. Dokaz: Izvajanje pouka po metodi akcijskega raziskovanja.
2. Spoznanje na osnovi dokazov, da vsak učenec oz. večji delež učencev zna več. Dokaz: Upoštevanje Vygotskijevega bližnjega razvoja znanja.

Sklep

S konstruktivistično naravnanim formativnim spremljanjem znanja oz. skupnim urejanjem pouka lahko pozitivno vplivamo na učni dosežek in posledično na učni uspeh posameznega učenca.

Ocenjevanje znanja ne posega le v končno fazo učnega procesa, temveč kot stalna spremenljivka vpliva na delovanje preostalih faz učenega procesa v vzgojnem in izobraževalnem kontekstu. Temeljni namen preverjanja in ocenjevanja je v pozitivnem vplivanju učenca, učitelja in roditelja na razvoj učenja in predstavljanje dosežka (t. i. edukacijsko merjenje znanja). Skupno urejanje pouka pozitivno vpliva na učni dosežek oz. oceno (Black, Wiliam, 1998).

Da je edukacijsko merjenje eno ključnih mehanizmov razvoja kakovosti znanja posameznika in družbe, izkazujejo strateški cilji OECD, eden izmed ciljev konceptualne komisije za posodabljanje osnovne šole v Sloveniji in ne nazadnje sam razvojnoaplikativni projekt z naslovom Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja Zavoda RS za šolstvo.

Povzetek

Najpogostejše se ocenjujejo vsebinski cilji iz učnega načrta (standardi znanj). Ocenjevanje poteka kot izpraševanje za oceno, ustni ali pisni izpit. Najpogostejša povratna informacija učencu pri ocenjevanju znanja je ocena. Ta je vzgojno sredstvo za spodbujanje učenja. Pozitivna povratna informacija ima moč odkloniti ne le napake, pač pa tudi vzroke za nastale napake. Pozitivna povratna informacija zato ni le ocena, pač pa sem sodijo tudi individualna navodila učencu o tem, kako premostiti motnje v razvoju znanja.

Ključne besede: formativno spremljanje razvoja posameznika, povratna informacija, sumativna ocena, načela

Abstract

Standards are mostly assessed by teachers. Assessment looks like an (oral or written) exam. Teachers used grades as a tool for developing pupils' behaviour. They used grades to motivate pupils for learning. Positive feedback has power to reduce not only errors, but also causes of mistakes in learning process. Because of that, feedback is not only a mark (grade); it is an individual instruction to each pupil about how to improve his/her knowledge.

Keywords: formative assessment, feedback, summative assessment, principles

Viri

- (1959). Zakon o osnovni šoli. Uradni list št 32.
- (1981). Zakon o osnovni šoli v: Osnovno šolstvo. Časopisni zavod Uradni list RS.
- (1996). Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS št. 12 – 570/96.
- (2003). Pravilnik spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.
- Bandura, A. (1991). Social Kognitive Theoriy of Self- Regulation. Organizational Behavior and Human Decision Proesses, Vol. 50, str: 248–287.
- Biggs, B. J., Moore, J. P. (1993). The Process of Learning. Prentice Hall.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education, Vol. 5, No. 1, str. 7–74.
- Bloom, B., S. Ed. (1975). Evaluation, instruction and policy making. Seminar paper, No. 9. International institute for Educational Planning.
- Boisivon, P. (1995). Pupil Assessment. School Evaluation and Policy Development, str. 13.
- Bonniol, J. J.(1991). The Mechanisms Regulating the Learning Process of Pupils: Contribution to a Theory of Formative Assessment. European Meetings on Educational Research. Vol. 25 A, str. 119–137.
- Broadfoot, P. (1994). Educational Assessment: The Myth of Measurement, Inaugural Lecture, University of Bristol.
- Butterfield, S., Williams, A., Marr, A. (1999). Talking about Assessment: Mentor – Student Dialogues Pupil Assessment in Education, Vol. 6, No. 2, str. 225–246.
- Cizek, J. G. (1997). Learning, achivement and Assessment: Constructs at a Crossroads. Handbook of Classroom Assessment. Academic Press, Inc, str. 1–32.
- Dassa, C. (1990):. From a Horizontal to a Vertical Method of Integrating Educational Diagnosis with Classroom Assessment. The Alberta Journal of Educational Research, Vol. XXXVI, No.1, str. 35–44.
- Day, J., Cordon, L. A. (1993). Static in Dynamic Measure of Ability: An Experimental Comparation. Journal of Educational Psychology, Vol. 85, No. 1, str. 75–82.
- Della Dora, D., Blanchard, L. J. (1979). Moving Toward Self-Regulated Learning. ASCD, Aleksandria, Virginia.
- Gagne, F. (1994). Gifts and Talents: A differentiated model of giftedness and talent. Nurturing Talent, Individual Nids and Social Ability. Fouth Conference of European Council for High Ability.

- Gilbert, J. (1995). *Developing and Assessment Stance in Primary Art Education in England*.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika* (2. izdaja), DZS.
- Harlen, W. (1993). *Vrednotenje in ocenjevanje začetnega naravoslovja. Seminar v Gozd Martuljku*.
- Komljanc, N. (2004). *Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Ljubljana*.
- Komljanc, N. (2007). *Interna gradiva za izvajanje razvojno aplikativnega projekta. Zavod RS za šolstvo*.
- Kvale, S. (1970). *Izpiti in gospodstvo. Založba Krt*.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential Teaching Skills*. Blackwell. Oxford.
- Lyhle, G. K., Kulhavy, R. W. (1987). *Feedback Processing and Error Correction. Journal of Educational Psychology, Vol.79, No. 3, 320–322*.
- Merill, M. D. (1983). *Instructional – Design Theories and Models. An overview of Their Current sta. Lawrence Erlbaum Associates, str. 279–333*.
- Moon, M. S. (2003). *Personal Talent. High Ability Studies. Vol. 14, No. 1, June, str. 5–21*.
- Nitko, A. (1995). *Curriculum-based continuous assessment: a framework for concepts, procedures and policy, Assessment in Education, No. 2, str. 321–337*.
- Pijaž, Ž., Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta, Zavod za učbenike i nastavna sredstva, Beograd*.
- Ramaprasad, A. (1983). *On the Defenition of Feedback. Behavioral Science. Vol. 14, str. 4–13*.
- Renzulli, J. (1994). *Schools are places for talent development: Aplaying gifted education know – how to total school improvement. Nurturing Talent. Fourth Conference of the European Council for High Ability, The Netherlands*.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, Vol. 18, str. 119–144*.
- Sternberg, R. (1994). *Thinking Styles in the Gifted. Creative Potencial exploring and developing. Pavia, str. 59–62*.
- Sternberg, R. (2003). *WICS as a Model of Gigtedness. High Ability Studies, Vol. 14, No. 2, str. 109–138*.
- Šilih, G. (1970). *Didaktika*. DZS.
- Thorndike, E. L. (1927). *The law of effect. American Journal of Psychology, No. 39, str. 212–222*.

- Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. FF, Ljubljana.
- Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Zavod RS za šolstvo.
- Torrance, H. (1993). Formative Assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 23, No. 3, str. 333–343.
- Vigotski, L. (1977). Mišljenje i govor. Nolit, Beograd.
- Wood, R. (1987). *Measurement and Assessment in Education and Psychology*. The Falmer Press.

ASSESSMENT KNOWLEDGE AND WHAT IT MEANS FOR TEACHING

Dr. Colin J. Marsh, Curtin University, Perth, Australia

Introduction

As noted by Black and Wiliam (1998, p. 80) 'reformers dreaming about changing the education for the better almost always see a need to include assessment and testing in their plans and frequently see them as the main instruments of their reforms'.

However one of the main problems is that assessment is about several things at once. This causes major problems for teachers whereby they might value innovative assessment ideas but in practice what they do is far more limited (James & Pedder, 2006).

Assessment for Learning

Over the last decade there has been a major interest in a number of countries but especially Scotland and England, USA, Australia and Canada on "assessment for learning" or 'formative assessment'. One of the driving forces for this has been the seminal work of Black & Wiliam (1998) from the Assessment Reform Group in London. Subsequently major projects have been directed by Mary James, David Pedder (2006) and colleagues (Learning How to Learn Project and Priestly (2005) in England and Assessment is for Learning (AifL)) in Scotland. In Canada, Earl's (2005) work has been very influential.

In California, the Classroom Assessment project to Improve Teaching and learning (CAPITAL) as outlined by Coffey, Sato & Thielbraut (2005) attempts to analyze teachers' assessment practices; how they are shaped; and how they are able to improve their day-to-day assessment efforts.

Baker (2007) describes another major project, CRESST POWERSOURCE, an international collaborative project which examines the use of multiple interim assessments of problem-solving and explanation (formative assessment) in the teaching of middle school algebra.

It has been very evident to researchers that to encourage classroom teachers to use assessment for learning effectively is indeed very complex. Mary James, as reported in Marshall and Drummond (2006) notes the tension between the 'letter' and the 'spirit' of formative assessment. That is, many teachers use formative assessment practices superficially but do not integrate practices into their curriculum planning.

Hargreaves (2005) argues that there are various conceptions of assessment for learning which he groups into 6 categories:

- It means monitoring students' performance against targets or objectives
- It means using assessment to inform next steps in teaching and learning
- It means teachers giving feedback for improvement
- It means learning about children's learning
- It means children taking some control of their own learning and assessment
- It means turning assessment into a learning event.

She concludes that these various definitions can be interpreted as two major categories for conceptions of learning: learning as attaining objectives; and learning knowledge. She notes that the majority of teachers still hold the measurement / objective conception which is understandable in the light of a National Curriculum which has been operating in the UK since 1988.

Conceptually there are problems in treating formative assessment and summative assessment as separate entities. For example, Taras (2005) contends, after Scriven (1967) that "all assessment begins with summative assessment (which is a judgment) and that formative assessment is in fact summative assessment plus feedback which is used by the learner" (p. 466).

Kennedy (2007) argues that modifications are needed to forms of summative assessment so that the two can co-exist more successfully. Negative wash-back effects of high stakes summative assessment can greatly limit opportunities for formative assessment.

In terms of practising assessment for learning, numerous researchers point to practical issues for teachers, such as Lee & Wiliam (2005); Coffey, Sato & Thielbault (2005); and Priestly & Sime (2005). For example, Priestly and Sime (2005) concluded from their AifL study in Scotland that four factors for successfully engaging staff members included:

- Proactive leadership

- Professional trust in the capacity of teachers to drive change and adapt teaching
- Creating space for collaboration between teachers
- Use 'start-small' strategies

Priestly & Sime (2005) argue that these four factors combine to "stimulate high levels of socio-cultural interaction within a school" (P. 482).

Diagnostic–Formative–Summative

Let us look first at diagnostic assessment. Obviously students come into classrooms with varying backgrounds and interests so it is inefficient to start a new teaching unit without checking their knowledge and understandings. Some may lack the prerequisite skills to undertake the lessons required of them and, worse still, others may have certain negative attitudes to the topic, which will provide a major difficulty unless the teacher is aware in advance of these emotional attitudes. On the other hand, if the students already have a number of skills or understandings that the teacher intended to teach them, their interest and enthusiasm would be reduced if the same activities were repeated. Diagnostic evaluation simply reminds teachers that they must start their instruction at the level the students have reached. What is more, the teacher needs to be continually aware of students' levels in their progress through the curriculum unit. In this sense, the teacher is undertaking diagnostic evaluation through all the stages of instruction.

Formative assessment provides data about instructional units in progress and students in action. The data help to develop or form the final curriculum product and help students adjust to their learning tasks through the feedback they receive. Formative evaluation is important, therefore, because it provides 'on-the-spot' changes to be made where necessary. Students' learning activities can be refocused and redirected and the range and depth of the instructional activities of a curriculum can be revised in 'mid-stream'. It applies, therefore, to both course improvement and student growth, although some writers tend to concentrate only upon the former.

By contrast, Clarke (2001) concentrates very much on the importance of formative assessment to bring about student growth. She cites Black and Williams' (1998) research findings that formative assessment strategies do raise standards of student achievement, especially for children of lower ability.

Summative assessment is the final goal of an educational activity. Eventually, teachers need to know the relative merits and demerits of a curriculum package. Also, they need to have collected appropriate information about the levels of achievement reached by students. Of course, this information may be used in a diagnostic way as a preliminary to further activities, but it must be emphasized that summative evaluation provides the data from which decisions can be made.

Over recent years, related summative assessment terms have become widely used, such as benchmarking (the process of measuring standards of actual performance against those achieved by others with broadly similar characteristics) and value-added assessment (where raw scores from test results are adjusted to allow for the characteristics of the intake of the school (Clarke, 1998). These forms of summative assessment usually involve 'high stakes' standards and the publication of results for parents and community to make comparisons.

Learner-judged–Teacher-judged

At most levels of schooling the teacher does the judging about standards. Typically, individual teachers set and mark their tests and other forms of assessment. Rarely are students consulted or given responsibility for self-assessment.

Yet there are very promising developments if students are involved (Francis, 2001). Clarke (2001) contends that learners must ultimately be responsible for their learning. She states that the greatest impact on students is an overall rise in their self-esteem, as revealed by such student behaviours as:

- Being able to say where they need help without any sense of failure;
- Beginning to set their own targets and goals;
- Now being able to speak about their learning when they would not have done so before (Clarke, 2001, p. 44).

Munns and Woodward (2006) contend that there are strong theoretical and practical connections between student engagement and student self-assessment. Their study of primary school students in the Fair Go Project (action research into student engagement among low social-economic status students in Sydney's south-west), noted that students' reflections about their learning and the use of higher levels of thinking greatly improved their engagement. McDonald & Boud (2003) undertook a study of ten high schools in Sydney

where senior school students and their teachers were trained in the use of self-assessment. The experimental group achieved higher examination results than the control group. McDonald & Boud (2003) concluded that the “use of self-assessment training as part of the curriculum provides a way of laying the foundation for the kinds of skills students will need as lifelong barriers after school” (p. 219).

ICT Developments in Assessment

The widespread use of computers in schools is now well established. There has been a significant investment in educational information and communication technologies (ICT) around the world (Quellmalz & Kozma, 2003). According to Ridgway and McCusker (2003) ICT “Is at the centre of a cultural vortex which is bringing about radical social change.... It has had a profound effect on the culture practices associated with every academic discipline over the last 20 years” (P310).

ICT enables assessment of real-world problems and gives students and teachers more opportunities for feedback and reflection. Yet, according to Baker (2003), technology-enhanced assessment is still emerging even though development is rapid. Raikes and Harding (2003) with reference to our current ‘horseless carriage stage’ (p. 268) argue that there are still many barriers to overcome, namely:

- (a) Cost and expected return on investment;
- (b) Establishing the equivalence of pencil and paper and computer test forms;
- (c) Security;
- (d) Coping with the diversity of ICT environments and cultures in schools and colleges;
- (e) Software and hardware reliability, and resilience of the system in the face of breakdown (p. 270).

But the opportunities using ICT do look promising, consider for example, the coordinated ICT Assessment Framework, funded by the US National Science Foundation, and using a working group of international experts in ICT from Chile, Finland, Norway, Singapore and the USA (Quellmalz & Kozma, 2003).

ICT tools are many including Internet, word processors and data bases. These can be used to accomplish multiple ICT strategies such as ‘communicate’ and

‘critically evaluate’: the knowledge being assessed can include content knowledge (‘lean’ factual knowledge to ‘rich’ schematic knowledge); and a process knowledge dimension (which can range from simple, procedural knowledge to complex, strategic knowledge).

It is also interesting to note from the Quellmalz and Kosma (2003) study of 174 classrooms that 78 % of teachers and students used the ICT tools in 71 % used Web resources, 68 % used e-mail and 52 % used multi-media software.

Geh (2006) refers to curriculum – embedded assessment programs developed by the Rapid Assessment Corporation. For example, he argues that the reading assessment is highly successful – it alerts teachers to learning difficulties and encourage teachers to provide highly targeted individual tutoring or small group instruction.

Books in the school’s existing library are labelled according to reading level; students select books to read bases on their interests and reading level according to a STAR reading test. After finishing a book students take a computer-based quiz unique to each book. All the information on the computer is instantly up-dated. Reports can be organised by building, classroom, teacher or student.

Landauer, Laham & Fultz (2003) refer to recent successful efforts to develop automatic essay assessment. The Latent Semantic Analysis (LSA) Scheme uses a combination of content, style and mechanics to assess essays. Various empirical trials have revealed that LSA produced reliabilities equivalent to that of humans.

Although the many examples of ICT for assessment are encouraging, other writers issue various caveats. For example, McFarlane (2003) suggests that the safest route to progress is to computerise conventional tests. There are issues still to be resolved over the equivalence of paper and computer-based tests, such as the lack of scratch work space on mathematics tests can cause underachievement on some computer-based tests (Russell, Goldberg and O’Connor, 2003).

Baker (2003) and Raikes & Harding (2003) note that an ongoing problem with ICT for assessment is the competitive branding and positioning of rival groups developing very expensive assessment initiatives. Baker (2003), for example, suggests that approaches are needed to “appropriately and rigorously test and publicly report finding of competing strategies” (p. 422).

Concluding Comments

Assessment of students is a constant part of life in schools and a very important element. Although some forms of assessment have stood the test of time and are still used widely (e.g. external examinations), there have been enormous pressures over recent decades to widen the range of assessments and procedures.

It is likely that norm-referenced assessment will decrease as accountability focuses more on what students actually know and can do. Performance assessment is likely to become far more prominent in both classrooms and for high stakes testing. Electronic assessment will be integrated into the educational process along with on-line delivery of instruction.

References

- BAKER, E. L. (2003), Reflections on Technology-enhanced assessment, *Assessment in Education* 10, 3, pp. 421–424.
- BAKER, E. L. (2007), '2007 Presidential address: The end(s) of testing', *Educational Researcher*, 36, 6, pp. 309–317.
- BLACK, P., WILIAM, D. (1998), *Inside the Black Box*, London, King's College Press.
- BLACK, P., WILIAM, D. (2005), 'Lessons from around the world: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices', *The Curriculum Journal*, 16, 2, pp. 249–261.
- BRANDON, A., CARMICHAEL, P., MARSHALL, B. (2005), 'Learning about assessment for Learning: A framework for discourse about classroom Teacher Development', 9, 2, pp. 201–214.
- CLARKE, S. (2001), *Unlocking Formative Assessment*, Hodder & Stoughton, London
- COFFEY, J., SATO, M., THIEBAULT, M. (2005), 'Classroom assessment: Up close – and personal' *Teacher Development* 9, 2, pp. 169–184.
- EARL, L. M. (2005), *Thinking About Purpose in Classroom Assessment: Assessment for, as and of Education*, Canberra, ACSA.
- HARGREAVES, E. (2005), 'Assessment for learning? Thinking outside the (black) box', *Cambridge Journal of Education* 35, 2, pp. 213–224.
- JAMES, M., PEDDER, D. (2006), 'Beyond method: Assessment & learning practices & values', *The Curriculum Journal*, 17, 2, pp. 109–138.
- KENNEDY, K. J. (2007), 'Barriers to innovative school practice: A Socio-cultural framework for understanding assessment practices in Asia'. Paper present-

- ed at the redesigning pedagogy-Culture, Understanding and practice Conference, Singapore, 28th May
- LANDAUER, T. K., LAHAM, D., FOLTZ, P. (2003), 'Automatic essay assessment', *Assessment In education*, 10, 3, pp. 295–307.
- LEE, C., WILIAM, D. (2005), 'Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning', *Teacher Development*, 9, 2, pp. 265–283.
- McDONALD, B., BOUD, D. (2003), 'The impact of self-assessment training on performance in external examinations', *Assessment in Education*, 10, 2, pp. 209–220.
- McFARLANE, A. (2003), 'Assessment for the digital age', *Assessment in Education*, 10, pp. 261–266.
- MUNNS, G., WOODWARD, H. (2006), 'Student engagement and student self-assessment: The REAL framework', *Assessment in Education*, 13, 2, pp. 193–213.
- PRIESTLEY, M., SIME, D. (2005), 'Formative assessment for all: A whole-school approach to pedagogic change', *The Curriculum journal*, 16, 4, pp. 475–492.
- QUELLMALZ, E. S., KOZMA, R. (2003), 'Designing assessments of learning with technology', *Assessment in Education*, 10, 3, pp. 391–408.
- RAIKES, N., HARDING, R. (2003) 'The Homeless Carriage Stage: Replacing conventional measures', *Assessment in education*, 10, 3, pp. 267–277.
- RIDGWAY, J., McCUSKER, S. (2003), 'Using computers to assess new educational goals', *Assessment in Education*, 10, 3, pp. 309–328.
- RUSSELL, M., GOLDBERG, A., O'CONNOR, K. (2003), 'Computer-based testing & validity: A look back into the future', *Assessment in Education*, 10, 3, pp. 279–293.
- SCRIVEN M. (1967), 'The methodology of evaluation'. In R. TYLER, R. GAGNE and M. SCRIVEN, *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph, Chicago, Rand McNally.
- TARAS, M. (2005), 'Assessment – summative and formative – some theoretical reflections', *British Journal of Educational Studies*, 53, 4, pp. 466–478.
- GEH, S. S. (2006), 'High-stakes testing: Can rapid assessment reduce the pressure?' *Teachers College Record*, 108, 4, pp. 621–661.

POMEN POZNAVANJA OCENJEVANJA ZA POUČEVANJE

Dr. Colin J. Marsh, Curtin University, Perth, Avstralija

Uvod

Kot ugotavljata Black in Wiliam (1998, str. 80), 'se reformatorji, ki sanjajo o tem, kako izboljšati izobraževanje, vedno zavedajo nujnosti/pomena vključitve preverjanja in ocenjevanja (angl. *assessment and testing*) v svoje načrtovanje, zato ima pri uresničevanju reform preverjanje oz. ocenjevanje pogosto vlogo glavnega orodja.

Težava pa je v tem, da ocenjevanje vključuje več procesov, ki potekajo hkrati. Večdimenzionalnost ocenjevanja je tudi glavna težava učiteljev, ki inovativne zamisli o ocenjevanju sicer podpirajo, a jih zaradi omejitev v praksi ne morejo uresničevati (James in Pedder, 2006).

Ocenjevanje za učenje

V obdobju zadnjih desetih let v mnogih državah, zlasti še v Veliki Britaniji, ZDA, Avstraliji in v Kanadi, narašča zanimanje za *ocenjevanje za učenje* ("assessment for learning") oz. za formativno ocenjevanje. Največji vpliv in gonilna sila na področju ocenjevanja za učenje je priznано delo Blacka in Williama (1998) oz. reformne skupine v Londonu (Assessment Reform Group, London). Temu dosežku sledijo pomembni projekti pod vodstvom Mary James in Davida Pedderja (2006) s sodelavci (Projekt Učiti se učiti, Priestly (2005) v Angliji, in projekt Ocenjevanje je za učenje (Assessment is for Learning; AifL) na Škotskem. V Kanadi je zelo vplivno delo Earla (2005).

Kalifornijski projekt CAPITAL, *Ocenjevanje v razredu kot način izboljševanja poučevanja in učenja* (CAPITAL: Classroom Assessment project to Improve Teaching and Learning), ki so ga zasnovali Coffey, Sato in Thielbrault (2005), poskuša analizirati ocenjevanje v razredu, in sicer raziskuje načine, kako ocenjevanje poteka, kaj ga usmerja (oz. oblikuje) in uspešnost učiteljev pri izboljševanju kakovosti vsakodnevnega preverjanja in ocenjevanja.

Baker (2007) vodi še enega od večjih projektov, CRESST POWERSOURCE, mednarodni timski projekt, ki preizkuša in ocenjuje učinkovitost različnih metod

ocenjevanja v praksi, kot sta reševanje problemov in razlaga (formativno ocenjevanje) pri poučevanju algebre na srednji šoli.

Ena od zelo jasnih ugotovitev raziskovalcev je: spodbujanje učiteljev k učinkovitemu izvajanju ocenjevanja za učenje v praksi je v resnici zelo zahtevna naloga. Mary James, v skladu z rezultati, ki sta jih predstavila Marshall and Drummond (2006), opozarja na razhajanja med besedo in prakso oz. realnostjo in filozofijo ('letter' in 'spirit') formativnega ocenjevanja. Z drugimi besedami, formativno ocenjevanje je na izvedbeni ravni vključeno le površinsko, načinov izvajanja ocenjevanja pa učitelji ne načrtujejo.

Hargreaves (2005) zagovarja stališče, da ima ocenjevanje za učenje različna teoretična izhodišča, ki jih razvrsti v šest kategorij. Pri ocenjevanju za učenje gre za:

- spremljanje dosežkov učencev glede na cilje,
- 'uporabo' informacij, pridobljenih z ocenjevanjem, za potrebe načrtovanja nadaljnjih korakov pri poučevanju in učenju,
- povratno informacijo, ki jo učitelji sporočajo učencem z namenom izboljšati raven doseganja ciljev,
- učenje o tem, kako se učenci učijo,
- prevzemanje dela odgovornosti učencev za svoje lastno učenje,
- spreminjanje ocenjevanja v učni 'dogodek'.

Hargreavesova sklene, da te različne definicije lahko združimo v dva osrednja koncepta učenja: učenje kot *doseganje ciljev* in učenje kot *usvajanje* znanja. Avtorica poudari, da se večina učiteljev še vedno oprijema pojmovanja ocenjevanja kot merjenja doseganja ciljev, kar je razumljivo, saj je takšno pojmovanje v skladu z Nacionalnim kurikulumom, ki velja od 1998.

Na konceptualni ravni je pojmovanje formativnega in sumativnega ocenjevanja kot dveh ločenih in različnih celot vprašljivo. Taras (2005), na primer, navaja ugotovitev Scrivena (1967), da se »vsako ocenjevanje začne s končnim ocenjevanjem (gre za presojo)« in da je »formativno ocenjevanje v bistvu končno ocenjevanje z dodano povratno informacijo, ki jo uporabi učenec« (str. 466). Kennedy (2007) našteva argumente za potrebo po posodabljanju oblik končnega ocenjevanja: načine končnega ocenjevanja je treba ustrezno spremeniti, prilagoditi, in sicer tako, da bi lahko obe obliki uspešno sobivali. Negativni povratni učinki končnega ocenjevanja (pomembnih zaključnih in eksternih izpitov) lahko namreč znatno omejijo možnosti za uveljavljanje formativnega ocenjevanja.

Kar zadeva uresničevanje ocenjevanja za učenje v praksi, pa mnogi raziskovalci predstavljajo tudi praktične rešitve za učitelje: Med njimi naj naštejemo nasle-

dnje: Lee in Wiliam (2005); Coffey, Sato in Thielbault (2005) ter Priestly in Sime (2005). Priestly in Sime (2005), na primer, sta na temelju študije na Škotskem prišla do sklepa, da so za uspešno delovanje šolskih timov pomembni štirje dejavniki:

- proaktivno vodenje, torej vodenje, ki spodbuja aktivno vlogo učitelja,
- zaupanje v profesionalnost učiteljev pri spodbujanju in izvajanju sprememb v praksi,
- ustvarjanje pogojev, ki omogočajo sodelovanje med učitelji,
- uporaba strategij majhnih korakov.

Priestly in Sime (2005) menita, da upoštevanje in vključevanje vseh štirih dejavnikov spodbuja visoko raven družbeno-kulturne interakcije med člani šolskih timov (str. 482).

Diagnostično – formativno – sumativno

Poglejmo si najprej diagnostično ocenjevanje. Več kot očitno je, da učenci prihajajo v razred z različnim predznanjem in interesi, zato je poučevanje nove učne enote brez poprejšnjega preverjanja njihovega znanja in razumevanja neustrezno oz. neučinkovito. Nekateri učenci, na primer, nimajo temeljnega znanja in spretnosti, ki so prvi pogoj za začetek in izpolnitev dejavnosti, drugi morda, kar je še bolj problematično, imajo negativen odnos do tematike, kar lahko – v primeru, če se učitelj že na začetku ne zaveda takšnih čustvenih odnosov – pripelje do večjih težav. Enako velja za primere, kadar so načrtovane dejavnosti, ki jih učenci že poznajo in obvladujejo: njihovo zanimanje se zaradi ponavljanja dejavnosti lahko zmanjša. Diagnostično vrednotenje torej učitelje preprosto opozarja na to, da morajo pouk začeti na tistih stopnjah, ki so jih učenci dejansko dosegli. Poleg tega, se mora učitelj nenehno zavedati ravni znanja učencev tudi v času, ko napredujejo skozi posamezna področja učnega načrta. Na tak način izvaja diagnostično vrednotenje v vseh fazah poučevanja.

Formativno ocenjevanje zagotavlja podatke o tem, kako poteka pouk, in o tem, kako potekajo dejavnosti, ki jih izvajajo učenci. Tako zbrani podatki pomagajo med izvajanjem ali pri dokončanju načrtovanih ciljev (v obliki izdelka, na primer) v skladu z učnim načrtom, pri čemer učenec na podlagi učiteljevih povratnih informacij sproti usklajuje in izboljšuje svoje učenje. Pomen formativnega vrednotenja je zato v zagotavljanju pravočasnega in konkretnega ukrepanja

oz. izboljšave tam, kjer je to potrebno. Tako lahko preusmerimo cilje in težišče učnih dejavnosti, med procesom učenja pa lahko ponovno pretehtamo ustreznost obsega in globine zastavljenih ciljev. Formativno ocenjevanje torej vpliva tako na izboljšanje pouka kot tudi na spodbujanje učenčeve rasti, čeprav nekateri avtorji namenjajo več pozornosti vplivu formativnega ocenjevanja na pouk.

Clarkova (2001) je ena tistih avtoric, ki se, za razliko od avtorjev, ki namenjajo več pozornosti vplivu formativnega ocenjevanja na pouk, osredotočajo predvsem na pomen formativnega ocenjevanja pri spodbujanju rasti učenca. Navaja ugotovitve raziskav Blacka in Williama (1998), ki dokazujejo, da formativne strategije ocenjevanja dejansko dvignejo raven dosežkov, še zlasti pri šibkejših učencih.

Sumativno ocenjevanje je zaključno dejanje oz. končni cilj izobraževalnega procesa. Do takrat morajo učitelji spoznati relativne prednosti in slabosti 'kurikularnega paketa'. Poleg tega morajo imeti zbrane podatke o ravneh dosežkov učencev. Čeprav je tako zbrane podatke možno uporabiti tudi kot diagnozo oz. kot izhodišče za nadaljnje korake, pa je treba poudariti, da so informacije, pridobljene s sumativnim ocenjevanjem, predvsem izhodišče za odločanje (o končni oceni).

V zadnjem času so pogosto v rabi izrazi, ki se pomensko navezujejo na sumativno ocenjevanje; na primer, '*benchmarking*': ocenjevanje doseganja standardov posameznega dosežka glede na dosežke drugih, s podobnimi lastnostmi; in ocenjevanje (*value-added assessment*), ki ugotavlja napredek generacije od vpisa na določeno šolo do zaključka izobraževanja na njej. Tovrstne oblike sumativnega ocenjevanja so po navadi povezane z izpiti, ki so odločilnega pomena za učenca, ker vplivajo na uspešnost vpisa (zaključni izpiti), ali z javno objavo rezultatov za starše, in z možnostjo medsebojne primerjave.

Ocena učenca – ocena učitelja

Na skoraj vseh ravneh izobraževanja je učitelj tisti, ki presoja o dosežkih svojih učencev. Po navadi posamezni učitelji pripravijo preizkus oz. druge oblike ocenjevanja, ki jih tudi ocenijo. Vključevanje učencev v samoocenjevanje in prevzemanje odgovornosti, ki jo le-ta prinaša, je redek pojav.

Poznamo pa tudi bolj obetavne dosežke, ki jih prinaša vključevanje učencev v samoocenjevanje (Francis, 2001). Clarkova (2001), na primer, trdi, da morajo

biti učenci obvezno odgovorni za svoje učenje. Kot največji učinek, ki ga ima samoocenjevanje na učence, Clarkova izpostavlja celostno izboljšanje samopodobe, ki se kaže skozi učenčevo zmožnost:

- izražanja področja primanjkljajev, ne da bi se bali neuspeha,
- zastavljanja lastnih ciljev in
- refleksije ter predvsem zmožnosti spregovoriti o lastnem učenju v primerih, ko tega prej niso zmogli (Clarke, 2001, str. 44).

Munns and Woodward (2006) ugotavljata, da so med samoocenjevanjem učenca in njegovo angažiranostjo močne teoretične in praktične povezave. Njuna študija o osnovnošolskih učencih *Fair Go Project* (akcijsko raziskovanje o sodelovanju učencev nižjega družbenoekonomskega razreda v jugozahodnem Sydneyju) je pokazala, da so refleksije študentov o lastnem učenju in spodbujanje višjih taksonomskih stopenj mišljenja v veliki meri dvignili raven njihovega sodelovanja.

McDonald in Boud (2003) sta izvedla raziskavo, v katero je bilo vključenih 10 srednjih šol iz Sydneyja, v okviru katere so dijake višjih razredov in njihove učitelje usposabljali za samoocenjevanje. Eksperimentalna skupina je dosegla višje rezultate na izpitih kot kontrolna skupina. McDonald in Boud (2003) sta prišla do sklepa, da je eden od možnih načinov, s katerim lahko postavimo temelje za razvijanje vseživljenjskih zmožnosti, na katere se bodo učenci lahko opirali po zaključenem šolanju, vključitev samoocenjevanja med cilje učnega načrta (str. 219).

Razvoj IKT pri ocenjevanju

Raba računalnikov je v današnjem času široko razširjena in uveljavljena. Investicije v informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT) za izobraževalne namene so velike (Quellmalz in Kozma, 2003). Kot ugotavljata Ridgway in McCusker (2003), je IKT središče kulturnega 'vortekasa', ki spodbuja korenite družbene spremembe. Učinki IKT so v zadnjih dvajsetih letih močno vplivali na vse akademske discipline in posledično na kulturo odnosov, ki je z njimi povezana (str. 310).

IKT omogoča vrednotenje reševanja realnih življenjskih problemov, učencem in učiteljem pa daje več priložnosti za povratno informacijo in refleksijo. Kljub hitremu razvoju IKT pa je računalniško podprto ocenjevanje še vedno v povojih (Baker, 2003). Raikes in Harding (2003), ki trenutno stanje primerjata z 'vozom

brez vprege, trdita, da bo treba premagati še veliko ovir, med katerimi so:

- a) višina stroškov in obrestovanje investicije,
- b) utemeljitev primerljivosti klasičnih preizkusov z računalniškimi,
- c) zaščita,
- č) dohajanje pestrosti ponudbe IKT-okolij, kulturne raznolikosti šolskih okolij,
- d) zanesljivost programske in strojne opreme in odpornost v primeru odpovedi sistema (str. 270).

Prednosti, ki jih prinaša raba IKT, pa so kljub temu obetavne. Dober primer je IKT-ocenjevalni okvir, ki ga financira ameriška Nacionalna znanstvena fundacija (National Science Foundation) v sodelovanju z delovno skupino IKT-ekspertov iz Čila, Finske, Norveške, Singapurja in Združenih držav Amerike (Quellmalz in Kozma, 2003).

Med številna IKT-orodja štejemo internet, urejevalnike besedila in podatkovne baze. Z njimi lahko spodbujamo razvijanje številnih IKT-strategij, med drugim komunikacijske strategije in strategije kritičnega ocenjevanja, vrednotenja; ocenjejevati je možno vsebinske dimenzije znanja (od ozkega faktografskega znanja do 'bogatega' shematskega znanja) in tudi procesne dimenzije znanja (vse, od preprostega proceduralnega znanja do bolj kompleksnega, strateškega znanja).

Med ugotovitvami študije 174 razredov, ki sta jo izvedla Quellmalz in Kosma (2003), je zanimiv podatek, da je od 78 % učiteljev in študentov, ki so uporabljali IKT orodje, 71 % uporabljalo spletne vire, 68 % e-pošto in 52 % multimedijско programsko opremo.

Geh (2006) opozarja na programe, ki jih je razvila družba Rapid Assessment Corporation, ki so sestavni del kurikula. Navedeni so primeri, ki dokazujejo uspešnost ocenjevanja branja s pomočjo tako zasnovanih programov – program učitelje opozarja na učne težave učencev in jih spodbuja k načrtovanju ciljev pouka po meri posameznega učenca ali k poučevanju v manjših skupinah.

Knjige v šolski knjižnici so označene po stopnjah težavnosti; učenci jih izberejo v skladu s svojimi interesi, na stopnjah, ki so določene v skladu z bralnimi testi STAR. Ko učenci knjige preberejo, rešujejo računalniško podprte kvize, pripravljene za vsako knjigo posebej. Vse informacije na računalniku so sproti posodobljene. Rezultati so lahko zbrani za ustanovo, razred, učitelja ali učenca. Landauer, Laham in Fultz (2003) poročajo o novjših uspešnih prizadevanjih na področju razvoja avtomatičnega ocenjevanja esejev. Model *The Latent Se-*

mantic Analysis (LSA) Scheme je zasnovan tako, da pri eseju ocenjuje kombinacijo vsebine, stila in jezikovnega znanja. Različni empirični poskusi so pokazali, da se zanesljivost LSA lahko primerja s človeško.

Kljub mnogim spodbudnim primerom IKT pa nekateri avtorji opozarjajo na različne pasti takšnega ocenjevanja. McFarlane (2003) zato kot najbolj zanesljiv začetni korak predlaga računalniško obdelavo klasičnih testov. Na področju vprašanja primerljivosti računalniških in klasičnih testov je še nekaj odprtih vprašanj; na primer vprašanje nezagotavljanja prostora za stranske račune pri nekaterih računalniško podprtih matematičnih testih je lahko vzrok za neuspešnost (Russell, Goldberg in O'Connor, 2003).

Baker (2003) ter Raikes in Harding (2003) opozarjajo tudi na to, da so IKT-testi nenehno ogroženi zaradi tekmovalnosti med konkurenčnimi blagovnimi znamkami in rivalskimi skupinami, ki spodbujajo drage modele ocenjevanja. Baker (2003) predlaga ukrepe, s katerimi je možno modele, ki jih uporabljajo konkurenčna podjetja, strogo ocenjevati in ugotovitve tudi objaviti (str. 422).

Sklep

Ocenjevanje učencev je stalnica šolskega življenja in njegov pomemben sestavni del. Čeprav so nekatere vrste ocenjevanja preživele izzive časa in so še vedno v rabi (na primer, eksterni izpiti), pa so v zadnjih nekaj desetletjih izjemno močna prizadevanja, ki so usmerjena k iskanju širše palete različnih oblik in načinov ocenjevanja.

Možnost, da bo v prihodnosti ocenjevanje, ki se osredotoča na vprašanje, kaj učenci dejansko znajo in kaj zmorejo narediti, zasenčilo normativno vlogo, je precejšnja. Ocenjevanje, ki zmožnosti učenca vrednoti skozi dejavnosti, se bo najverjetneje uveljavilo tako pri sprotnem kot tudi končnem vrednotenju; na primer na zaključnih izpitih. Elektronsko ocenjevanje bo, skupaj s spletnim poučevanjem, vključeno v izobraževalni proces.

Prevod: Vineta Eržen

Viri

BAKER, E. L. (2003), *Reflections on Technology-enhanced assessment, Assessment in Education* 10, 3, str. 421–424.

- BAKER, E. L. (2007), '2007 Presidential address: The end(s) of testing', *Education- al Researcher*, 36, 6, str. 309–317.
- BLACK, P., WILIAM, D. (1998), *Inside the Black Box*, London, King's College Press.
- BLACK, P., WILIAM, D. (2005), 'Lessons from around the world: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices', *The Cur- riculum Journal*, 16, 2, str. 249–261.
- BRANDON, A., CARMICHAEL, P., MARSHALL, B. (2005), 'Learning about assess- ment for Learning: A framework for discourse about classroom Teacher De- velopment', 9, 2, str. 201–214.
- CLARKE, S. (2001), *Unlocking Formative Assessment*, Hodder & Stoughton, Lon- don.
- COFFEY, J., SATO, M., THIEBAULT, M. (2005), 'Classroom assessment: Up close – and personal', *Teacher Development* 9, 2, str. 169–184.
- EARL, L. M. (2005), *Thinking About Purpose in Classroom Assessment: Assessment for, as and of Education*, Canberra, ACSA.
- HARGREAVES, E. (2005), 'Assessment for learning? Thinking outside the (black) box', *Cambridge Journal of Education* 35, 2, str. 213–224.
- JAMES, M., PEDDER, D. (2006), 'Beyond method: Assessment & learning prac- tices & values', *The Curriculum Journal*, 17, 2, str. 109–138.
- KENNEDY, K. J. (2007), 'Barriers to innovative school practice: A Socio-cultural framework for understanding assessment practices in Asia'. Paper present- ed at the redesigning pedagogy-Culture, Understanding and practice Con- ference, Singapore, 28th May.
- LANDAUER, T. K., LAHAM, D., FOLTZ, P. (2003), 'Automatic essay assessment', *As- sessment In education*, 10, 3, str. 295–307.
- LEE, C., WILIAM, D. (2005), 'Studying changes in the practice of two teachers de- veloping assessment for learning', *Teacher Development*, 9, 2, str. 265–283.
- MCDONALD, B., BOUD, D. (2003), 'The impact of self-assessment training on performance in external examinations', *Assessment in Education*, 10, 2, str. 209–220.
- McFARLANE, A. (2003), 'Assessment for the digital age', *Assessment in Education*, 10, str. 261–266.
- MUNNS, G., WOODWARD, H. (2006), 'Student engagement and student self- assessment: The REAL framework', *Assessment in Education*, 13, 2, str. 193–213.
- PRIESTLEY, M., SIME, D. (2005), 'Formative assessment for all: A whole-school ap- proach to pedagogic change', *The Curriculum journal*, 16, 4, str. 475–492.

- QUELLMALZ, E. S., KOZMA, R. (2003), 'Designing assessments of learning with technology', *Assessment in Education*, 10, 3, str. 391–408.
- RAIKES, N., HARDING, R. (2003) 'The Homeless Carriage Stage: Replacing conventional measures', *Assessment in education*, 10, 3, str. 267–277.
- RIDGWAY, J., McCUSKER, S. (2003), 'Using computers to assess new educational goals', *Assessment in Education*, 10, 3, str. 309–328.
- RUSSELL, M., GOLDBERG, A., O'CONNOR, K (2003), 'Computer-based testing & validity: A look back into the future, *Assessment in Education*, 10, 3, str. 279–293
- SCRIVEN M. (1967), 'The methodology of evaluation'. In R. TYLER, R. GAGNE in M. SCRIVEN, *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph, Chicago, Rand McNally.
- TARAS, M. (2005), 'Assessment – summative and formative – some theoretical reflections', *British Journal of Educational Studies*, 53, 4, str. 466–478.
- GEH, S. S. (2006), 'High-stakes testing: Can rapid assessment reduce the pressure? *Teachers College Record*, 108, 4, str. 621–661.

PROCESI OCENJEVANJA, KI SPODBUJAJO UČENJE

Vineta Eržen, OE Kranj, Zavod RS za šolstvo

V zadnjem času je pozornost strokovnih razprav in raziskav na področju ocenjevanja, ki je bila tradicionalno namenjena standariziranim preizkusom znanja na nacionalnih ravneh, vse pogostejše usmerjena k ocenjevanju v procesu učenja, znotraj tega pa k pomenu načina poročanja o dosežkih učencev. Hkrati je opaziti odmik od tradicionalnega psihometričnega ocenjevanja k ocenjevanju, ki naj bi bilo tesneje in bolj načrtno povezano s procesi učenja (angl. educational assessment/assessment for learning). Ob samoumevni sumativni oziroma končni vlogi ocenjevanja, ki učenca postavlja v vlogo '*kandidata, ki piše*' oz. rešuje teste, v zadnjih nekaj desetletjih dobiva veljavo tudi formativna vloga ocenjevanja, ki učenca/dijaka načrtno vključuje v proces ocenjevanja. Pri tem namesto ocenjevanja kot enkratnega dogodka (merjenja/'tehtanja') govorimo o ocenjevanju kot postopku, procesu ali ocenjevanju kot o '*poizvedovanju*' itd.

Takšne in podobne prispodobе o ocenjevanju lahko zasledimo v razpravah o ocenjevanju na osnovnošolski, srednješolski in univerzitetni ravni. Boud (2000) govori o 'trajnostnem' ocenjevanju: njegovi študenti naj bi se v času študija, tudi z udeležbo pri lastnem ocenjevanju, usposabljali za samostojno vseživljenjsko učenje. Zmožnost samoocenjevanja naj bi postala ena od pomembnih vseživljenjskih kompetenc vsakega učenca oziroma študenta.

Odnos med procesi učenja, poučevanja in ocenjevanja

Spreminjanje odnosa do ocenjevanja je tesno povezano s spreminjanjem paradigme poučevanja in učenja ter njunega medsebojnega odnosa. Požarnikova (2005) povzema ugotovitve nekaterih avtorjev, ki obstoječi odnos med procesoma učenja in poučevanja označujejo kot neuglašenost, disonanco, trenje; zaželena pa bi bila večja uglešenost, ki jo Biggs imenuje »konstruktivna uglešenost« – »constructive alignment« (prav tam). Omenjenim prispodobam iz fizike ali glasbe dodajajo svoje še bolonjska priporočila z zahtevo po ugleševanju. 'To se verjetno nanaša na tak učni proces, ki bo pomagal aktivirati znanje

v različnih praktičnih situacijah, v katerih ga želimo uporabiti' (Požarnik, 2005). Z različnimi praktičnimi situacijami, v katerih želimo znanja uporabiti, naj bi bil uglasen tudi proces ocenjevanja.

Ocenjevanje kot ugotavljanje kakovosti oz. merjenje znanja

Pri tradicionalnem pristopu k učenju, poučevanju in ocenjevanju se proces pouka po navadi začne s poučevanjem, ki mu sledi ugotavljanje kakovosti in količine sprejetega znanja: ugotavljanje torej, kaj se je (kdo) naučil in česa se ni naučil. Nekateri avtorji, na primer Siobhan Leahy, Christine Lyon, Marnie Thompson in Dylan Wiliam (2005) takšne postopke ocenjevanja primerjajo s kontrolo končnih izdelkov v proizvodnji.

V naši šolski praksi prevladuje ocenjevanje, ki zaključuje ocenjevalno ali kako drugače opredeljeno obdobje in je zato na neki način izpitno naravnano, saj gre po navadi za enkratni dogodek, ki se zaključi z oceno.

Kaj pridobimo z informacijo, ki jo dobimo z ocenjevanjem enkratnega preizkusa? – Nič več in nič manj kot podatek o tem, kako je učenec rešil naloge, odgovoril na vprašanja itd. v nekem konkretnem preizkusu. Ob tem se pojavlja nekaj dilem, izpostavljeni pa sta dve. V preizkus, ki ga učenci pišejo, na primer 45 do 60 minut, je, prvič, težko vključiti dovolj široko paleto vsebinskih in procesnih ciljev ter aktivirati spretnosti in veščine, ki so jih učenci razvijali v procesu učenja, zato je informacija, pridobljena na ta način, navadno pre-splošna, da bi lahko z njeno pomočjo zaznali ali diagnosticirali specifično šibko in/ali močno področje posameznika. Glede na to bi bil lahko enkratni preizkus znanja bolj primeren za ugotavljanje splošne slike o ravneh doseganja učnih ciljev kot za ugotavljanje močnih in šibkih področij v znanju posameznika.

Drugič, informacija pride prepozno, da bi bila lahko učencu koristila. Na podlagi rezultatov lahko na splošni ravni sicer proces poučevanja uskladimo (s ponovno razlago, z vračanjem k določenim temam in posvečanjem večje pozornosti nekaterim ciljem). Če pa želimo ocenjevanje resno in resnično uporabiti za izboljšanje poučevanja in učenja, potem potrebujemo bolj prefinjene in raznolike metode, oblike in orodja, instrumente, s katerimi je možno pridobiti podatke, ki nam bodo pomagali pri prilagajanju poučevanja potrebam posameznih učencev. Učenci lahko (poleg odgovarjanja na vprašanja pri reševanju tradicionalnih preizkusov znanja) ustvarjajo tudi bolj avtentične izdelke – raz-

stave, predstavitve, dnevniške zapise, posterje –, s katerimi pokažejo svoja znanja in spretnosti ter izrazijo vrednote in stališča.

Od ugotavljanja kakovosti k zagotavljanje kakovosti

Da bi ustregli tudi načelu zagotavljanja kakovosti, lahko za ocenjevanje poleg klasičnih preizkusov uporabimo na primer učenčevo mapo, zbirke pogovorov, opazovanj, dnevniških zapisov, vprašalnikov, ocenjevalnih lestvic za samovrednotenje itd., ki omogočajo zanesljivejši in predvsem veljavnejši vpogled v doseženo raven raznolikih znanj in zmožnosti, ki dokazujejo posameznikov individualni razvoj. Tako lahko proces ocenjevanja, ki je v tem primeru formativno naravnan, poleg ugotavljanja kakovosti doseženega znanja zagotavlja tudi kakovost učenja.

Čeprav končno oz. sumativno ocenjevanje pogosto zasenči formativno vlogo ocenjevanja, pa v zadnjem času na mednarodni ravni narašča število raziskav s področja formativnega ocenjevanja oz. ocenjevanja za učenje, ugotovitve katerih nam lahko pomagajo razmišljati drugače. Med pomembnimi raziskavami s področja formativnega ocenjevanja ne moremo mimo Blacka in Williama in reformne skupine, ki je na podlagi raziskav (1998) poleg že znanih in nesporno dobrih učinkov izpostavila tudi pomen:

- pravočasnosti,
- osredinjenosti na specifično posameznika,
- izhajanja iz standardov znanja
- spodbujanja učencev k oblikovanju lastnih sodb.

Raziskave omenjene reformne skupine kažejo, da *ocenjevanje za učenje* izboljša učne dosežke. Paul Black in Dylan William (1998) sta ugotovila hitrejša napredovanje, kakovostnejše znanje na različnih stopnjah izobraževanja in, kar je še pomembnejše, ugotovljeno je bilo, da se pozitivni učinki kažejo dosledno v vseh šolskih sistemih držav, ki so bile vključene v raziskavo (Kanada, Velika Britanija, Izrael, Portugalska in Združene države Amerike). Ugotovljena je bila tudi večja trajnost znanja (pri delu z učitelji v Angliji) v daljšem časovnem obdobju. Ugotovitve so 'uspešno preživele' tudi merjenje znanja z eksternimi standardiziranimi preizkusi (glej Wiliam, Lee, Harrison in Black, 2004).

Tudi v našem šolskem prostoru potekajo poglobljene strokovne razprave o vprašanju ocenjevanja. Že naključno izbrana publikacija (Sodobna pedagogika, 2004) pove veliko o vprašanjih, s katerimi se ukvarjamo. Na primer:

Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja (Barica Marentič Požarnik), *kakšno naj bi bilo Preverjanje in ocenjevanje v učnociljnem pristopu* (Zora Rutar Ilc), *Primerjava med opisnimi kriteriji znanja in analitičnim ter celostnim ocenjevanjem besedil* (Majda Cencič), *Portfolio kot alternativna oblika vrednotenja – kritični pogled na možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah* (Sonja Sentočnik), *Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu* (Damijan Štefanc), *Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije* (Cveta Razdevšek Pučko), *Vloga povratne informacije v učnem procesu* (Natalija Komljanc). Naslovi prispevkov izražajo prizadevanja avtorjev v smeri iskanja načinov kakovostnega preverjanja in ocenjevanja znanja.

Čeprav se ta prispevek trudi ostati osredotočen na ocenjevanje in učenje, pa vseeno ne moremo mimo vprašanja različnih pojmovanj o preverjanju in ocenjevanju, ki posledično določa tudi naše razumevanje formativnega ocenjevanja oziroma ocenjevanja za učenje in seveda tudi naše razumevanje sumativnega ocenjevanja. Bečaj (2000) preverjanje in ocenjevanje v našem šolskem prostoru opredeli kot dve obliki zbiranja podatkov, ki naj bi se v idealnem primeru dopolnjevali. Oblikovanje optimalne kombinacije preverjanja in ocenjevanja je zato precej zapletena naloga, katere uspešnost je odvisna od upoštevanja obstoječe šolske kulture. Bečaj meni, da storilnostno naravnana šolska kultura tudi preverjanje priredi ocenjevanju in tako nastane 'nekoliko drugačna oblika ocenjevanja' ali 'poskusno ocenjevanje' Bečaj (2000).

Tudi pojmovanje formativnega in sumativnega ocenjevanja ima v različnih šolskih kulturah različen pomen, pri čemer lahko z gotovostjo trdimo, da je najbolj zakoreninjena in dominantna sumativna vloga ocenjevanja.

'Ocenjevanje za učenje'

Ocenjevanje za učenje je lahko vsako ocenjevanje, prioriteta katerega je spodbujanje učenja. Ocenjevanje lahko podpira učenje, če so ugotovitve in povratna informacija namenjene učencu in učitelju z namenom izboljšati in uskladiti oziroma 'uglasiti' proces poučevanja s procesom učenja, v katerega sta vključena. Ocenjevanje je resnično formativno, kadar so ugotovitve dejansko izhodišče za prilagoditev učiteljevega dela z namenom, da bi ustregel potrebam učenja/učenca. Pri pouku, pri katerem je osrednja vloga ocenjevanja podpora učenju, se meje med poučevanjem in ocenjevanjem zabrišejo.

V nadaljevanju je predstavljenih deset načel ocenjevanja za uspešno učenje, ki so plod raziskovalnega dela reformne skupine (ARG: Assessment Reform Group, 2002) v Angliji. Načela so dosegljiva na http://www.qca.org.uk/qca_4336.aspx.

Ocenjevanje, ki spodbuja učenje, je:

1. učinkovito načrtovano: poleg vsebine učitelj načrtuje tudi postopke in dejavnosti in jih sprti prilagaja, glede na okoliščine pouka;
2. osredotočeno na učenje; pri tem je poleg vprašanja, *kaj* učenec zna in zmore, pomembno tudi vprašanje, *kako* se učenec/učenka uči, kako svoje znanje in zmožnosti pokaže/izrazi;
3. stalnica učnega procesa; učenec nenehno izkazuje svoje znanje, razumevanje in zmožnosti in o njih razmišlja ter v dialogu s sošolkami/sošolci/učiteljem/učiteljico o njih presoja;
4. usklajeno s sodobnimi spoznanji stroke, ki jih učitelj/učiteljica nenehno dopolnjuje in vgrajuje v pouk;
5. konstruktivno in glede na vpliv, ki ga ima ocena na razvoj samopodobe učenca, tudi ustrezno občutljivo;
6. zastavljeno tako, da učenca pozitivno motivira (na primer, z izpostavljanjem uspešnosti pred neuspešnostjo);
7. spodbuja željo učenca po iskanju osebnih ciljev in navdušenje za doseganje le-teh; pri tem je pomembno vnaprejšnje ne le poznavanje, pač pa tudi medsebojno usklajeno razumevanje kriterijev za ocenjevanje;
8. konkretna podpora učenju: učenec v procesu učenja dobi konkretne napotke, *kako narediti korak naprej*;
9. omogoča razvijanje zmožnosti samorefleksije, samoocenjevanja in odgovornosti za lasten napredek pri posameznem učencu;
10. dovolj raznoliko, da zaobjame celosten razpon dosežkov vsakega posameznega učenca.

Deset načel, ki so rezultat prizadevanja in iskanja boljše prakse ocenjevanja, predstavlja smernice za izvedbo ocenjevanja v praksi v angleškem šolskem prostoru. Reformna skupina je pri svojem delu izhajala iz temeljnih del Paula Blacka in Dylana Williama (*Inside the black box, Assessment for Learning: Beyond the black box*). Čeprav takšna in podobna načela lahko najboljše služijo okolju, v katerem so nastala, pa lahko vendarle, če želimo, med njimi najdemo marsikaj, kar je blizu tudi našim željam in iskanjem.

Sklep

Procesi učenja, poučevanja in ocenjevanja so v praksi tesno prepleteni, meje med njimi pa so vse bolj zabrisane. Ne glede na to pa je za kakovosten pouk še vedno pomembna medsebojna usklajenost naštetih procesov, pri čemer se pomenu usklajenosti med poučevanjem in ocenjevanjem pridružuje še pomen dimenzije usklajenosti obeh s procesi učenja. Pri tem imajo pomembno vlogo učiteljeva povratna informacija, usposabljanje učencev za samoocenjevanje in jasni kriteriji za ocenjevanje.

Sodobnega pristopa k ocenjevanju, ki v postopek ocenjevanja vključuje tudi učence, ocenjevalne postopke pa poveže s procesom učenja in poučevanja, ne moremo uveljaviti čez noč, čeprav se popolnoma ujema s procesno-razvojno naravnanimi smernicami za posodabljanje učnih načrtov. Razlogov za to je več, prav gotovo pa je na prvem mestu upoštevanje obstoječe šolske kulture, ki je v skladu s časom, v katerem živimo, pretežno storilnostno naravnana. Razmislek o načinih posodabljanja procesov ocenjevanja, ki bi omogočali razvijanje zmožnosti samorefleksije, samoocenjevanja in odgovornosti za lasten napredek pri posameznem učencu (kot je to zapisano v enem od načel ocenjevanja za učenje), pa je klub temu utemeljen. Ne smemo pozabiti na to, da način, kako je izvedeno ocenjevanje, odloča o podobi kurikula in šole v očeh učenca.

Povzetek

Način ocenjevanja pove o nas in naših vrednotah veliko več, kot bi si lahko želeli. (Boud) Kakšno ocenjevanje spodbuja učenje? Ocenjevanje za učenje, ki sistematično zbira podatke o učenju, jih interpretira in ugotovitve uporablja za izboljšanje kakovosti učenja, ali *ocenjevanje naučenega* oziroma *ocenjevanje učenja*, ocenjevanje torej, ki 'ugotavlja' raven doseženega znanja ob zaključenem učnem obdobju?

Tako kot uvodna vprašanja se tudi celoten članek osredotoča na odnos med učenjem in ocenjevanjem. Namesto odgovora na zastavljeno vprašanje so predstavljene nekatere raziskave, katerih ugotovitve dokazujejo, da je ocenjevanje za učenje oz. formativno ocenjevanje, ki v postopek ocenjevanja vključuje tudi učence, bolj uglaseno s procesi učenja, spodbudno in dolgoročno učinkovitejše od ocenjevanja, ki je usmerjeno v končno merjenje znanja, udeležbe učenca pa ne predvideva. Podrobneje so predstavljena temeljna načela *ocenjevanja za učenje* (2002), ki so plod raziskovalnega dela reformne skupine

Blacka in Wiliama (1998). Na kratko so opisane ugotovitve raziskav in študij primerov s področja ocenjevanja za učenje, v zaključnem delu prispevka pa so nakazane primerjave s sorodnimi iskanji v naši šolski praksi, možnosti in tudi ovire za spreminjanje in uresničevanje sodobnejših pogledov in pristopov k ocenjevanju.

Ključne besede: proces, učenje, ocenjevanje za učenje, povratna informacija

Abstract

'How we assess students says far more about us and what we value than we might wish. (Boud) This paper addresses the question of how the processes of learning and assessment are interconnected: What kind of assessment processes stimulate learning? *Assessment for learning* (formative assessment) or *assessment of learning* (summative assessment)? While the former focuses on systematic gathering, interpretation, and use of information for the purposes of improving students' learning, the latter is used as an end-of-the-line method of measuring success. Recent research findings suggest that, by engaging students in assessment processes, assessment for learning is better tuned to the processes of learning, and therefore more stimulating and effective than assessment for the purposes of grading and reporting, in which students are not engaged in assessment processes. The paper looks at the ten principles of assessment for learning, produced by the Black in William Reform Group (2002). Some of the Reform Group research findings are briefly presented and related to the Slovenian school culture. The paper concludes with looking at opportunities as well as possible barriers to changing our perspectives on learning and assessment.

Key words: process, learning, assessment for learning, feedback

Viri

- Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/> (20. 11. 2004).
- Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Vzgoja in izobraževanje 31 (str. 10–19).
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 2nd edn, SRHE & Open University Press, Berkshire.
- Black, P. William, D. (1998), *Inside the Black Box*, London, King's College.
- Black, P. Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

- 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*.
- Boud, D. (2007) Reframing assessment as if learning was important. In Boud, D. and Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge, str. 14–26.
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (1995a). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, str. 35–48.
- Hargreaves, D (2004). Personalising Learning: Student Voice and Assessment for Learning. November 2004. London: Specialist Schools Trust. Secondary Heads Association.
- Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55 (121). str. 140–152.
- Leahy, S. Lyon, C. Thompson, M., Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day *Educational Leadership*.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 32, (str. 4–9).
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden osnovnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 36/1, (str. 58–74).
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skela, J. (1999). Taksonomija izobraževalnih ciljev. V: Čok, L. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tomlinson, C. A. "Learning to Love Assessment", *Educational Leadership*, 2007/2008, volume 65 No. 4, str. 8–13.
- Wiggins, Grant. »Practicing What We Preach in Designing Authentic Assessments.« *Educational Leadership*. December 1996–January 1997, str. 18–25
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- ETS Europe Breakfast Seminar: Professor Dylan Wiliam's Speech »Does Assessment Hinder Learning?« – 17/10/2006.
- <http://www.nclrc.org/portfolio/2-1.html>
<http://www.smmusd.org/edservices/curriculum.html>

STANDARDI ZA OCENJIVANJE U MAKEDONIJI

Mag. Gorica Mickovska, vodja podprojekta Unapređivanje ocenjivanja u osnovnoj školi u Projektu za osnovno obrazovanje

Kontekst

Tranzicija društvenog sistema iz socijalističkog u demokratski u Makedoniji traje predugo i to se odražava i na stanje u obrazovnom sistemu. Početni demokratski entuzijizam 90-tih godina je doveo do niza demokratskih promena u društvu i u obrazovanju, kao što su izrada manje proskribiranih kurikuluma, ciljno orijentirana nastava, korišćenje interaktivnih metoda, opisno ocenjivanje u prva tri razreda osnovne škole. Kako te promene nisu bile sistemski dobro podržane, a u društvu su se dešavale promene koje su dovele do pada početnog entuzijazma u stvaranju novog društva (netransparentna privatizacija, naglo bogaćenje bazirano ne na znanju i sposobnostima već na nepoštovanju zakona, korupciji) i u obrazovanju je opala motivacija nastavnika, roditelji su poceli da sumnjaju da je znanje stvarno bitno za uspeh u društvu i sve je to nepovoljno uticalo na kvalitet učenja i postignuća učenika. Dodatni šok za stručnjake su bili rezultati makedonskih učenika na međunarodnim merenjima (TIMSS, PIRLS, PISA), koji su bili ispod međunarodnog proseka, suprotno raširenom mišljenju da makedonski učenici imaju mnogo znanja i suprotno stalnom porastu uspeha učenika koji se izražavao kroz školske ocene.

Dijagnoza stanja

U više domaćih i stranih studija obrazovanja u Makedoniji konstatirano je da je ocenjivanje jedna od najvećih slabosti obrazovnog sistema. Kada je ocenjivanje u pitanju, u obrazovanju u Makedoniji prva posmisao je na ocene koje učenici dobijaju. Iako je raširena praksa pada kriterijuma u ocenjivanju od početka do kraja školske godine,¹ ocene su jedinstveni kriterijum pri izboru za

¹ Prema podacima Državnog zavoda za statistiku u školskoj 2005/2006 godini 51 % učenika su završili VIII razred sa odličnim, a 21% sa vrlo dobrim uspehom. Izvor: Državni zavod za statistiku, saopštenje 2.1.7.09, Obrazovanje, Skopje, 30.03.2007

upis u srednje škole, a poslednjih godina i za fakultete. Sistem ocenjivanja je takav da ne obezbeđuje ni validne i ni objektivne podatke o postignuću učenika, niti podržava učenje učenika.

U dodiplomskom obrazovanju nastavnici predmetne nastave na dva državna univerziteta ili nemaju ili imaju jako malo teorijske obuke u oblasti ocenjivanja (2–15 časa u toku studiranja), a skoro da nemaju praktične obuke (ukupno posećuju po nekoliko časova nastave, a sami izvode samo jedan čas). Većina profesora metodike je saglasna da se njihovi studenti ne osposobljavaju u dovoljnoj meri za kvalitetno ocenjivanje učenika.²

Nastavnici nemaju ni permanentno usavršavanje za proverivanje i ocenjivanje učenika (u poslednjih pet godina, prema rezultatima jedne ankete takve obuke u školi ili van nje je posećivalo oko 40 % nastavnika predmetne nastave³).

Analiza stanja i problema u ocenjivanju u predmetnoj nastavi (Popovski, K., 2007) je identifikovala sledeće:

Stanje:

- Škole jako retko imaju utvrdjenu školsku politiku za ocenjivanje učenika. Češća je praksa da postoje nepisana pravila ili stavovi direktora ili stručnih službi i stručnih tela.
- Ocenjivanje se planira više kao zakonska obaveza da učenici dobiju ocene u određenim periodu, a jako je retko deo planiranja nastave.
- Ocenjivanje je transparentno uglavnom u smislu kad i kako će se izvoditi sumativno proverivanje i ocenjivanje. Ocenjivanje nije kontinuirano, što nastavnici pravdaju velikim brojem učenika u razredu i obimom nastavnog gradiva. Individualiziran pristup u ocenjivanju se svodi samo na ocenjivanje učenika sa posebnim potrebama.
- Ima nastavnika koji uključuju učenike u samoocenjivanje, ali najčešće bez sistematskog osposobljavanja za samoocenjivanje.
- Pri proverivanju i ocenjivanju učenika akcent je uglavnom na to koliko su postignuti sadržinski ciljevi nastave. Uglavnom se ocenjuje postignutost ciljeva nižeg reda: znanja činjenica, pojmova, definicija, ređe razumevanje, a viši kognitivni procesi se jako retko proveravaju i ocenjuju.

² Popovski, K., G. Georgievska, Z. Ančevska, 2007 Unapređivanje ocenjivanja u osnovnoj školi - Analiza stanja i potreba, Projekt za osnovno obrazovanje, USAID, Skopje.

³ Isto

- Pri proveravanju postignuća učenika se koristi jako ograničen dijapazon metoda. Dominantan način je usmeno proveravanje poznato kao ispitivanje, zatim pismeno proveravanje putem takozvanih kontrolnih zadataka koji sadrže kratka otvorena pitanja i testovima znanja sa pitanjima povećečlanog izbora, koje su izradili nastavnici.
- Informacije dobijene proveravanjem nastavnici uglavnom koriste za davanje ocena, a retko se koriste za povratno informiranje učenika u čemu su dobri i kako da poboljšaju svoje učenje. Još ređe se te informacije koriste za poboljšanje sopstvenog rada nastavnika i za planiranje poboljšanja rada u celoj školi.

Problemi:

- odsustvo usaglašenih kriterijuma za ocenjivanje i, povezano sa tim, pritisci roditelja i učenika da dobiju visoke, po mogućnosti odlične ocene;
- odsustvo kontinuiranog praćenja napredovanja i ocenjivanja učenika, nedovoljno korišćenje ocenjivanja za podržavanje učenja;
- nemotiviranost nastavnika, i odsustvo permanentne obuke, kao i nedostatak stručne literature iz oblasti ocenjivanja.

Predlozi za promene:

Nastavnici i stručan kadar u školama smatraju da bi trebalo:

- doneti državne standarde za postignuće učenika iz nastavnih predmeta,⁴
- dati veći značaj formativnom proveravanju i ocenivanju, osposobljavanju učenika za samoocenjivanje;
- uvesti eksterne ispite u četvrtom razredu i na kraju osnovne škole;
- uvesti na kombinirano – broičano i opisno ocenivanje u predmetnoj nastavi.

Pomoć koju traže:

Da bi ocenjivanje u školama bilo kvalitetnije nastavnici i stručan kadar u školama smatraju da bi im pomoglo:

- Obuka iz oblasti ocenjivanja, obezbeđivanje stručne literature, bolja saradnja sa Biroom za razvoj obrazovanja, veća uključenost stručnih saradnika u radu na poboljšanju ocenjivanja;

⁴ Vrsta takvih standarda (benchmarks) se već uspostavlja kao deo Nacionalnog ocenjivanja postignuća učenika

- Uspostavljanje jasnih kriterijuma za ocene koji bi bili zasnovani na standardima za postignuće učenika, obezbeđivanje standardiziranih testova znanja, bolja normativna uređenost proveravanja i ocenjivanja.

Kako su ove konstatacije slične prethodnim u vezi stanja u području ocenjivanja i mehanizama koji bi doprineli da se ocenjivanje poboljša u proteklih 10-tak godina su započete neke značajne sistemske promene u ocenjivanju koje se odnose na:

- Uvođenje opisnog ocenjivanja u prva tri razreda osnovne škole. Počelo je kao pilot projekat 1997 godine pri čemu su korišćena iskustva i obuke eksperata iz Zavoda za školstvo Republike Slovenije. Sada je zakonska obaveza. I pored neujednačenog kvaliteta njegove primene, i u jednom delu škola formalnog pristupa ovoj značajnoj promeni, ona je, uglavnom, dobro prihvaćena i doprinosi novom shvaćanju ocenjivanja, kao dela procesa nastave čiji je cilj podržavanje učenja.
- Nacionalno ocenjivanje. Započelo je 1998 godine i sprovodi se na nacionalnom uzorku učenika sa ciljem da se utvrdi u kojoj se meri postižu državni standardi za postignuće u pojedinim nastavnim predmetima. Sprovedeno je za 4 nastavna predmeta na kraju razredne nastave i za 2 nastavna predmeta na kraju osnovnog obrazovanja. Rezultati pokazuju da je postignuće u svim nastavnim predmetima za koje je sprovedeno nacionalno ocenjivanje ispod očekivanog. Iako je jedan od ciljeva bio rezultati da se koriste i za poboljšanje kvaliteta nastave i ocenjivanja, to do sada većina škola ne radi, a nisu ni dobile adekvatnu obuku kako da koriste rezultate nacionalnog ocenjivanja za analizu i poboljšanje rada škole.

Do sada preduzete inicijative za unapređivanje ocenjivanja nisu se ticale promena u ocenjivanju u predmetnoj nastavi.⁵

Ocenjivanje usaglašeno sa standardima

Sistematske promene za unapređivanje ocenjivanja u predmetnoj nastavi su započele 2007 godine kao deo 5-godišnjeg *Projekta za osnovno obrazovanje*,

⁵ Rezultati nacionalnog ocenjivanja u predmetnoj nastavi su objavljeni početkom decembra i još nisu preduzete aktivnosti za obučavanje škola za njihovo korišćenje.

koji je finansiran od USAID-a i ima globalni cilj da pomogne pripreme Republike Makedonije za ulazak u Evropsku uniju.⁶

Imajući u vidu opisano stanje u oblasti ocenjivanja u Makedoniji u potprojektu: *Unapređivanje ocenjivanja u osnovnoj školi* je ocenjeno da je najbolje ako se prvo izgrade standardi za ocenjivanje, odnosno standardi dobre prakse u ocenjivanju. To je i urađeno u prvoj fazi rada u projektu.

Standardi opisuju željeni kvalitet ocenjivanja u odnosu na koji može da se ocenjuje praksa ocenjivanja učenika koje u razredu provode nastavnici. Standardi, kao dokument treba da doprinesu zajedničkom razumevanju između stručnjaka i praktičara o tome šta se podrazumeva pod kvalitetnim ocenjivanjem u školi. Oni se u prvom redu odnose na formativno ocenjivanje, odnosno na praćenje rada i postignuća učenika u toku nastave sa ciljem da se poboljša nastava i da se pomogne učenicima da u maksimalnoj meri iskoriste svoje potencijale za učenje. Standardi daju smernice za kvalitetno ocenjivanje učenika u školi, ali ne određuju stepen u kome mora da budu postignuti. Standardi treba da predstavljaju okvir u kome će se odvijati aktivnosti za unapređivanje ocenjivanja.

Šta sadrže standardi

Standardi se odnose na celokupan proces ocenjivanja koji se izvodi u školi, ali su strukturirani tako da zu neke oblasti izdvojene sa ciljem da im se obrati veća pažnja, jer je u analizi stanja došlo do saznanja da predstavljaju slabe tačke u procesu ocenjivanja.

U standardima prvo su definirani principi na kojima ocenjivanje treba da se zasnova. Ima 8 principa:

- 1) Ocenjivanje ima prvenstveni cilj da doprinese poboljšanju postignuća učenika.
- 2) Ocenjivanje obezbeđuje kompletne informacije o napredovanju i postignuću učenika.
- 3) Ocenjivanje je deo procesa poučavanja i učenja.
- 4) Ocenjivanje je bazirano na korišćenju više različitih metoda.
- 5) Ocenjivanje je kontinuiran proces.
- 6) Ocenjivanje je pravedno.
- 7) Ocenjivanje je transparentno.

⁶ Projekat se realizira sa tehničkom podrškom Akademije za obrazovni razvoj (Academy for Educational development) iz SAD-a, a potprojekat Unaprećivanje ocenjivanja u osnovnoj školi i u saradnji sa Makedonskim centrom za građansko obrazovanje

8) Ocenjivanje je validno i relijabilno.

Ovi principi mogu da izgledaju očigledni i nepotrebno da se naglašavaju u nekom drugom kontekstu ocenjivanja, ali je u Makedonskom kontekstu bilo važno da ovi principi budu jasno formulirani i prihvaćeni.

Standardi su grupirani u 5 područja:

- 1) Planiranje ocenjivanja
- 2) Izbor metoda i izrada instrumenata
- 3) Sprovođenje procesa ocenjivanja
- 4) Davanje sumativnih ocena i
- 5) Informiranje o rezultatima

U svakom području je formuliran jedan opšti standard i izdvojeno je nekoliko posebnih standarda.

Primer (jednog) standarda u području: Sprovođenje procesa ocenjivanja

Opšti standard:

U procesu ocenjivanja učenicima treba da se omogući da uče i da pokažu svoje znanje, veštine i stavove ili ponašanje koji se ocenjuju.

Poseban standard:

3. Centralno mesto treba da ima praćenje napredovanja i formativno ocenjivanje učenika

- Škola treba da gradi kulturu formativnog ocenjivanja i da obezbeđuje uslove za njegovo kvalitetno izvođenje.
- Treba da se postave ciljevi za učenje za svakogog učenika i da se prati njihovo postizanje.
- Informacije o učenju učenika treba da se koriste da mu se daju konkretna uputstva i da se stvore uslovi za njegovo dalje napredovanje.

Sastavni deo Standarda za ocenjivanje su i kompetencije nastavnika za ocenjivanje. Kada budu izrađeni Standardi za profesiju nastavnik ovi će standardi biti njihov deo. Za sada treba da pomognu planiranju i sprovođenju promena u dodiplomskom obrazovanju nastavnika i u profesionalnom usavršavanju nastavnika koji već rade.

Primer (dela) kompetencija za sprovođenje procesa ocenjivanja:

Nastavnik zna:

1. Karakteristike kvalitetnog ocenjivanje (validnost, relijabilnost, objektivnost, transparentnost);
2. Da je primarni cilj ocenjivanja da doprinese poboljšanju učenikovih postignuća;
3. Da ocenjivanje ovezbeđuje relevantne podatke o učenju i postignuću učenika, kao i o kvalitetu nastave.

Nastavnik je osposobljen da:

1. Koristi različite metode ocenjivanja i da procenjuje efekte njihove primene;
2. Da izrađuje i koristi različite instrumente za ocenjivanje (na pr. testove, ček liste, bodovne liste i dr.) i da se rukovodi prema uputstvima za ocenjivanje, ako su oni deo instrumenata za ocenjivanje;
3. Sistematski da prati napredovanje učenika i da beleži kvantitativne i kvalitativne podatke o tome;
4. Da interpretira rezultate različitih ocenjivanja (formalnih, neformalnih, nacionalnih, međunarodnih) i da identifikuje postignuća i propuste u znanju učenika.

Kako su izrađeni standardi

Standarde je posle obuke koju su držali eksperti iz Irske, izradila radna grupa pri čemu su korišćeni i slični standardi iz drugih zemalja. Nacrt Standardi su poslali u 10 pilot škola u kojima su se vodile diskusije u fokus grupama, a nastavnici predmetne nastave su izrazili svoja mišljenja i odgovarajući na upitnik o standardima. Otvoren je forum za diskusiju o standardima na obrazovnim web portalu.

Sva dobijena mišljenja razmatra radna grupa i ukoliko oceni da doprinose kvalitetu standarda, modifikuje standarde. Standardi će biti predloženi Ministarstvu obrazovanja i nauke da ih donese i imaće sličan status kao sugerirana metodologija u nastavi.

Kako će se koristiti standardi

Standardi su prvenstveno namenjeni nastavnicima, školama, Birou za razvoj obrazovanja, Državnom prosvetnom inspektoratu i nastavničkim fakultetima u okviru svojih nadležnosti da obezbede izjednačeno gledanje na ocenjivanje u školama i da budu vodič u njihovom radu u okviru posebnih nadležnosti svakog od ovih subjekata u procesu ocenjivanja.

U potprojektu za napređivanje ocenjivanja standardi se koriste kao vodič za profesionalno usavršavanje nastavnika (seminari, radionice, stručni materijali, instrumenti za ocenjivanje i sl) i za pomoć školama koje u svom razvojnom planiranju rad na poboljšanju kvaliteta ocenjivanja. Ocenjivanje zasnovano na standardima se na različite načine promovira i pred roditeljima. 10 pilot škola sprovodi akciska istraživanje unapređivanja ocenjivanja koje je zasnovano na standardima.

Strategije za primenu standarda

Svi učesnici koji su započeli aktivnosti za usaglašavanje prakse u ocenjivanju učenika u osnovnoj školi sa prihvaćenim standardima dobre prakse u ocenjivanju, su svesni da su započeli dugoročni proces promena u kome će biti suočeni sa mnogim teškoćama i otporima. Zbog toga su promene započete u 10 pilot škola koje su i pre toga preduzimale aktivnosti za poboljšanje ocenjivanja u školi. Svaka promena koja se planira da se predloži se proverava u ovim školama i modifikuje se po potrebi. Sledeća grupa škola će biti uključena, isto tako, po sopstvenoj odluci. Uslov je da bude podržana od upravnog odbora škole, nastavničkog saveta i da su nastavnici izrazili spremnost da odvoje ekstra vreme za rad na poboljšanju ocenjivanja u njihovoj školi.

Budući da je jedna od slabosti ocenjivanja i neobjektivnost kojoj su uzrok pritisci roditelja, prijatelja i sl. Kao deo aktivnosti za usaglašavanje ocenjivanja sa standardima se radi na izradi Kodeksa za ocenjivanje u kome će svi relevantni subjekti (pretstavnici državnih i lokalnih organa odgovornih za ocenjivanje, rukovodioci škola, nastavnici, učenici i roditelji) formulirati i prihvatiti etičke principe kojima će se rukovoditi kad je ocenjivanje učenika u pitanju. Znajući da ovde možemo da budemo na klizavom terenu to se radi vrlo pažljivo (preko edukativnih radionica za različite subjekte) da se niko unapred ne oseti okrivljenim za neetičnost.

Sa ciljem da se senzibiliziraju svi zainteresirani za ocenjivanje izrađuju se popularne verzije standarda, etičkog kodeksa, informativni materijali za roditelje.

Rezime

Opisana je situacija sa ocenjivanjem u Makedoniji i aktivnosti koje se preduzimaju sa ciljem da se prevaziđu brojne konstatirane slabosti. Detaljnije je prikazana nova inicijativa za poboljšanje kvaliteta ocenjivanja u osnovnim školama koja je pošla od izrađivanja standarda za ocenjivanje, a nastaviće se različitim aktivnostima za njihovu primenu u školama.

Reference

- Poposki, K., G. Georgievska, Z. Ančevska (2007), Unapreduvawe na ocenuvaweto vo osnovnite učilišta – Analiza na sostojbite i potrebite od promeni (Unapređivanje ocenjivanja u osnovnoj školi – Analiza stanja i potreba za promene), USAID Projekt za osnovno obrazovanje, Skopje, 2007.
- Standardi za ocenuvawe na učenicite vo osnovnoto obrazovanje – nacrt (Standardi za ocenjivanje učenika u osnovnoj školi – nacrt), USAID Projekt za osnovno obrazovanje, Skopje, 2007.
- Shail, G., D. Murchan (2007), Podobruvawe na ocenuvaweto vo učilištata; Razvoj na standardi za ocenuvawe; Etički kodeks vo ocenuvaweto, (Unapređivanje ocenjivanja u školi; Izrada standarda za ocenjivanje; Etički kodeks u ocenjivanju), USAID Projekt za osnovno obrazovanje, Skopje, 2007.

STANDARDI ZA OCENJEVANJE V MAKEDONIJI

*Mag. Gorica Mickovska, vodja podprojekta Izboljšanje ocenjevanja v osnovni šoli
v Projektu za osnovno izobraževanje*

Kontekst

Prehod iz socialističnega v demokratični družbeni sistem traja v Makedoniji predolgo in to se odraža tudi na stanju v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Začetna demokratična vznesenost v prvi polovici devetdesetih let je privedla do vrste demokratičnih sprememb v družbi in v izobraževanju. Med novostmi v slednjem so bili oblikovanje manj predpisanih kurikulumov, ciljno usmerjen pouk, uporaba interaktivnih metod in opisno ocenjevanje v prvih treh razredih osnovne šole. Ker te spremembe niso bile dobro sistemsko podprte, hkrati pa so se v družbi dogajale spremembe, ki so privedle do padca začetnega navdušenja ob vzpostavljanju novih družbenih odnosov (netransparentna privatizacija, hitro bogatenje, ki ni temeljilo na znanju in sposobnostih, temveč na kršenju zakonov in korupciji), je tudi v izobraževanju upadla motivacija pri učiteljih, pa tudi starši so začeli dvomiti, da je znanje res pomembno za uspeh v družbi. Vse to je neugodno vplivalo na kakovost učenja in dosežkov učencev. Dodaten šok so povzročili rezultati makedonskih učencev na mednarodnih merjenjih znanja (TIMSS, PIRLS, PISA), ki so bili – v nasprotju s splošnim mnenjem, da imajo makedonski učenci dobro znanje, in v nasprotju s stalno rastjo njihovega uspeha, ki se je kazala v šolskih ocenah – podpovprečni.

Diagnoza stanja

Več domačih in tujih študij o izobraževanju v Makedoniji je pokazalo, da je ocenjevanje ena od največjih slabosti izobraževalnega sistema. Ko je v Makedoniji govor o ocenjevanju, se prvi pomislek nanaša na ocene, ki jih prejemaajo učenci. Čeprav je razširjena praksa padanja kriterijev pri ocenjevanju od začetka do konca šolskega leta,¹ so ocene edini kriterij pri izboru za vpis na srednje šole,

¹ Po podatkih Državnega zavoda za statistiko je v šolskem letu 2005/06 51 % učencev končalo 8. razred z odličnim, 21 % pa s prav dobrim uspehom. Vir: Državni zavod za statistiko, objava 2.1.7.09, Obrazovanje, Skopje, 30. 3. 2007.

v zadnjih letih pa tudi pri vpisu na univerzo. Sistem ocenjevanja ne zagotavlja niti veljavnih niti objektivnih podatkov o dosežkih učencev, prav tako pa ne podpira njihovega učenja.

V okviru dodiplomskega izobraževanja učitelji predmetnega pouka na dveh državnih univerzah nimajo pouka o ocenjevanju ali pa je ta zelo skop (vsega skupaj 2–15 ur), hkrati pa tako rekoč nimajo praktičnega pouka (navzoči so le pri nekaj urah pouka, sami pa učijo samo eno uro). Večina profesorjev metodike priznava, da se njihovi študenti ne izobražujejo dovolj za kakovostno ocenjevanje učencev.²

Na drugi strani pa tudi za učitelje ni organizirano stalno izpopolnjevanje za preverjanje in ocenjevanje učencev (v zadnjih petih letih se je po rezultatih neke ankete takega dodatnega izobraževanja v šoli ali zunaj nje udeležilo približno 40 % predmetnih učiteljev³).

Analiza stanja in problemov na področju ocenjevanja pri predmetnem pouku (Popovski, K., 2007) je pokazala naslednje:

Stanje

- Zelo malo je šol, ki imajo sprejeto šolsko politiko za ocenjevanje učencev. Pogostejše obstajajo v praksi nenapisana pravila in stališča ravnateljev in strokovnih služb.
- Ocenjevanje se načrtuje bolj kot zakonska obveza, da dobijo učenci v določenem obdobju ocene, zelo redko pa je del načrtovanja pouka.
- Ocenjevanje je transparentno predvsem glede tega, kdaj bo potekalo in kakšno bo sumativno preverjanje in ocenjevanje. Dejstvo, da ocenjevanje ni kontinuirano, učitelji opravičujejo s tem, da je v razredih veliko učencev in da je snov zelo obsežna. Individualizirani pristop pri ocenjevanju se izvaja le pri delu z učenci s posebnimi potrebami.
- Posamezni učitelji vključujejo samoocenjevanje učencev, vendar jih najpogostejše za to sistematsko ne usposabljaajo.
- Pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev je poudarek najpogostejše na tem, koliko so dosegli vsebinske cilje pouka. Učitelji ocenjujejo predvsem doseganje ciljev nižjega nivoja poznavanja dejstev, pojmov, definicij, redkeje pa razumevanje, medtem ko zelo redko preverjajo in ocenjujejo višje kognitivne procese.

² Popovski, K., G. Georgievskaja, Z. Ančevska (2007). Unapređivanje ocenjivanja u osnovnoj školi – Analiza stanja i potreba, Projekt za osnovno obrazovanje, USAID, Skopje.

³ Prav tam.

- Pri preverjanju dosežkov učencev uporabljajo zelo omejen nabor metod. Prevladuje ustno preverjanje, poznano kot spraševanje, nato pisno preverjanje s tako imenovanimi kontrolnimi nalogami, ki vsebujejo kratka vprašanja odprtega tipa, in s testi znanja z vprašanji, pri katerih obkrožiš enega od ponujenih odgovorov. Tako kontrolne naloge kot teste pripravljajo učitelji.
- Informacije, ki so jih pridobili s preverjanjem, učitelji večinoma uporabijo za oblikovanje ocen, redko pa jih izkoristijo za povratno informiranje učencev, v čem so uspešni in kako naj izboljšajo svoje učenje. Še redkeje učitelji te informacije uporabijo za izboljšanje lastnega dela in za načrtovanje izboljšanja dela na šoli kot celoti.

Problemi:

- odsotnost usklajenih kriterijev za ocenjevanje in s tem povezani pritiski staršev in učencev, da bi dobili dobre, po možnosti odlične ocene;
- odsotnost kontinuiranega spremljanja napredovanja in ocenjevanja učencev, nezadostna izraba ocenjevanja kot podpore učenju;
- nemotiviranost učiteljev in odsotnost stalnega strokovnega izpopolnjevanja kot tudi pomanjkanje strokovne literature s področja ocenjevanja.

Predlogi sprememb

Učitelji in šolski strokovni delavci menijo, da bi morali:

- sprejeti nacionalne standarde dosežkov učencev za posamezne predmete;⁴
- bolj poudariti pomen formativnega preverjanja in ocenjevanja ter usposabljanja učencev za samoocenjevanje;
- vpeljati eksterne izpite v četrtem razredu in ob koncu osnovnošolskega izobraževanja;
- vpeljati kombinirano (številsko in opisno) ocenjevanje na predmetni stopnji osnovne šole.

Pomoč, ki si jo želijo

Da bi zagotovili kakovostnejše ocenjevanje, si učitelji in šolski strokovni delavci želijo:

⁴ Več takih standardov (benchmarks) se že vzpostavlja kot del Nacionalnega ocenjevanja dosežkov učencev.

- izobraževanje s področja ocenjevanja, zagotovitev strokovne literature, boljše sodelovanje z Uradom za razvoj izobraževanja, večjo vključenost strokovnih sodelavcev pri prizadevanjih za izboljšanje ocenjevanja;
- vzpostavitev jasnih meril za ocene, ki bi temeljila na standardih dosežkov učencev, zagotovitev standardiziranih testov znanja ter boljše normativno ureditev preverjanja in ocenjevanja.

Ker so omenjene ugotovitve podobnim tistim, ki se nanašajo na ocenjevanje in na mehanizme, ki bi omogočili izboljšanje na tem področju, smo začeli v zadnjih desetih letih v Makedoniji vpeljevati nekatere pomembne sistemske spremembe, ki se nanašajo na:

- opisno ocenjevanje v prvih treh razredih osnovne šole. Začelo se je kot pilotni projekt leta 1997, pri katerem so sodelovali eksperti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Sedaj je tako ocenjevanje zakonsko določeno. Kljub neenotni kakovosti njegovega izvajanja in kljub temu, da imajo v nekaterih šolah do njega le formalni odnos, je ta pomembna sprememba v glavnem dobro sprejeta in prispeva k novemu razumevanju ocenjevanja kot dela procesa pouka, katerega cilj je podpora učenj;
- nacionalno ocenjevanje. Začelo se je leta 1998 in se izvaja na nacionalnem vzorcu učencev s ciljem, ugotoviti, koliko le-ti dosegaajo nacionalne standarde pri posameznih učnih predmetih. Izvaja se pri štirih predmetih ob zaključku razredne stopnje in pri dveh predmetih na koncu osnovnošolskega izobraževanja. Rezultati kažejo, da so dosežki pri vseh učnih predmetih, pri katerih je bilo izvedeno nacionalno ocenjevanje, slabši od pričakovanih. Čeprav je bil eden od ciljev, da se bodo rezultati uporabili za izboljšanje kakovosti pouka in ocenjevanja, tega do sedaj večina šol ni izvedla, prav tako pa šolski aktivni niso bili seznanjeni s tem, kako uporabiti rezultate nacionalnega ocenjevanja za analizo in izboljšanje šolskega dela v celoti.

Dosedanje iniciative v zvezi z izboljšanjem ocenjevanja se niso nanašale na spremembe pri ocenjevanju pri predmetnem pouku.⁵

⁵ Rezultati nacionalnega ocenjevanja pri predmetnem pouku so bili objavljeni v začetku decembra, vendar pedagoški delavci (učitelji, ravnatelji ...) še niso bili seznanjeni s tem, kako jih je moč koristno uporabiti.

S standardi usklajeno ocenjevanje

Sistematične spremembe, katerih cilj je izboljšati ocenjevanje pri predmetnem pouku, so se začele vpeljevati leta 2007 kot del petletnega *Projekta za osnovno izobraževanje*, ki ga financira USAID in katerega globalni cilj je, pomagati Republiki Makedoniji pri pripravi na vstop v Evropsko unijo.⁶

Upoštevajoč opisano stanje na področju ocenjevanja v Makedoniji je bilo v podprojektu *Izboljšanje ocenjevanja v osnovni šoli* ocenjeno, da bi bilo najbolje najprej oblikovati standarde za ocenjevanje oziroma standarde dobre ocenjevalne prakse. To je bilo opravljeno v prvi fazi projekta.

Standardi opisujejo želeno kakovost ocenjevanja, glede na katero bi lahko ocenjevali, kako učitelji ocenjujejo učence. Standardi kot dokument morajo zagotoviti skupno, enovito razumevanje strokovnjakov in učiteljev praktikov, kaj je kakovostno ocenjevanje v šoli. V prvi vrsti se nanašajo na formativno ocenjevanje oz. na spremljanje dela in dosežkov učencev pri pouku s ciljem izboljšati pouk in pomagati učencem, da v največji možni meri izkoristijo svoje potencialne za učenje. Standardi dajejo smernice za kakovostno ocenjevanje učencev v šoli, ne določajo pa stopnje, na kateri morajo biti doseženi. Standardi morajo predstavljati okvir, v katerem morajo potekati aktivnosti za izboljšanje ocenjevanja.

Kaj vsebujejo standardi

Standardi se nanašajo na celostni proces ocenjevanja, ki poteka v šoli, vendar so strukturirani tako, da so nekatera področja poudarjena, zato da bi se jim posvetila večja pozornost, saj je analiza stanja pokazala, da predstavljajo šibke točke v procesu ocenjevanja.

V standardih je opredeljenih osem načel, na katerih mora temeljiti ocenjevanje:

1. Glavni cilj ocenjevanja je prispevati k izboljšanju dosežkov učencev.
2. Ocenjevanje zagotavlja celovite informacije o napredku in dosežkih učenca.
3. Ocenjevanje je del procesa poučevanja in učenja.
4. Pri ocenjevanju je treba uporabljati več različnih metod.
5. Ocenjevanje je kontinuiran proces.

⁶ Projekt poteka s tehnično podporo ameriške Akademije za razvoj izobraževanja (Academy for Educational Development), podprojekt Izboljšanje ocenjevanja v osnovni šoli pa tudi v sodelovanju z Makedonskim centrom za državljansko izobraževanje.

6. Ocenjevanje je pravično.
7. Ocenjevanje je transparentno.
8. Ocenjevanje je veljavno in zanesljivo.

Ta načela morebiti izgledajo sama po sebi razumljiva in nepotrebna – v kakem drugem kontekstu ocenjevanja jih niti ne bi bilo treba poudarjati, vendar je bilo v makedonskih razmerah pomembno, da smo jih jasno oblikovali in sprejeli.

Standardi so razvrščeni v pet področij:

1. Načrtovanje ocenjevanja.
2. Izbor metod in izdelava instrumentarija.
3. Izvajanje procesa ocenjevanja.
4. Dajanje sumativnih ocen.
5. Informiranje o rezultatih.

V vsakem področju je oblikovan en splošni standard, posebej pa je poudarjenih še nekaj posebnih standardov.

Primer (enega) standarda v področju izvajanje procesa ocenjevanja

Splošni standard

V procesu ocenjevanja je treba učencem omogočiti, da se učijo in da pokažejo svoje znanje, spretnosti in stališča ali obnašanje, ki se ocenjujejo.

Posebni standard

Osrednjo vlogo morata imeti spremljanje napredka in formativno ocenjevanje učencev:

- Šola mora oblikovati kulturo formativnega ocenjevanja in zagotavljati pogoje za njegovo kakovostno izvajanje.
- Za vsakega učenca je treba postaviti cilje učenja in spremljati njihovo doseganje.
- Na podlagi informacij o učenčevem učenju mora učitelj le-temu dati konkretna navodila, kako naj se uči, in tako ustvariti pogoje za njegovo nadaljnje napredovanje.

Sestavni del standardov za ocenjevanje so tudi kompetence učiteljev za ocenjevanje. Ko bodo oblikovani Standardi za poklic učitelja, bodo ti standardi njihov del. Za sedaj pa so namenjeni pomoči pri načrtovanju in izpeljavi sprememb v dodiplomskem izobraževanju bodočih učiteljev in pri stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev.

Primer (dela) kompetenc za izvajanje procesa ocenjevanja*Učitelj:*

1. pozna značilnosti kakovostnega ocenjevanja (veljavnost, zanesljivost, objektivnost, transparentnost);
2. ve, da je temeljni cilj ocenjevanja, da prispeva k izboljšanju učenčevih dosežkov;
3. ve, da ocenjevanje zagotavlja relevantne podatke o učenju in dosežku učenca kot tudi o kakovosti pouka.

Učitelj je usposobljen, da:

1. uporablja različne metode ocenjevanja in da ocenjuje učinke njihove uporabe;
2. oblikuje različne instrumente za ocenjevanje (npr. teste, kontrolne liste, točkovnike idr.) in da dela v skladu z navodili za ocenjevanje, če so ta del instrumenta za ocenjevanje;
3. sistematično spremlja napredovanje učenca in o tem beleži kvantitativne in kvalitativne podatke;
4. interpretira rezultate različnih ocenjevanj (formalnih, neformalnih, nacionalnih, mednarodnih) in zazna dosežke in vrzeli v učenčevem znanju.

Kako so izdelani standardi

Standarde je po izobraževanju, ki so ga izpeljali eksperti iz Irske, izdelala delovna skupina, ki se je pri tem naslonila tudi na podobne standarde, ki veljajo v drugih državah. Načrt standardov je prejelo deset pilotnih šol, na katerih so potekale razprave v posebnih skupinah, ki so se osredotočale na posamezne probleme. Predmetni učitelji so svoja mnenja lahko izrazili tudi, ko so odgovarjali na vprašalnik o standardih. Prav tako je bil na izobraževalnem internetnem portalu odprt poseben forum za razpravo.

Delovna skupina preuči vsa prejeta mnenja, in če oceni, da prispevajo h kakovosti standardov, le-te dopolni oz. popravi. Dokončno usklajeni standardi bodo predloženi v potrditev Ministrstvu za izobraževanje in znanost in bodo imeli podoben status kot predlagana izobraževalna metodologija.

Kako se bodo standardi uporabljali

Standardi so v prvi vrsti namenjeni učiteljem in šolam, Uradu za razvoj izobraževanja, Državnemu šolskemu inšpektoratu in pedagoškima fakultetama. Naloga vseh je da v okviru svojih pristojnosti zagotovijo poenotenje pogleda na

ocenjevanje v šolah, standardi pa v tem okviru predstavljajo temeljni vodnik. V podprojektu, ki se ukvarja z izboljšanjem izobraževanja, se standardi uporabljajo kot vodnik za stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev (seminarji, delavnice, strokovna gradiva, instrumenti za ocenjevanje ipd.) in kot pomoč šolam, ki v svoje razvojne načrte vključujejo tudi izboljšanje kakovosti ocenjevanja. Ocenjevanje, ki temelji na standardih, na šolah predstavljajo tudi staršem. Deset pilotnih šol akcijsko raziskuje izboljševanje ocenjevanja, ki temelji na standardih.

Strategije za uporabo standardov

Vsi, ki so začeli usklajevati prakso ocenjevanja osnovnošolcev s sprejetimi standardi dobre prakse, se zavedajo, da so začeli dolgotrajen proces sprememb, v katerem se bodo soočili z mnogimi težavami in odpori. Zato so začeli spremembe vpeljevati v desetih pilotnih šolah, ki so si že pred tem prizadevale izboljšati ocenjevanje pri pouku. Vsako načrtovano spremembo, se tako v teh šolah najprej preveri in nato po potrebi uskladi s tehtnimi pripombami. N slednja skupina šol bo v projekt vključena na lastno željo – pogoj je, da bosta to odločitev odobrila upravni odbor šole in učiteljski svet ter da bodo učitelji izrazili pripravljenost, da namenijo prizadevanjem za izboljšanje ocenjevanja na njihovi šoli dodaten čas.

Ker je ena od slabosti ocenjevanja tudi neobjektivnost, do katere prihaja zaradi pritiskov staršev, prijateljev ipd., predstavlja del aktivnosti, namenjenih usklajevanju ocenjevanja s standardi, tudi priprava Kodeksa ocenjevanja, v katerem bodo vsi subjekti (predstavniki državnih in lokalnih organov, odgovornih za ocenjevanje, ravnatelji, učitelji, učenci in starši) oblikovali in sprejeli etična načela, ki jih bodo spoštovali v zvezi z ocenjevanjem učencev. Ker vemo, da smo pri tem lahko na spolzkem terenu, nastaja Kodeks zelo premišljeno (v izobraževalnih delavnicah za različne subjekte), da se ne bi nihče vnaprej počutil okrivljen neetičnosti.

Da bi vse zainteresirane dodatno seznanili z občutljivo problematiko ocenjevanja pri pouku, se pripravljajo poljudne, laikom razumljive različice standardov in etičnega kodeksa ter informativna gradiva za starše.

Povzetek

Članek opisuje položaj na področju ocenjevanja v Makedoniji in dejavnosti, ki potekajo s ciljem, da bi presegli številne ugotovljene slabosti. Podrobneje je predstavljena pobuda, da bi izboljšali kakovost ocenjevanja v osnovnih šolah,

ki se je začela s pripravo standardov ocenjevanja, nadaljuje pa se z različnimi dejavnostmi, ki spodbujajo njihovo uporabo v šolah.

Prevod: Tine Logar

Literatura

- Poposki, K., G. Georgievska, Z. Ančevska (2007). Unapreduvawe na ocenuvaweto vo osnovnite učilišta – Analiza na sostojbite i potrebite od promeni (Unapređivanje ocenjivanja u osnovnoj školi – Analiza stanja i potreba za promene), USAID Projekt za osnovno obrazovanje, Skopje, 2007.
- Standardi za ocenuvawe na učenicite vo osnovnoto obrazovanje – nacrt (Standardi za ocenjivanje učenika u osnovnoj školi – nacrt), USAID Projekt za osnovno obrazovanje, Skopje, 2007.
- Shail, G., D. Murchan (2007), Podobruvawe na ocenuvaweto vo učilištata; Razvoj na standardi za ocenuvawe; Etički kodeks vo ocenuvaweto, (Unapređivanje ocenjivanja u školi; Izrada standarda za ocenjivanje; Etički kodeks u ocenjivanju), USAID Projekt za osnovno obrazovanje, Skopje, 2007.

A QUALITATIVE APPROACH IN EXPLORING CROSS-CULTURAL DIFFERENCES IN TEACHERS' BELIEFS ABOUT PUPILS' INTELLIGENCE AND MOTIVATION: COMPARISON OF MACEDONIAN AND ENGLISH TEACHERS

Mag. Ana Mickovska, MPhil in Psychology and Education, Center for Research and Policy Making (www.crpm.org.mk)

Introduction – teachers' implicit theories

Many authors (e.g. Pajares, 1992; Kagan, 1992; Calderhead, 1996) consider the construct of teachers' implicit theories (or beliefs)* to be highly significant for understanding teachers' perceptions and consequently their behaviour in the classroom. It is assumed that teachers' implicit theories about teaching and learning begin to develop during their personal schooling experience through 'apprenticeship of observation' (Lortie, 1975; according to Borg, 2004). During the many years spent as pupils, teachers have not only been learning the material from the subject areas they were taught in, but have also picked up pedagogical knowledge on the teaching and learning methods, strategies for motivating pupils etc. Since the pedagogical knowledge has not been formally transmitted to them and they are unlikely to have attended to it in a systematic way, it is assimilated in an intuitive, semi-conscious way and persists in the form of an implicit theory.

However, the main setback that researchers face is the difficulty of 'measuring' these beliefs, having in mind their complexity, frequent incoherence and existence below the level of consciousness. Therefore, qualitative methods are more highly recommended as a technique of exploration, since they provide possibilities for deeper analysis. Still, given that the complexity of these methods usually allows examination of small number of subjects, the generalisation of findings should be performed cautiously.

* For a review on the definitions of the concept see Pajares (1992)

Theoretical background

The concept of implicit theories is very broad and needs to be limited to specific aspects of the belief-system in order to be effectively 'measured'. Therefore, this research relies on one theoretical model – Dweck and Leggett's (1988) Model of Implicit Theories of Intelligence, which offers a framework for analysing people's conceptions of intelligence in relation to their achievement motivation. The model is built upon the idea that people basically differ in their beliefs about the nature of intelligence. It differentiates between individuals who believe that *intelligence is fixed* and hence out of one's personal control and individuals who believe *intelligence is malleable* and can be personally controlled and influenced. The first group is referred to as 'Entity theorists' and the second as 'Incremental theorists'. Which of the two theories people hold creates a framework of interrelated structures and fosters 'judgements and reactions that are consistent with that framework' (Dweck, Chiu and Hong, 1995a:268). Elliott and Dweck (1988) suggest that people that perceive intelligence to be a fixed trait usually pursue '*performance goals*' (attempting to create the impression of having adequate ability and avoid showing evidence of inadequacy); while the ones that believe intelligence to be a malleable characteristic pursue '*learning goals*' (aimed at improving their skills and knowledge and adopting new competencies in any learning situation). The basic difference here, as Elliott and Dweck (1988) put it, is among actions directed towards *proving* ability as opposed to *improving* ability.

Dweck and Leggett (1988) argue that peoples' self-theories about intelligence are strongly related to the *motivational style* they are likely to develop. Entity theorists tend to adopt maladaptive motivational styles (learned helplessness or attenuated mastery), thinking there is nothing they can do to improve their ability and consequently their performance, so after a failure situation they simply give up trying or seek means for hiding their 'incompetence' from others. On the other hand, incremental theorists do not lose confidence in their ability after experiencing failure, but simply decide to make more effort the next time in order to improve their performance (i.e. adopt mastery motivational patterns).

Studies with pre-school children (e.g. Dweck and Leggett, 1988; Burhans and Dweck, 1995) have shown that implicit theories of intelligence seem to be activated very early in childhood. These self-beliefs are found to be strongly influenced by the characteristics of the environment and the socializing practices a

child is exposed to, especially the feedback from adults (e.g. parents, teachers) after success or failure situations. Specifically, feedback from the adult indicating a child's permanent characteristics (e.g. goodness, worth, intelligence etc.) might suggest that those traits are fixed and unchangeable. Alternatively, feedback directed towards the child's performance in terms of strategy employed or effort invested, suggests deficiencies which can be modified (Dweck et al., 1995a).

Having in mind the abovementioned, it is likely to assume that teachers' beliefs about their pupils' intelligence may guide their classroom activities such as selecting tasks, providing feedback, and setting goals. Specifically, teachers who hold an entity view of intelligence would be likely to emphasize performance goals or 'looking smart', while teachers inclined towards the incremental perspective would be more likely to call attention to learning goals or 'becoming smart' (Dweck and Bempechat, 1983; according to Woolfolk Hoy and Murphy, 2001).

However, teachers do not exist in a vacuum, and their beliefs and practices are also influenced by the features of the schooling system and the wider socio-cultural context. The socially constructed conceptions (e.g. ability, effort) and the attributions for success and failure are believed to develop through the individual's everyday experiences by means of internalising the cultural knowledge and values. Mugny and Carugati, 1989 consider the socialising and schooling practices and the 'scientific' theories dominant in a specific context to be the most dominant mediators of cultural meanings.

To put this in a specific cultural context, Boekartes argues that seen through the lenses of Dweck's model, Western (e.g. English, American) socializing and schooling practices are more 'in line with an entity view of intelligence' (2003:17), while the Eastern (e.g. Japanese, Chinese) practices fit better into the incremental framework, which conceives of ability as malleable and improvable.

The present study aims to explore the possible cultural specifics in the teachers' belief-systems and classroom practises among teachers from two culturally diverse contexts: Macedonia and England. The importance of the issue lies in its potential to provide a better understanding of the nature and the cultural variations in the teachers' beliefs about pupils' intelligence and motivation, which can be used when planning the teachers training.

Methodology

In the initial phase of the research* a questionnaire constructed by Dweck (1999) was standardised for the two samples separately and administered to 39 Macedonian and 35 English teachers of 11–16 year old pupils. On the basis of the score received on the questionnaire, teachers were categorised as holding:

1. Entity theory of pupils' intelligence: Belief that pupils' intelligence is a fixed trait, which cannot be changed through learning or hard work; accompanied with a belief that pupils' abilities are primary factor for their success in school and/or later in life.
2. Incremental theory of pupils' intelligence: Belief that pupil's intelligence is malleable and can be changed through learning and hard work; accompanied with a belief that pupils' effort is a primary factor for their success in school and/or later in life.
3. Mixed theory of pupils' intelligence: Combination of the beliefs held by entity and incremental theorists, with predominance of one or other framework depending on the situation.

The second phase of the research was aimed at analysing the structure of the teachers' implicit theories (i.e. their belief-systems about pupils' intelligence) and their relation to the classroom practices. For that purpose, 3 Macedonian teachers (2 found to hold an incremental theory and 1 found to hold an entity theory) and 2 English teachers (1 incremental and 1 mixed theorist) were selected to be interviewed on the basis of their questionnaire responses.

The questions referred to the teachers' understanding of a high and low achieving pupil(s) in terms of ability, effort and possibility for improvement; opinions about different motivational practices used in the classroom (e.g. grouping techniques, methods of rewarding pupils for investing effort, goal setting, techniques for motivating high and low achieving pupils etc.)

The *data-analysis* included combining the questionnaire responses of the interviewed teachers with the interview data to develop their **cognitive maps**. The method of cognitive mapping is based on detecting the main concepts which constitute an individual's belief-system on a particular topic, and identifying their interrelatedness (Farsides, 2003).

* This phase will not be presented in this paper.

Results and discussion: the structure of the implicit theories

In general, the five teachers' implicit theories about ability and motivation, which were detected with the questionnaire, were reinforced through the interviews. Nevertheless, the analysis of the cognitive maps had enabled expansion of the explicit data and exploring the latent content of the teachers' statements. It revealed how the implicit theories' concepts are related in the belief-systems of different teachers and indicated the ways in which teachers' beliefs can be associated to their classroom practices.

Whilst the main characteristics of the entity and incremental theory framework, as defined by Dweck (1999) were found in the teachers' belief-systems, the findings suggest that the structure of the implicit-theory-system is not always coherent since some elements can be contradictory (see Picture 1 – example of cognitive map). This supports Nespor's (1987; according to Pajares, 1992) claims, that individual beliefs can exist as inconsistencies within the belief system. In fact, a teacher can hold divergent beliefs on the same topic and employ either of them, depending on the situation. For example, s/he might believe that effort is a primary factor for success, but that certain pupils can perform well without investing effort.

Furthermore, teachers appear to employ some methods because they are commonly used and considered as appropriate in their context. For instance, the practices of rewarding a pupil with a higher mark for the effort invested, which is common among the Macedonian teachers; and the ability grouping, which is common among the English teachers, appear to be influenced more contextually than individually. It is probable that the dominant schooling practices and the social representations of 'effective strategies' in each context 'interfere' with the teachers' individual practices and may override the impact of their implicit theories. Hence, beliefs might 'influence what teachers say outside the classroom, but their behaviour in the classroom is a result of beliefs being filtered by experience' (Roehler et al., 1988; according to Pajares, 1992: 312).

Pertinent to this finding, Dweck does not always claim that the effect of the implicit theories will 'spill-over' and influence the social behaviour. Moreover Dweck et al. argue that the impact of the theories is through their allied structures. Thus, if the implicit theory is not strongly linked with the other structures of the system, its impact is likely to be weak or insignificant. 'For example, an individual might believe that his or her intelligence is fixed but that effort and learning are nonetheless of supreme importance. Such an individual might

think and act much like an incremental theorist' (1995b: 324). They emphasise that since 'people do not tend to comb through their system of beliefs, spotting and eliminating contradictions and inconsistencies' (1995b: 323), it is possible that many of them 'actually hold both theories, albeit to differing degrees' (1995b: 323), and the elicitation of a certain framework is dependent on the circumstances.

Nevertheless, certain individual beliefs were found to be particularly influential in the teachers' practices. For example, the teachers who spoke of having 'natural ability' for a certain subject (which is equivalent to holding an entity theory of intelligence) supported the practice of ability grouping. This finding corresponds to Mugny and Carugati's (1989) discovery that people who believed in 'natural giftedness' tended to support the use of differentiated approaches with the more and less 'talented' children. This belief appears to instigate certain practices which may not be typical in the teacher's cultural context. For example, the practice of ability grouping is very rare in Macedonia, but it was found to be employed by a teacher who displayed adherence to the entity theory of intelligence. Hence, it appears that if teachers hold a relatively 'strong' and consistent implicit theory, they will be more likely to 'bypass' some of the dominant schooling standards, and employ practices concordant with their beliefs.

In conclusion, although a questionnaire might predict general patterns, the specific relationships between the implicit theories' concepts and the practices are usually not as clear cut, as identified using the present multi-method approach. The fact that the teachers taught different subjects might account for some of the differences, bearing in mind that the implicit theories are often content-specific (Pajares, 1992; Dweck et al., 1995b; Dweck, 1999). It is also likely that some of the differences were influenced by the context. In particular, the results indicated a less straightforward relationship between the beliefs and practices of the two English teachers, compared to the Macedonian teachers. This finding goes in favour of the argument that the more the schooling system 'equips' the teachers with specific guidelines on how to behave in the classroom, the less likely their practices would be in concordance with their personal beliefs. At the same time, if the system does not provide clear norms and values (as in the case of the Macedonian schooling system), the teachers would be more likely to act in an intuitive manner in the classroom and rely more on their personal beliefs. However, these results may be due to the selection of the interviewees and can not be generalised, since they are based

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261–271.
- Boekartes, M., (2003). How do students from different cultures motivate themselves for academic learning, In F. Salili and R. Hoosain (Eds.), *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. R. *Cross-cultural psychology: Research and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, Vol. 58(3), Oxford University Press, 274–276.
- <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/58/3/274.pdf> (Accessed 25 May, 2007)
- Buchmann, M. (1987) Teaching knowledge: The lights that teachers live by, *Oxford Review of Education*, Vol. 13 (2), 151–164.
- Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0305-4985%281987%2913%3A2%3C151%3ATKLT%3E2.0.CO%3B2-K> (Accessed 3 June, 2007).
- Burhans, K. and Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth, *Child Development*, 66, 1719–1738.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 965–978.
- Clark, C. and Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes, In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York.
- Delceva Dizdarevic, J., Adamcevska, S., Damovska, L. (2006) National report – Macedonia In P. Zgaga (Ed.), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, Pedagoska Fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dweck, C. S., Chiu, C., and Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285. <http://links.jstor.org/sici?sici=1047-840X%281995%296%3A4%3C267%3AITATRI%3E2.0.CO%3B2-7> (Accessed 20 April, 2007).
- Dweck, C. (1999). Caution: Praise can be dangerous, *American Educator*, Spring, American Federation of Teachers. http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring99/PraiseSpring99.pdf (Accessed 4 November, 2006).
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis/Psychology Press, Philadelphia.

- Elliott, E. S., Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, J. G., Hufton, N. (2001). 'The kids are doing all right': differences in parental satisfaction, expectation and attribution in St. Petersburg, Sunderland and Kentucky, *Cambridge Journal of Education*, 31 (2), 179–204
- Holloway, S. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States, *Review of Educational Research*, Vol. 58, No. 3, 327–345.
- Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28198823%2958%3A3%3C327%3ACOA%3E2.0.CO%3B2-4> (Accessed 5 May, 2007).
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., Cain, K. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness. *Child Development*, 63, 401–415.
- IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2000) *TIMMS 1999: Student Background with Science Achievement*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In S. Moscovici and R. M. Farr, *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mugny, G. and Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mueller, C. M. and Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 75, 33–52.
- Nicholls, J. G. and Miller A. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation, In Ames, R. E and Ames, C. (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation. Vol. 1* Academic press, New York.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*. Vol. 1 (1), 49–63.
- Woolfolk Hoy, A. and Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In R. Sternberg and B. Torff (Eds.), *Understanding and teaching the implicit mind*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

KVALITATIVNI PRISTOP PRI RAZISKOVANJU MEDKULTURNIH RAZLIK GLEDE PREPRIČANJA UČITELJEV O INTELIGENCI IN MOTIVACIJI UČENCEV: PRIMERJAVA MED MAKEDONSKIMI IN ANGLEŠKIMI UČITELJI

Mag. Ana Mickovska, mag. psihologije in pedagogike, Center for Research and Policy Making

Uvod – implicitne teorije učiteljev

Mnogi avtorji (npr. Pajares, 1992; Kagan, 1992; Calderhead, 1996) menijo, da je tvorba implicitnih teorij (ali prepričanj) učiteljev zelo pomembna za razumevanje nazorov učiteljev in posledično njihovega vedenja v razredu. Domnevajo, da se začnejo implicitne teorije učiteljev o poučevanju in učenju razvijati na podlagi njihovih osebnih izkušenj s pomočjo »vajeniškega opazovanja« (Lortie, 1975; po Borg, 2004). V času, ko so sami študenti, se učitelji ne naučijo le predmetne snovi, ampak si pridobijo tudi pedagoško znanje o metodah poučevanja in učenja, strategijah za motivacijo učencev itd. Ker pa pedagoškega znanja niso prejeli na formalen sistematičen način, ga usvojijo na intuitiven, polzavesten način, ki jih nato spremlja v obliki implicitne teorije.

Vendar pa so morali raziskovalci kot glavno oviro premagati težavo, kako ta prepričanja »izmeriti«, saj so se zavedali njihove kompleksnosti, pogoste nedoslednosti ter dejstva, da obstajajo na nezavedni ravni. V ta namen so veliko bolj priporočljive kvalitativne metode raziskovanja, saj nudijo možnosti za globljo analizo. Ker te metode zaradi svoje kompleksnosti po navadi omogočajo preučevanje le omejenega števila primerov, je treba posplošitev rezultatov izvesti nadvse previdno.

Teoretske osnove

Pojem implicitnih teorij je zelo širok, zato ga moramo omejiti na specifične vidike vrednostnega sistema, če ga želimo učinkovito »izmeriti«. Pričujoča razpra-

va se torej opira na en sam teoretični model – na Dweckov in Leggettov (1988) model implicitnih teorij inteligence, ki nudi okvir za analizo posameznikovih pojmovanj inteligence glede na motivacijo za doseganje rezultatov. Model temelji na prepričanju, da se ljudje temeljno razlikujejo glede svojih prepričanj o tem, kaj je prava narava inteligence. Model loči med posamezniki, ki menijo, da je *inteligenca fiksna* in je nihče ne more osebno nadzorovati in vplivati nanjo, ter posamezniki, ki so prepričani, da je *inteligenca raztegljiva*, zato jo je mogoče osebno nadzorovati in nanjo vplivati. Prvo skupino po navadi imenujemo »teoretiki fiksne entitete«, druge pa označujemo kot »inkrementalne teoretike«. Od teorije, na katero pristaja posameznik, je odvisen okvir med seboj povezanih struktur, ki določa »sodbe in reakcije, ki so v skladu s tem okvirjem« (Dweck, Chiu and Hong, 1995a: 268).

Elliott in Dweck (1988) menita, da ljudje, ki so prepričani, da je inteligenca nespremenljiva, fiksna danost, po navadi zasledujejo »cilje učinka« (saj poskušajo ustvariti vtis, da imajo potrebne sposobnosti, ter se izogibajo temu, da bi razkrili kakršen koli dokaz o lastni nesposobnosti), medtem ko tisti, ki so prepričani, da je inteligenca raztegljiva lastnost, zasledujejo »učne cilje« (z namenom, da bi izboljšali svoje sposobnosti in znanje ter si v vsaki učni situaciji pridobili nove kompetence). Bistvena razlika, kot menita Elliott and Dweck (1988), vlada tu med dejanji, katerih namen je *dokazati* sposobnost, ter med dejanji, katerih namen je *izboljšati* sposobnost.

Dweck and Leggett (1988) trdita, da so lastne teorije posameznikov o tem, kakšna je narava inteligence, tesno povezane z *motivacijskim stilom*, ki ga razvijejo. Teoretiki fiksne entitete se nagibajo k usvajanju neprilagodljivih motivacijskih stilov (kot so naučena nemoč ali zmanjšana zmožnost), ker menijo, da ne morejo ničesar storiti, da bi izboljšali svoje sposobnosti in s tem svojo učinkovitost. Po neuspehu preprosto obupajo oziroma prenehajo iskati sredstva, s pomočjo katerih bi lahko »nesposobnost« prikrili pred drugimi. Po drugi strani pa inkrementalni teoretiki, ko doživijo neuspeh, ne izgubijo zaupanja v svoje sposobnosti in se preprosto odločijo, da se bodo naslednjič bolj potrudili, da bi izboljšali svojo učinkovitost (odločijo se za obvladovanje motivacijskih vzorcev).

Študije, opravljene na predšolskih otrocih (npr. Dweck in Leggett, 1988; Burhans in Dweck, 1995), so pokazale, da se implicitne teorije o inteligenci oblikujejo že v zelo zgodnjem otroštvu. Odkrili so, da na ta lastna prepričanja močno vplivajo značilnosti okolja in socializacijske prakse, katerim je bil izpostavljen otrok. To še posebno velja za povratne informacije, ki jih prejme

od odraslih (npr. staršev, učiteljev), ko doživi uspeh ali neuspeh. Ko odrasli kažejo na otrokove stalne značilnosti (npr. dobroto, vrednost, inteligenco itd.), s takimi povratnimi informacijami morda nakazujejo, da so te lastnosti stalne in nespremenljive. V nasprotju s tem pa povratne informacije, ki se nanašajo na otrokovo učinkovitost glede uporabljenih strategij ali vloženega navora, nakazujejo pomanjkljivosti, ki jih je mogoče odpraviti (Dweck idr., 1995a).

Na podlagi povedanega lahko predpostavimo, da lahko prepričanja učiteljev o inteligenci učencev vplivajo na njihove aktivnosti v razredu, kot sta dajanje nalog, povratnih informacij in zastavljanje ciljev. Učitelji, ki so pristaši teorije o fiksni entiteti inteligence, bodo najverjetneje poudarjali cilje, ki so usmerjeni na učinke oziroma »dajanje videza bistrosti«, medtem ko bodo učitelji, ki se nagibajo k razvojnemu pojmovanju, najverjetneje več pozornosti posvečali učnim ciljem oziroma »temu, kako postati bister« (Dweck in Bempechat, 1983; po Woolfolk Hoy in Murphy, 2001).

Seveda pa se učitelji ne nahajajo v brezračnem prostoru, zato na njihova prepričanja in dejavnosti vplivajo tudi značilnosti izobraževalnega sistema ter širše družbenokulturno okolje. Vendar se družbeno ustvarjena pojmovanja (npr. kaj je sposobnost, napor) ter pogoji, ki določajo, kaj je uspeh in neuspeh, razvijajo s pomočjo vsakodnevnih izkušenj posameznika na ta način, da ponotranji kulturne vrednote in znanje. Mugny in Carugati (1989) menita, da so socializacijski in izobraževalni dejavniki ter »znanstvene« teorije, ki so v nekem konkretnem primeru prevladujoče, najbolj odločilni posredovalci kulturnih pomenov.

Boekartes trdi, da se ob konkretnem kulturnem kontekstu, ki ga opazujemo skozi Dweckov model, pokaže, da so socializacijske in izobraževalne prakse Zahoda (npr. angleške in ameriške) bolj skladne s »pojmovanjem inteligence kot fiksne entitete« (2003: 17), medtem ko so (tj., japonske in kitajske) prakse na Vzhodu bolj skladne z inkrementalnim okvirjem, ki pravi, da je mogoče sposobnosti povečati in izboljšati.

Cilj pričujoče študije je raziskati možne kulturne specifične vrednostnih sistemov in prakse učiteljev iz dveh različnih kulturnih kontekstov: Makedonije in Anglije. Omenjeno vprašanje je pomembno, ker nam omogoča boljše razumevanje narave in kulturnih razlik v prepričanjih učiteljev, ki se nanašajo na inteligenco in motivacijo, kar lahko kasneje uporabimo pri načrtovanju izobraževanja učiteljev.

Metodologija

Na začetni stopnji raziskave* je bil vprašalnik, ki ga je izdelal Dweck (1999), standardiziran za dve različni vzorčni skupini in poslan devetintridesetim makedonskim in petintridesetim angleškim učiteljem, ki poučujejo učence, stare 11 do 16 let. Na podlagi rezultatov smo učitelje razvrstili v skladu z naslednjimi teorijami:

1. teorije o fiksni entiteti inteligence učencev, to je prepričanja, da je inteligenca nespremenljiva lastnost, ki je ni mogoče spremeniti s pomočjo učenja ali trdega dela. To pojmovanje spremlja prepričanje, da so sposobnosti učenca primarni dejavnik njegovega uspeha v šoli in pozneje v življenju;
2. razvojne teorije o inteligenci učencev, to je prepričanja, da je mogoče inteligenco učencev spremeniti s pomočjo učenja in trdega dela, kar pa spremlja tudi prepričanje, da je učenčev vložen napor primarni dejavnik za doseganje uspeha v šoli in pozneje v življenju;
3. mešane teorije o inteligenci učencev, ki predstavlja kombinacijo prepričanj teoretikov fiksne entitete in inkrementalnih teoretikov, pri čemer glede na posamezni primer prevladuje ali prvi ali drugi teoretski okvir.

Druga faza raziskave je bila usmerjena na analizo strukture implicitnih teorij učiteljev (tj. njihovih vrednostnih sistemov, s pomočjo katerih ocenjujejo inteligenco učencev) v povezavi z njihovo prakso v razredu. Na podlagi njihovih odgovorov na vprašalnik smo za intervju izbrali tri makedonske učitelje (dva, ki se nagibata k inkrementalni teoriji in enega zastopnika teorije fiksne entitete) ter dva angleška učitelja (enega pristaša inkrementalne in enega zagovornika mešane teorije).

Vprašanja so se nanašala na učiteljevo razumevanje dijakov z dobrimi in slabimi dosežki z vidika spretnosti, vloženega napora in možnosti izboljšanja. Vprašanja so se nanašala tudi na njihova mnenja o različnih motivacijskih tehnikah, ki jih uporabljajo v razredu (npr. skupinske tehnike, metode nagrajevanja učencev za vložen trud, zastavljanje ciljev, tehnike motivacije dobrih in slabih učencev itd.).

Analiza podatkov je bila izdelana na podlagi povezovanja odgovorov, ki so jih učitelji navedli v vprašalniku, in podatkov, dobljenih s pomočjo intervjuja, kar

* Omenjena stopnja ni predstavljena v članku.

so uporabili za izdelavo kognitivnih zemljevidov. Metoda izdelave kognitivnih zemljevidov temelji na odkrivanju glavnih pojmov, ki tvorijo vrednostni sistem posameznika glede na neko specifično temo, ter odkriva njihovo medsebojno povezanost (Farsides, 2003).

Rezultati in razprava: struktura implicitnih teorij

Na splošno so bile implicitne teorije petih učiteljev glede sposobnosti in motivacije, ki so bile ugotovljene s pomočjo vprašalnika, z intervjujem še podkrepjene. Vendar pa je analiza kognitivnih zemljevidov omogočila razširitev dobljenih podatkov ter raziskovanje latentnih vsebin trditev učiteljev. Razkrila je, kako so pojmi implicitne teorije umeščeni v vrednostni sistem različnih učiteljev, in odkrila načine, na katere lahko prepričanja učiteljev povežemo z njihovo prakso v razredu.

Čeprav so bile v vrednostnih sistemih učiteljev odkrite glavne značilnosti teorij fiksne indetitete in inkrementalne teorije, kot sta definirani pri Dwecku (1999), nam rezultati razkrivajo, da struktura sistema implicitnih teorij ni vedno koherentna, saj so si nekateri elementi lahko nasprotujoči (glej sliko 1 – Primer kognitivnega zemljevida). To potrjuje Nesporjevo (1987; po Pajaresu, 1992) trditev, da lahko v vrednostnem sistemu posameznika obstajajo tudi individualna prepričanja, ki z njim niso skladna. Dejansko ima lahko učitelj nasprotujoča si prepričanja o isti temi ter glede na situacijo uporablja eno ali drugo stališče. Tako je lahko obenem prepričan, da predstavlja vložen trud primarni dejavnik uspeha, da pa lahko nekateri učenci dosegajo dobre rezultate brez vloženega napora.

Še več, izgleda, da učitelji nekatere metode uporabljajo zato, ker so običajne in se za njih meni, da so v danem kontekstu primerne. Tako je npr. navada med makedonskimi učitelji, da učence za vložen trud nagradijo z višjimi ocenami; na prakso razvrščanja v skupine po sposobnostih, ki je običajna med angleškimi učitelji, pa vpliva bolj kontekst kot posameznik. Najverjetneje se prevladujoče šolske prakse in družbene predstave o »učinkovitih strategijah« v vsakem kontekstu »pomešajo« z individualno prakso učiteljev ter lahko na ta način izničijo vpliv njihovih implicitnih teorij. Prepričanja torej lahko »vplivajo na to, kar učitelji trdijo zunaj razreda, njihovo vedenje v razredu pa je rezultat prepričanj, ki so prečiščena s pomočjo izkušenj« (Roehler in soavtorji, 1988; po Pajares, 1992: 312).

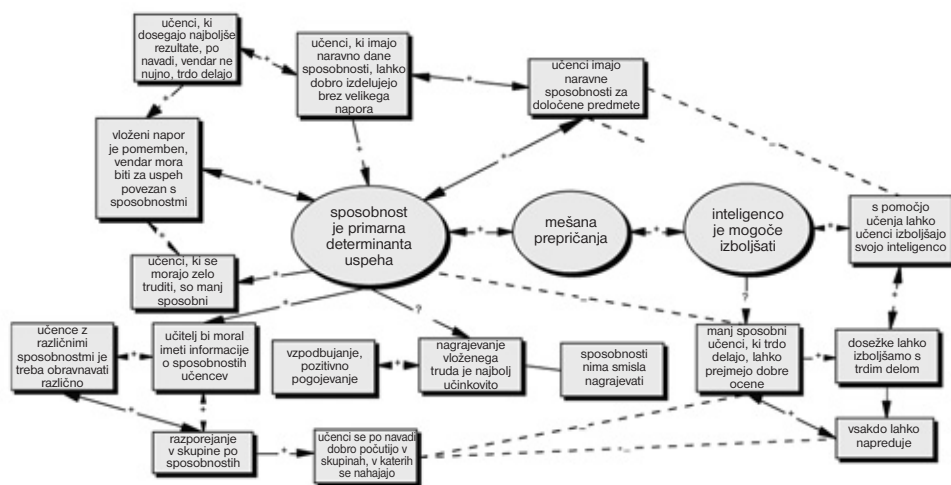
Dweck skladno s temi odkritji ne trdi vedno, da se bo učinek implicitnih teorij »prelil čez rob« in vplival na socialno vedenje. Še več, skupaj s soavtorji trdi, da teorije vplivajo prek sorodnih struktur. Če torej implicitna teorija ni trdno povezana z drugimi strukturami sistema, bo njen učinek najverjetneje šibek ali nepomemben. »Tako je lahko na primer posameznik prepričan, da je njegova inteligenca nespremenljiva, da pa sta vloženi napor in učenje vseeno najpomembnejša. Tak posameznik lahko razmišlja in deluje zelo podobno kot inkrementalni teoretik.« (1995b: 324) Dweck in soavtorji poudarjajo, da »posamezniki običajno ne prečesavajo svojega vrednostnega sistema ter ne odkrivajo in odstranjujejo nasprotij in nedoslednosti« (1995b: 323) in da zato zelo verjetno mnogi izmed njih »dejansko verjamejo v obe teoriji, čeprav do različne mere« (1995b: 323), ter da je uporaba določenega okvira odvisna od okoliščin.

Vendar pa smo odkrili, da določena individualna prepričanja še prav posebej vplivajo na prakso učiteljev. Tako na primer učitelji, ki trdijo, da imajo »naravne sposobnosti« za določen predmet (kar ustreza entitetni teoriji inteligence), izvajajo razvrščanje v skupine po sposobnostih. Ti rezultati so v skladu z odkritjem Mugnyja in Carugatija (1989), da se posamezniki, ki verjamejo v »naravno nadarjenost«, nagibajo k uporabi različnega pristopa do bolj in manj »nadarjenih« otrok. Zdi se, da to prepričanje vzpodbuja določeno prakso, ki mogoče ni tipična za učiteljev kulturni kontekst. Tako je na primer razvrščanje v skupine po sposobnostih v Makedoniji zelo redko, vendar smo odkrili, da je to prakso uporabljal učitelj, ki je bil zagovornik entitetne teorije inteligence. Zato se zdi, da bo učitelj z relativno »močno« in skladno implicitno teorijo bolj verjetno »obšel« nekatere prevladujoče izobraževalne standarde in uporabil prakso, ki je skladna z njegovim prepričanjem.

Za sklep bi lahko rekli, da čeprav lahko s pomočjo vprašalnika predvidimo splošne vzorce, specifični odnosi med pojmovanji v implicitnih teorijah in prakso niso tako jasni kot tisti, ki so bili odkriti s pomočjo multimetodičnega pristopa. Mogoče je za nekatere razlike krivo dejstvo, da učitelji poučujejo različne predmete, še posebno če imamo pred očmi, da so implicitne teorije pogosto vsebinsko specifične (Pajares, 1992; Dweck idr., 1995b; Dweck, 1999). Zelo verjetno je za nekatere razlike kriv tudi kontekst. Še posebno zato, ker rezultati kažejo manj premočrten odnos med prepričanji in prakso dveh angleških učiteljev v primerjavi z makedonskimi učitelji. Rezultati podpirajo trditev, da kolikor bolje izobraževalni sistem »opremi« učitelje s specifičnimi smernicami o tem, kako se je treba obnašati v razredu, manj verjetno je, da

bo njihova praksa v skladu z njihovimi osebnimi prepričanji. Obenem pa je bolj verjetno, da bodo v primeru, ko sistem ne nudi jasnih norm in vrednot (kot v primeru makedonskega šolskega sistema), učitelji v razredu delovali intuitivno ter se bodo bolj opirali na svoja osebna prepričanja. Vendar pa se lahko za te rezultate zahvalimo tudi izbiri intervjuvancev, zato jih ni mogoče splošiti, saj temeljijo na majhnem številu sodelujočih. Prihodnje raziskave bi morale zajeti večje število učiteljev – zastopnikov vsakega od omenjenih teoretičnih okvirov implicitnih teorij, če želimo priti do dobro utemeljenih zaključkov.

Slika 1: Primer kognitivnega zemljevida predstavnika 'mešane teorije'



Povzetek

Članek predstavlja medkulturno študijo o podobnostih in razlikah med pojmovanji makedonskih in angleških učiteljev glede inteligence učencev in uporabe motivacijskih strategij v razredu. Uporabljena metodologija temelji

na izvajanju polstrukturiranih intervjujev in izdelavi kognitivnih zemljevidov vrednostnih sistemov petih učiteljev.

Prevod: mag. Gregor Adlešič

Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261–271.
- Boekartes, M., (2003). How do students from different cultures motivate themselves for academic learning, v F. Salili and R. Hoosain (Eds.), *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. R. *Cross-cultural psychology: Research and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, Vol. 58(3), Oxford University Press, 274–276.
- <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/58/3/274.pdf> (uporabljen 25. maja, 2007).
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by, *Oxford Review of Education*, Vol. 13 (2), 151–164.
- Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0305-4985%281987%2913%3A2%3C151%3ATKTLTT%3E2.0.CO%3B2-K> (uporabljen 3. junija, 2007).
- Burhans, K. and Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth, *Child Development*, 66, 1719–1738.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 965–978.
- Clark, C. and Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes, v M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York.
- Delceva Dizdarevic, J., Adamcevska, S., Damovska, L. (2006). National report – Macedonia, v P. Zgaga (Ed.), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dweck, C. S., Chiu, C., Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285. <http://links.jstor.org/sici?sici=1047-840X%281995%296%3A4%3C267%3AITATRI%3E2.0.CO%3B2-7> (uporabljen 20. aprila, 2007)
- Dweck, C. (1999). Caution: Praise can be dangerous, *American Educator*, Spring, American Federation of Teachers.

- http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring99/PraiseSpring99.pdf (uporabljen 4. novembra, 2006).
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis/Psychology Press, Philadelphia.
- Elliott, E. S., Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, J. G., Hufton, N. (2001). 'The kids are doing all right': differences in parental satisfaction, expectation and attribution in St. Petersburg, Sunderland and Kentucky, *Cambridge Journal of Education*, 31 (2), 179–204.
- Holloway, S. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States, *Review of Educational Research*, Vol. 58, No. 3, 327–345.
- Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28198823%2958%3A3%3C327%3ACOA%3E2.0.CO%3B2-4> (uporabljen 5. maja 2007).
- Heyman, G. D., Dweck, C. S., Cain, K. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness. *Child Development*, 63, 401–415.
- IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2000). *TIMMS 1999: Student Background with Science Achievement*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations, v S. Moscovici and R. M. Farr, *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mugny, G., Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 75, 33–52.
- Nicholls, J. G., Miller A. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation, In Ames, R. E, Ames, C. (Eds.) *Research on motivation in education: Student motivation*. Vol. 1 Academic press, New York.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*. Vol. 1 (1), 49–63.
- Woolfolk Hoy, A., Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind, v R. Sternberg, B. Torff (Eds.), *Understanding and teaching the implicit mind*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

VODENJE OCENJEVANJA ZNANJA ZA SPODBUJANJE RAZVOJA UČENJA

Mag. Sonja Zajc, predstojnica OE Celje, Zavod RS za šolstvo

Uvod

»Vzgoja za trajnostni razvoj je vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja posameznika, institucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur.« (Iz listine Združenih narodov Desetletje vzgoje za trajnostni razvoj 2005–2014) S sprejetimi smernicami za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj se bo šolska praksa obogatila in prodrla v vse pore življenja.

Potreba in konkurenčna usmerjenost po večplastnem, fleksibilnem in uporabnem znanju zahtevata, da bodo šole s svojim načinom dela usposabljele samostojne, inovativne in k novim izzivom usmerjene mlade ljudi.

Učeca se šola zajema dejavnosti sodelovanja vsakega posameznika, spodbuja iniciativnost, ustvarjalnost in aktivnost, se zaveda nujnosti interakcije, premaganja togosti s podjetniško miselnostjo in prevzemanja tveganja. V njej vse bolj pridobivata svoje mesto tudi evalvacija in refleksija, brez katerih si težko predstavljamo razvoj na temelju preteklih izkušenj. Prepoznavanje in spodbujanje individualnih značilnosti otrok je povezano z vsemi elementi pedagoškega in vzgojnega procesa ter zahteva poseganje v celoten razvoj otrokove osebnosti.

Didaktično ravnanje v šolah bi morali razumeti kot stalno poizvedovanje, iskanje, odkrivanje individualnih značilnosti otroka, učenca, dijaka. Razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoja metakognitivnih sposobnosti bo omogočeno, ko bo posameznik sposoben načrtovati proces učenja, se spremljati in usmerjati v procesu učenja ter evalvirati lastni učni proces, kar povratno vpliva na nadaljnje načrtovanje učenja.

Šola za 21. stoletje

Evropska komisija pomaga državam članicam pri razvoju in posodabljanju politik izobraževanja in usposabljanja. Oblikoval se je delovni program »Izobra-

ževanje in usposabljanje 2010«, ki je del prenovljene Lizbonske strategije. Najpomembnejši izzivi so povezani s kakovostjo začetnega izobraževanja vse od zgodnjega učenja in predšolske vzgoje. Tudi vprašanja v zvezi s šolami imajo osrednje mesto v razpravah. Šola je prostor, kjer pridobivamo temeljna znanja, spretnosti in kompetence.

Delovno gradivo službe Evropske komisije z naslovom Šole za 21. stoletje poudarja ključni pomen šolskega izobraževanja za uresničevanje ciljev na področju izobraževanja in usposabljanja. Izpostavljamo naslednje vprašanja:

- Kako naj bodo šole organizirane, da bi vsem učencem zagotavljale celovit spekter ključnih zmožnosti?
- Kako lahko šole mlade generacije opremijo z zmožnostmi in motivacijo, da bo učenje postalo njihova vseživljenjska dejavnost?
- Kako bi lahko usposabljali in podpirali zaposlene v šolah, da bi bili kos izzivom, s katerimi se soočajo?
- Kaj je mogoče storiti glede kurikulov, organizacije šole in vloge staršev, da bi šole kar najbolj zadovoljevale učne potrebe vsakega učenca?

Učni načrti se prilagajajo sprejetim evropskim okvirjem ključnih kompetenc. Namesto vnosov (znanje, ki ga morajo šole dati), se v učnih načrtih opredelijo rezultati (spretnosti in vedenjski vzorci, ki se pričakujejo od učencev na različnih stopnjah izobraževanja).

Stalno spremljanje, posodabljanje kurikula postaja sestavni del šolskega sistema, saj izobraževanje izhaja iz družbenih potreb in se odziva na usmeritve sodobne družbe znanja.

Šola mora poudarjati razvijanje tistih zmožnosti posameznika, ki vodijo k sposobnostim za stalno učenje in poklicno odločitev. Razvoj in posodabljanje kurikula ter vpeljevanje sprememb v prakso potekajo na ravni načrtovanega in izvedbenega kurikula. Posodabljanje je uspešno takrat, ko obe ravni potekata vzporedno. Vse to pa vnaša v šolski prostor vpeljevanje sprememb, kar je kompleksen proces. Način vpeljevanja sprememb od "zgoraj navzdol" ali "od spodaj navzgor" se je v praksi izkazal kot najbolj učinkovit takrat, ko sta se oba načina združila v enovit proces.

Z vpeljevanjem sodobnih oblik učenja in poučevanja smo spremenili proces poučevanja in učenja, v manjši meri pa smo spremenili proces ocenjevanja, čeprav naj bi bilo ocenjevanje tesno povezano s poučevanjem. Področje preverjanja in ocenjevanja znanja bi lahko še izboljšali v smislu aktivnega vključevanja učencev v sam proces in s povečanjem odgovornosti učencev za lasten napredek in razvoj.

V ta namen smo na Zavodu RS šolstvo oblikovali projekt Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja, da bi skupaj s šolami iskali inovativne, sodobne pristope k preverjanju in ocenjevanju znanja. Z raziskovanjem procesa ocenjevanja želimo vplivati na spremembno normativnih izhodišč. Projekt je razvojno aplikativno usmerjen, kar omogoča, da učitelji, ki so vanj vključeni, z metodo akcijskega raziskovanja raziskujejo svojo prakso na področju ocenjevanja znanja, preizkušajo teoretična izhodišča v praksi, delujejo razvojno in aplikativno, reflektirajo in evalvirajo sprotne učinke.

V okviru projekta Zavod RS za šolstvo omogoča učiteljem in vodstvu šol strokovno spopolnjevanje s prenosom mednarodnih in domačih izkušenj. Zavedamo se, da je treba učitelje usposobiti za drugačne vloge v sodobni šoli, saj so postavljeni pred velike zahteve. V šoli naj bi učenci razvijali intelektualno radovednost, visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti, fleksibilnost, socialne spretnosti in psihološke moči, motivacijo za učenje, sposobnost soočenja s problemi, sprejemanje drugačnosti. Učenci naj bi v času šolanja razvili različne kompetence, ki jih je evropska skupnost sprejela decembra 2006.

S projektom želimo razvijati poglobljeno spremljanje učenčevega razvoja učenja in pri procesu ocenjevanja znanja povečati sodelovalno vlogo učenca in starša. Učenci postajajo aktivni sodelujočenci procesa ocenjevanja znanja, ko imajo možnosti in priložnosti za oblikovanje lastnih vprašanj, izražanje svojih misli in dajanja pomena stvarim.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja in pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja

Zanimalo nas je, v kolikšni meri zakonski okvir učitelju omogoča, da tudi na področju preverjanja in ocenjevanja znanja poskuša uresničevati sodobne pristope, inovativnost in fleksibilnost.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja (2. člen Zo OŠ-F, Ur. l. 102/2007), ki jih ureničujemo tudi pri procesu ocenjevanja, so med drugim:

- Spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti.
- Pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje.

- Vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin.
- Razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca.

Z zapisanimi cilji še bolj poudarjamo učenčevo odgovornost za lasten razvoj in omogočanje priložnosti za razvoj inovativnosti in ustvarjalnosti, ki se mora odražati v vseh fazah učnega procesa. Tudi spremljanje in ocenjevanje znanja naj spodbujata razvoj posameznika in pripomoreta k usposobljenosti za vseživljenjsko učenje.

Na področju preverjanja in ocenjevanja znanja imamo v našem šolskem prostoru Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja. Ta pravilnik ureja ocenjevanje znanja in napredovanje učencev iz razreda v razred ter dokončanje osnovnošolskega izobraževanja po programu devetletne osnovne šole. Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega cilje oziroma standarde znanja, zapisane v učnih načrtih za posamezne učne predmete.

V načelih ocenjevanja, ki so vključena v pravilnik, je zapisano, da učitelj upošteva različnost med učenci, vendar tega ne moremo uresničevati vedno. Učenci in starši dobijo povratne informacije (ocene) o učenčevem znanju, ko je proces ocenjevanja že zaključen. Prepogosto preverjanje znanje lahko slabo vpliva na razvoj pozitivne samopodobe pri učencih. Preverjanje in ocenjevanje imata skupno to, da učenec v obeh primerih izkazuje znanje v določenem času, ko še morda proces učenja ni končan. S predpisanimi časovnimi roki ocenjevanja (ocenjevalna obdobja) ne moremo vedno upoštevati osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi. Ocene so rezultat doseženih standardov iz učnih načrtov in ne zajemajo širše dimenzije. Veliko ocen in pogosto preverjanje lahko zmanjšujejo motivacijo za učenje. Med ocenjevanjem znanja oziroma po njem posameznik ne more izboljšati ocene. Ponovitev ocenjevanja po pravilniku je mogoča šele, ko ali če je tretjina ali več izdelkov učencev ocenjenih negativno. Ocenjujejo se ustni in pisni odgovori učencev in drugo (referati, projektno učno delo), vse to pa še premalo vključuje možnosti za izkazovanje učenčevega razvoja inovativnosti in ustvarjalnosti na raznih področjih. V pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja zasledimo standarde znanja kot temelj za ocenjevanje. Pri nekaterih učnih predmetih so standardi znanja zapisani ob koncu trileття, kar nas vodi v razmišljanje, da bi lahko učenci zapisane standarde dosegali v daljšem času in prilagojeno svojim sposobnostim

in zmožnostim. Ob zaključku posameznega razreda se lahko učenec le bolj ali manj uspešno približa zapisanemu standardu.

Omenjena razmišljanja in želja učiteljev po večji avtonomiji pri ocenjevanju znanja učencev so nas usmerjali, da smo v letu pilotnega projekta s šolami oblikovali predloge za vsebinska področja novega dokumenta, za oblikovanje priporočil za ocenjevanje.

Predlogi za spremembe – priporočila namesto pravil

S predlogi za spremembe želimo, da bi bilo mogoče pri ocenjevanju znanja učencev še bolj uresničevati individualizacijo in diferenciacijo, kot ju določajo zakonska izhodišča. Predlagana štiri vsebinska področja bomo v času razvojno-aplikativnega projekta preizkušali na izbranih šolah.

1. sklop: Splošne določbe

- Podlage za ocenjevanje znanja, ocenjevanje znanja kot proces
- Napredovanje učencev in priznavanje formalno in neformalno pridobljenega znanja
- Dinamično ocenjevanje
- Otroci s posebnimi potrebami

2. sklop: Spremljanje

- Formativno spremljanje, izvajanje notranjega preverjanja
- Oblikovanje zelenega referenčnega cilja (pričakovani rezultati), na temelju nacionalnega, šolskega in osebega kurikula učenca in učitelja
- Oblikovanje kakovostne povratne informacije za učenca in starše
- Oblikovanje navodil za učenca pri motnjah v učenju (osebni izobraževalni načrt)
- Ugotavljanje šibkosti v znanju učencev in načrtovanje načinov za izboljšanje (pri tem lahko vključimo tudi starše)
- Načrtno sistematično celoletno spremljanje in zbiranje informacij o tem, kako se učenčevo znanje bolj ali manj približuje pričakovanim rezultatom ob koncu vzgojno-izobraževalnih obdobj

3. sklop: Sumativno povzemanje

- Sistematično zbiranje in analiziranje podatkov o razvoju učenja

- Zaključna ocena, ki je sumativni povzetek vrednotenja več izdelkov v procesu razvoja učenja oziroma doseganja zaželenega cilja. Izdelke učitelj in učenec vrednotita in izbereta skupaj.
- Postopek je individualiziran
- Ocena je opisna ali številčna
- Samovrednotenje in samorefleksija

4. sklop: Izredni primeri

- Zapišemo, kako ravnamo pri posebnostih, kot so: daljša odsotnost učenca, nedoseženi pričakovani rezultati, učenci iz posebnih okolij, ugovor na oceno, učenci s posebnim statusom itd.

Z omenjenimi temeljnimi področji procesa ocenjevanja znanja želimo poudariti, da je glavni cilj ocenjevanja znanja spodbujati in voditi učence, da se bodo znali učiti in uspešno dosegati učne cilje. Zagotavlja se okvir, ki pomaga strukturirati in usmerjati razvoj poučevanja in učenja. Bistvo ocenjevanja za učenje je pomagati učencem, da postanejo vse bolj uspešni in samostojni. Izpostavlja se razumevanje učenja učencev in spremljanje napredka vsakega učenca. Učitelj bo lahko ponudil učencu pomoč, predloge za izboljšave in navodila za učenje. Učitelj naj učenca podpre, da vedno znova razišče, kam hoče priti. Učenec naj bo pozoren na razlike in spremembe na poti do cilja.

Naloga ocenjevanja je, da učenec sprejme resnično oceno svojega znanja in napredka ter da mu s tem pomagamo v osebni rasti. Rezultati preverjanja so povratna informacija učitelju in učencu, ki naj bi s starostjo učencev postajala vse pomembnejša in bi se povezovala s samopreverjanjem, samovrednotenjem ter prešla v samouravnavanje učenja.

Načela ocenjevanja temeljijo na različnih oblikah ocenjevanja. Oceni se učenčevo znanje in napredek na različnih področjih učenja pri doseganju vseh kompetenc, ki bi jih v času osnovnošolskega izobraževanja učenec dosegel. Učitelj v osnovni šoli ocenjuje učenčevo znanje tako, da spodbuja zavest o integriteti posameznika in razvoj njegove pozitivne samopodobe. Skupaj z učencem z načrtnim celoletnim spremljanjem zbira informacije o tem, kako učenec dosega oziroma presega cilje in pričakovane rezultate, ki so zapisani v učnih načrtih. Zazna učenčeve močne in šibke točke in ugotavlja, pri čem se mora učenec še izboljšati. Učitelj spremlja proces učenja pri učencu in mu svetuje, kaj naj se uči in kako, da bo šibka področja odpravljal in močna razvijal.

Učitelj daje učencu in staršem različne povratne informacije o učenčevem

napredku in omogoči kritični vpogled v usvojeno znanje. Spremljanje učenčevega napredka poteka vse šolsko leto. Individualni pristop k spremljanju in ocenjevanju omogoča diagnosticiranje učenčevega začetnega predznanja, spremljanje napredka in ugotavljanje dosežka. Omogoča tudi učenčevo samo-ocenjevanje in vključevanje učencev v proces. Sprotna povratna informacija omogoča učitelju in učencu prilagajanje učnega procesa.

Starši aktivno sodelujejo pri spremljanju učenčevega napredka in omogočajo čim bolj optimalne pogoje za učencev vsestranski razvoj. Starši so informirani, kaj je zajeto v ocenjevanje. Učenčevo znanje se ocenjuje, ko učitelj in učenec ugotovita, da so pričakovani rezultati doseženi v skladu s sposobnostmi in želeno ravnijo znanja. Če učenec in starši menijo, da je ocena, ki izkazuje učenčevo znanje, neutemeljena, se aktivno vključijo v izboljšanje rezultata in izboljšanje individualnega načrta učenja.

Ob koncu vzgojno-izobraževalnega obdobja prejmejo učenci pisno obrazložitev, v kateri je zapisano, kako dobro učenec dosega pričakovane rezultate pri različnih predmetih in kako izkazuje svoje dosežke, talente še v drugih oblikah šolskega dela (pri interesnih dejavnostih, v krožkih ...). Če učenec v posameznem razredu ne doseže pričakovanih ciljev, jih lahko doseže v naslednjem razredu.

Od preverjanja znanja k formativnemu spremljanju

Če želimo izboljšati proces ocenjevanja, moramo uporabiti različne oblike preverjanja oziroma spremljanja procesa učenja. Obstaja več načinov preverjanja znanja. Vsak način ima prednosti in pomanjkljivosti. Različna pojmovanja znanja in nova spoznanja na področju teorije učenja nas usmerjajo v iskanje novih, drugačnih načinov spremljanja. Gippsova (1994) v knjigi z naslovom *Beyond Testing* postavlja zahtevo po novi teoriji preverjanja znanja v vzgoji in izobraževanju. Preverjanje naj bi imelo več namenov kot nekoč: pomagati mora pri poučevanju in učenju, dajati informacije o učencih, učiteljih in šolah, usmerjati mora učne načrte in poučevanje.

Če želimo razumeti potrebo po novi kulturi preverjanja, potem moramo razviti nov pogled na preverjanje in iskati alternativne oblike. V povezavi z alternativnim preverjanjem znanja se veliko poudarja pomen diagnostičnega in formativnega preverjanja. Učitelji s takim preverjanjem odkrivajo, česa učenci še ne vedo, ne razumejo ali ne znajo narediti, odkrivajo vrzeli v obstoječem znanju in

na podlagi teh ugotovitev načrtujejo nadaljnji pouk. V teoriji se je temu še najbolj približal konstruktivistični pristop k učenju in poučevanju. Diagnostično preverjanje je torej v prvi vrsti namenjeno učiteljem, čeprav na posreden način tudi učence seznanja z zahtevami (Dimec, 2007).

Dosedanje obliko preverjanja znanja je mogoče izboljšati s t. i. spremljanjem razvoja učenja in poučevanja. Taki obliki spremljanja, ki omogoča humanejše učenje in poučevanje, pravimo tudi t. i. formativno spremljanje. Učence načrtno seznanimo z rezultati diagnostičnega preverjanja z namenom predvsem pomagati učencem, da se učijo in razvijajo (Razdevšek - Pučko, 1995b).

Formativno spremljanje lahko opredelimo tudi kot pedagoški dialog za soglasno, skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, z namenom izboljšanja učnega učinka v procesu učenja (Komljanc, 2007).

Formativno spremljanje vključuje t. i. diagnostično spremljanje na začetku učne snovi za ugotavljanje predznanja, močnih in predvsem šibkih znanj in v procesu učenja za ugotavljanje doseganja referenčnih ciljev, ki si jih je postavil učenec skupaj z učiteljem. Diagnostično preverjanje znanja je usmerjeno na posamezen vidik učenja, osredotočeno je predvsem na šibka področja znanj, da bi tako določili strategije pouka, ki bodo učencu pomagale doseči učni cilj. Formativno spremljanje se ob koncu procesa učenja zaključi s t. i. sumativnim ocenjevanjem, tj. povzemanjem rezultatov v zaključno oz. sumativno oceno na temelju vrednotenja znanja.

Formativno spremljanje razvoja znanja ima vse značilnosti t. i. dinamičnega ocenjevanja znanja, pri katerem gre za spremljanje procesa učenja in rezultatov. Vigotski pripisuje taki obliki ocenjevanja znanja višjo pedagoško vrednost v primerjavi s klasično, statično obliko merjenja dosežka, ki jo poznamo sedaj. Višjo vrednost pripisuje kakovostnemu aktualnemu medsebojnemu informiranju o razvoju učenja (Komljanc, 2007).

Različne oblike alternativnega preverjanja se odražajo v tem, da potekajo v vsakdanjih okoliščinah, v razredu, vpleteno v proces učenja in ne motijo pouka. Kot značilen primer avtentičnega preverjanja Gippsova navaja portfolio, za katerega pravi, da vključuje najboljše dosežke učencev, zbrane v normalnih pogojih v razredu in v razrednem kontekstu. Razdevšek - Pučko vpeljuje tudi slovenska izraza »mapa učenčevih izdelkov« ali »učenčeva mapa«. Portfolio je namenska zbirka učenčevega dela, ki kaže njegov napor, napredek in dosežke na enem ali več področjih. Omogočati mora učenčevo sooudeležbo pri izbiranju dosežkov na temelju vnaprej dogovorjenih kriterijih vrednotenja in vključevati

mora tudi evidenco učenčeve samorefleksije ob izdelkih (Pučko, 1996b). V projektu Razvoj didaktike ocenjevanja poskušamo z uporabo računalniške tehnologije omogočiti spremljanje razvoja učenčevega znanja. Zavzemamo se, da bi utrjene predstave o poučevanju in učenju, v okviru katerih učenci sprejemajo vlogo tistih, ki odgovarjajo na vprašanja, ne pa tistih, ki zastavljajo vprašanja, spremenili. Učitelj naj skuša razumeti in odgovarjati, ne ocenjevati in presojudi.

Prepričani smo, da sta oblika in način ocenjevanja znanja najpomembnejša sestavina skritega kurikula. Posledic slabega pouka ni mogoče odstraniti z nika-kršnim še tako strogim ocenjevanjem, slabo ocenjevanje pa marsikdaj izmaliči prednosti dobrega pouka (Strmčnik, 1992).

Sklepne misli

Želimo se približati celostnemu ocenjevanju znanja, v katerega bi vključili več različnih pristopov, metod, postopkov z namenom, da bi dobili celostno sliko o tem, kaj učenec zna in kaj zmore. Spremljanje razvoja učenja bi tako vključevalo notranje ocenjevanje in zunanje preverjanje znanja, vključevanje v različne interesne dejavnosti in zunajšolske aktivnosti. Naloga ocenjevanja je voditi in spodbujati učenje ter ugotoviti, kako dobro učenec dosega cilje rasti in učenja. Z učinkovitim ocenjevanjem znanja bi pomagali učencu oblikovati realistično podobo o svojem učnem razvoju in tako podpirali njegovo osebno rast. Pri ocenjevanju znanja želimo še bolj upoštevati učenčovo aktivno vlogo v učnem procesu. Ocenjevanje bo tako tvorilo celoto, v okviru katere bodo nenehne učiteljeve povratne informacije vodile učence k temu, da se bodo zavedali svojega mišljenja in delovanja in jim pomagale razumeti, kaj se učijo.

Literatura

- Javno posvetovanje o delovnem gradivu služb Evropske komisije, <http://ec.europa.eu/education/school21/index.si.html>
- Kalin, J., v Nadarjeni med teorijo in prakso, Zbornik prispevkov, mednarodni znanstveni simpozij, Novo mesto, 2003.
- Komljanc, N. (2007). Delovno gradivo ZRSŠ, Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. DZS, Ljubljana.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli, (Ur. l. RS 65, 8. 7. 2005 in Ur. l. RS 64, 20. 6. 2006).

- Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje-sestavina nove doktrine ocenjevanja, *Pedagoška obzorja*, let. XII, št. 1-2.
- Shirley-Dale, Easley, Kay Mitchell (2007). Portfolio v ocenjevanju. Educa.
- Skribe - Dimec, D. (2007). S preverjanem znanja do naravoslovne pismenosti. DZS, Ljubljana.
- Strmčnik, F. (1992). Problemski pouk v teoriji in praksi. Didakta, Radovljica.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, Ur. l. RS 102/2007.

ZAKAJ POTREBA PO SPREMINJANJU PRAVILNIKA O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA TER NAPREDOVANJU UČENCEV V 9-LETNI OSNOVNI ŠOLI

Proces pridobivanja mnenj za utemeljevanje sprememb

Nada Nedeljko, višja svetovalka na OE Maribor, Zavod RS za šolstvo

Uvod

Ena izmed najpogostejših vrednot osnovne šole je »otroku prijazna šola« oziroma težnja, kako otroku približati celoten pedagoški proces. Šolski kolektivi skušajo to vrednoto bolj ali manj uspešno uresničevati na različne načine. Oddaljevanje od potreb otrok, ki jih moramo poznati, praviloma prinaša slabše rezultate.

Mnoge sodobne študije, ki preučujejo otroka, kažejo, da se ta po psihofizičnih značilnostih bistveno razlikuje od odraslega. Njegove značilnosti je treba upoštevati pri udejanjanju načinov in pristopov vzgajanja in izobraževanja, ki morajo slediti njegovi razvojni stopnji in (posebnim) potrebam. Izbrani načini in pristopi v vzgoji in izobraževanju usmerjajo otrokov razvoj in osebnost. Proces načrtne vzgoje in izobraževanja se začne že v zgodnjem otroštvu in ga izvajajo odrasle osebe. Torej je otrok odvisen od izbire odraslega, čigar izbira naj bila v skladu s *Konvencijo o otrokovih pravicah* (1997).

Vsaka država ima svojo šolsko zakonodajo, s katero ureja javno vzgojo in izobraževanje od predšolskega obdobja naprej. S tem pravno prevzema odgovornost za kakovost javne vzgoje in izobraževanja oziroma javne šole, ki pa je odvisna od mnogih dejavnikov. Eden izmed močnejših je prav gotovo avtonomija šole (Döbert, 2001), ki je praviloma v sorazmerju z demokratično šolsko zakonodajo. Čim bolj je šolska zakonodaja demokratična, tem bolj se lahko večja avtonomija šole.

Avtonomija šole ni svoboda, saj je ta vedno relativna. Kolikor več avtonomije ima šola, toliko večja je njena odgovornost, zlasti odgovornost za profesionalnost dela (prav tam).

Šolska avtonomija obsega didaktična vprašanja, ki so vse pomembnejša in vedno bolj aktualna v demokratičnih družbah. Njihovo izhodišče je v iskanju potreb otroka oziroma učenca ali dijaka ter njihovem približevanju.

V prispevku predstavljam stališča ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev o aktualnem sistemu preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli. Mnenja so pridobljena v šolskem letu 2006/07 v delavniški obliki dela. Predstavljam konkretne pripombe ter predloge o novih rešitvah.

Izpostavljam avtonomijo učitelja in učenca, saj je bila s strani praktikov najpogostejše navedena kot kritična prvina v aktualnem sistemu preverjanja in ocenjevanja znanja. Po mnenju praktikov zakonodaja zapostavlja ali onemogoča strokovno avtonomijo učitelja in avtonomijo učenca.

Zapisani člani, izbrani iz *Konvencije o otrokovih pravicah* (1997), so v opozorilo ali v pomoč, ko izbiramo pristope v vzgoji in izobraževanju in ko oblikujemo šolsko zakonodajo. V posameznih členih bo dober bralec razen otrokovih pravic prepoznal avtonomijo učenca, ki je prepoznavna tudi v njegovih kompetencah.

Namen in cilj pridobivanja mnenj za utemeljevanje sprememb

KONVENCIJA

2. člen: »*Države podpisnice spoštujejo in vsakemu otroku, ki sodi pod njihovo pravno pristojnost, jamčijo s to konvencijo priznane pravice brez kakršnega koli razlikovanja, ne glede na raso, barvo, spol, jezik ...*«

Komisija za preučevanje možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli je kot posledico pogostih vprašanj o preverjanju in ocenjevanju znanja izpostavila vprašanje kakovosti sedanjega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli.

Po preučitvi v širši projektni skupini (člani Zavoda RS za šolstvo, inšpekcijskih služb, konceptualne komisije) smo ugotovili, da sedanji pravilnik ni optimalno vodilo učiteljem.

Zatakne se že pri načelih, saj ni določeno, kako učitelj upošteva različnost med učenci in katero različnost. Različnost lahko povzroča območje s posebnimi razvojnimi potrebami in socialno manj spodbudno okolje. Poznamo še druge vrste različnosti. Pravilnik ne omogoča osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja. Učenci in starši dobijo

povratne informacije (ocene) o učenčevem napredovanju po zaključeni fazi učenja in nimajo možnosti vplivati na izboljšanje.

V pravilniku bi morali biti natančno opredeljeni temeljni pojmi preverjanja in ocenjevanja znanja ter njune medsebojne zveze.

Posamezni členi pravilnika, ki niso več ustrezni (več o tem glej na spletni strani Zavoda RS za šolstvo, <http://www.zrss.si/>; gradivo je bilo predstavljeno v Ljubljani v Koloseju, 12. 10. 2006), so:

2. člen (načela za preverjanje in ocenjevanje znanja): *»Pri vsakem predmetu se učenčevo znanje preverja in ocenjuje skozi vse ocenjevalno obdobje.«*

Če imamo dve ocenjevalni obdobji, potem smo standarde iz učnega načrta ocenili prezgodaj, kajti standardi znanj se vežejo na daljša časovna obdobja (leto, triletnje, celotno šolanje).

2. člen (načela za preverjanje in ocenjevanje znanja): *»Daje učencem, učiteljem in staršem povratne informacije o učenčevem individualnem napredovanju.«*

V času učenja ne bi smele biti informacije v obliki ocen, ampak v obliki navodil za razvoj učenja, znanja, torej je ocena v okviru ocenjevalnih obdobj nesprejemljiva. Ocena ni ustrezna povratna informacija v procesu učenja, saj nima ustrezne sporočilne vrednosti.

3. člen (preverjanje znanja): *»S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje.«*

Namesto zbiranja je treba spodbujati spremljanje razvoja znanja za doseganje cilja.

Ugotovitve ožje projektne skupine kažejo na naslednje:

1. Pravilnik je preobsežen in učiteljem ne omogoča najti potrebnih informacij v kratkem času (orientiranje je zaradi številčnosti členov dolgotrajen proces).
2. Pravilnik zajema navodila za izvajanje notranjega preverjanja znanja, kar je v domeni učiteljeve avtonomije.
3. Dosedanja oblika preverjanja znanja v procesu učenja izkazuje dvojnost: ima funkcijo zbiranja podatkov za ugotavljanje znanja v utrjevanju, poleg tega je tudi zgolj oblika izpita.
4. Pravilnik mora biti razumljiv vsem uporabnikom (brez dodatnih pojasnil).

Preučitev dosedanjega pravilnika kaže na to, da bi ga bilo smiselno napisati na novo.

Pri tem želimo pridobiti širše mnenje praktikov.

Sistem preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli v luči praktikov

KONVENCIJA

6. člen: »Zagotoviti otrokovo preživetje in razvoj.«

1. Ravnatelji

Projekt *Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja* smo predstavili ravnateljem na Strokovnem srečanju ravnateljev osnovnih šol, ki je bilo od 13. do 15. 11. 2006 v Portorožu.

Ravnatelji so v skupinah razpravljali o problematiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli.

Cilji delavnice:

1. Zbrati in interpretirati povedane izkušnje o ocenjevanju iz prakse z vidika ravnatelja kot pedagoškega vodje:
 - osebne izkušnje,
 - izkušnje, pridobljene s strani učiteljev.
2. Pridobljene podatke umestiti v trenutni položaj na področju VIZ (preverjanje in ocenjevanje znanja).
3. Ugotoviti in predstaviti vlogo ravnatelja v procesu razvoja didaktike ocenjevanja znanja.
4. Poiskati in zbrati kritične elemente v obstoječem sistemu ocenjevanja znanja v osnovni šoli.

Ravnatelji so o sedanjem sistemu preverjanja in ocenjevanja znanja na temelju lastne izkušnje in izkušenj, pridobljenih s strani učiteljev (hospitacije, pogovori, analize), izpostavili več kritičnih elementov. Med njimi so:

- vloga šolske inšpekcije,
- spreminjanje miselnosti učiteljev,
- usposobljenost učiteljev (tudi bodočih učiteljev),
- zakonodaja: dobrodošla bi bila sprememba, ker veljavna zakonodaja ne upošteva didaktike ter strokovne avtonomije učitelja in ne avtonomije učenca.

Zadnji kritični element (zakonodaja) je podkrepjen z naslednjimi trditvami:

- ocena kot prepogosta ali edina oblika povratne informacije za razvoj učenja,
- aktualni pravilnik daje preveliko težo pisnemu ocenjevanju,
- manj možnosti za prilagajanje metod in oblik ocenjevanja znanja,
- neskladje rezultatov v sodobnih projektih z obstoječimi pravilniki,

- razlike v izvajanju procesa ocenjevanja znanja med triletji,
- neusklajenost teorije in prakse v procesu ocenjevanja znanja,
- aktualni pravilnik otežuje prilagajanje potrebam posameznega učenca.

Ugotovitev ravnateljev: Sedanji sistem preverjanja in ocenjevanja znanja (potek predpisuje zakonodaja) v njegovi avtonomnosti omejuje dva subjekta: učitelja in učenca.

2. Učitelji in drugi strokovni delavci

Zbiranje mnenj in predlogov o aktualnem *Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli* je potekalo na dveh srečanjih strokovnih delavcev osnovnih šol (<http://www.zrss.si/>):

- 13. 2. 2007 v Kopru na srečanju strokovnih delavcev, vključenih v pilotni projekt,
- v Postojni na dvodnevnem posvetu (28.–29. 3. 2007), ki je bil namenjen vsem učiteljem osnovnih šol.

Mnenja učiteljev in drugih strokovnih delavcev smo pridobili v delavniški obliki dela.

Cilj delavnic: oblikovati vsebinski predlog pravilnika

- zbrati in interpretirati izkušnje učiteljev in drugih strokovnih delavcev z ocenjevanjem glede na pravilnik,
- poiskati tista področja (nevalgične točke) v pravilniku, ki zapirajo možnost za bolj odprto in svobodno preverjanje in ocenjevanje znanja,
- zapisati načela preverjanja in ocenjevanja, ki bi še bolj omogočala ureničevanje individualizacije in diferenciacije.

Učitelji in drugi strokovni delavci so v skupinah razmišljali in odgovarjali na vprašanja:

1. Ali *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli* omogoča:

a) učiteljevo avtonomijo

Odgovori: delno omogoča; avtonomija učitelja je preveč vezana na zakonodajo; pravilnik omejuje avtonomijo učitelja; učitelj je vezan na določene termine, roke, ocenjevalna obdobja; onemogočena je kreativnost in inovativnost učitelja.

b) učiteljevo odločitev v skladu s spoznanji sodobne stroke, npr. osredotočenost na učenca

Odgovori: ne omogoča upoštevati različnosti med učenci; ocenjevalna obdobja določajo, da je vse učence treba oceniti isti čas; v velikih skupinah in ob maljhnem številu ur osredotočenost na učenca ni optimalno izvedljiva.

- c) učiteljevo prilagajanje različnim metodam in oblikam ocenjevanja, npr. portfolio učenca, ocenjevanje skozi procesno naravnane dejavnosti

Odgovori: delno omogoča, saj šolska inšpekcija posega v tiste odločitve učitelja, ki so sicer didaktično utemeljene, strokovne, a niso v skladu z zakonodajo; paziti je treba na razmerje ustnih in pisnih ocen, točno določeno število ocen, njihov način pridobivanja in čas.

- č) ravnovesje med pisnim in ustnim načinom ocenjevanja

Odgovori: delno omogoča; formulacija pisni in ustni izdelek ni dorečena, odvisno od predmeta; zunanji nadzor; preveč strogo določeno.

2. Kako so vam pri načrtovanju in izvedbi ocenjevanja v oporo:

- a) način opredelitve števila ocen

Odgovori: niso v oporo; učitelju je v breme; učitelj naj z učencem izbere obliko ocenjevanja glede na poznavanje učenca.

- b) ocenjevalna obdobja

Odgovori: delno so v oporo; pri formativnem spremljanju razvoja učenja ocenjevalna obdobja niso pomembna; če želimo upoštevati učenca, ocenjevalna obdobja niso potrebna; ocenjevanje le na koncu šolskega leta, kot sumativno povzemanje.

- c) zahteva pravilnika po vnaprejšnji predstavitvi kriterijev ocenjevanja

Odgovori: neopredeljeno; kaj je kriterij – še vedno preveč odprto; kakšen kriterij – za celo leto, za daljše ali krajše obdobje; kako jih predstaviti učencem prvega triletja.

Skupne ugotovitve učiteljev in drugih strokovnih delavcev kažejo, da zakonodaja omejuje avtonomijo učitelja, posega v njegove utemeljene strokovne didaktične odločitve, s tem pa otežuje upoštevanje posebnosti učencev in vzporedno s tem njihovo avtonomijo.

Zakonodaja spodbuja učiteljevo povratno informacijo v obliki ocene, kar pa ni ustrezna povratna informacija, saj pove le nivo dosežka, ne sporoči pa, kaj učenec zna in česa še ne. Zakonodaja učitelja zavezuje z roki ocenjevanja, določa število ocen ter načine pridobivanja ocene. Obdobja učenja, preverjanja in ocenjevanja znanja, zapisana v zakonodaji, so umetno določena, kar ni optimalno, saj se vsi otroci vsake snovi ne naučijo ob is-

tem času. Kurikul omogoča učencem, da se določene snovi lahko naučijo v enem letu, določene pa celo v obdobju treh let. Tega vidika v zakonodaji ni zaznati.

Ugotovitve praktikov podkrepijo ugotovitve ožje projektne skupine. Pravilnik je smiselno napisati na novo.

KONVENCIJA

12. člen: *»Otroku, ki je sposoben oblikovati lastno mnenje, države podpisnice jamčijo pravico do prostega izražanja mnenj o vsem, kar je v zvezi z otrokom.«*

Kritični elementi po izbiri praktikov

1. Ocenjevanje in avtonomija učitelja

Stopnja strokovne avtonomije učitelja je odvisna od njihove poklicne usposobljenosti. Učitelji dobijo osnovno znanje za opravljanje poklica v dodiplomskem izobraževanju in ga izpopolnjujejo v podiplomskem študiju. Novak (2003) navaja, da so se učitelji doslej premalo izobraževali za osebni razvoj v smislu osvobodjanja od preteklih vzorcev občutenja, čustvovanja, mišljenja in obnašanja, kar pa je pri delu z mladimi najpomembnejše.

V svoji delovni dobi naj bi si učitelj pridobil naslednje vrste znanja za svojo kompleksno profesionalizacijo (Marentič Požarnik, 2000, str. 6–7):

- vsebinsko, strokovno, predmetno znanje,
- splošno pedagoško znanje,
- psihološko znanje ter procesa učenja,
- specialnodidaktično znanje,
- kurikularno znanje kot orodje poklica (o zakonodaji, učnih načrtih, organizaciji šolstva),
- praktično (akcijsko, izkustveno, situacijsko, implicitno) znanje, akcijski repertoar, praktično modrost, poklicne spretnosti ali kompetence, vedeti kako.

Strmčnik v *Didaktiki* (2001, str. 189–194) med poklicnimi sposobnostmi in lastnostmi učitelja, razen izobraževalne in vzgojne kompetentnosti, poudarja še osebnostne lastnosti:

- humanost (človečnost),
- razumevanje (poznati učenca in se vživeti vanj),
- strpnost (pri učencih zelo zaželeno osebno lastnost učitelja),

- učiteljeva pozitivna naravnost (pri učencu odkrivati in razvijati zdrave notranje sile).

Pojem avtonomije je danes v pedagoški teoriji in praksi pogosto uporabljen. Obstaja vrsta definicij.

Za razlago besede avtonomija lahko uporabimo utemeljitev o poklicni svobodi učitelja, ki je zapisana v Priporočilih o statusu učiteljev (1997, str. 22–23). Po tej razlagi naj bi učitelji uživali akademsko svobodo pri podajanju strokovnih vsebin, pri izbiri najustreznejših učnih pripomočkov in metod dela, dovoljena jim je poklicna svoboda pri prilagajanju učne snovi, metodologije dela ... Prav tako lahko učitelji sami izberejo postopke ocenjevanja, za katere menijo, da so za učence najprimernejši; temeljno merilo je objektivnost.

Ali aktualna zakonodaja praktikom res to omogoča?

Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) je avtonomija postala eno osrednjih načel javne šole. V delu *Načela in teoretična izhodišča* posveča temu celo poglavje in opredeljuje vrsto različnih avtonomij. Avtonomnost šole in strokovnosti učitelja in učiteljice določa sedmo načelo strukturiranja šolskega sistema: »Načelo avtonomnosti zadeva šolo kot institucijo v razmerju do oblastnih struktur, politike, verskih skupnosti in političnih strank ter avtonomnost učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk. Učiteljstvo mora biti na svojem področju delovanja suvereno in avtonomno, in sicer predvsem na metodičnem področju, medtem ko vzgojno-izobraževalne cilje, standarde in vsebine opredeljuje nacionalni kurikulum.« (Bela knjiga..., 1995, 91–92)

Področje avtonomnega delovanja učencev ni obravnavano.

Koncept obstoječih učnih načrtov temelji na Izhodiščih kurikularne prenove Nacionalnega kurikularnega sveta iz leta 1996. Smernice Spremljanja in posodabljanja (Žakelj, 2007) so nadgradnja Izhodišč iz leta 1996, ki so dopolnjena z naslednjimi načeli:

- avtonomija učitelja in šole,
- jasna vodilna ideja predmeta,
- učnocielni in procesno-razvojni model pouka,
- odprtost in izbirnost (fleksibilnost učnega procesa),
- kompetenčnost,
- kakovost znanja,
- razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti,
- povezovanje predmetov in disciplin – globalni pristop, ki spodbuja »celostno« učenje in poučevanje.

V prvem načelu je navedena avtonomija učitelja in šole. To načelo vsebuje razlago (prav tam): *Kurikul se razvija na šoli, spremembe se uvajajo v kombinaciji od spodaj navzgor in od zgoraj navzdol, prek akcijskega raziskovanja. Pomembna vloga pri razvoju kurikula je zaupana učiteljem.*

Vloga šole in učitelja je soustvarjanje in oblikovanje kurikula. To je proces, kurikul pa brez spreminjanja (posodabljanja) zakonodaje ne bo doživel razvoja.

KONVENCIJA

28. člen: »Države podpisnice priznavajo otrokovo pravico do izobrazbe ...«

29. člen: »Izobraževanje otrok mora biti usmerjeno k popolnemu razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih sposobnosti.«

2. Avtonomija učenca, njegove kompetence in pravice iz Konvencije o otrokovih pravicah

Učenci se med seboj močneje razlikujejo, kot so menili do nedavnega. Te razlike so splošne. Pri spoznavanju učencev je treba imeti v mislih tako razlike med učenci (*interindividualne*), kakor tudi razlike v učencih samih (*intraindividualne*), torej različno razvite zmožnosti in druge posebnosti posameznega učenca (Strmčnik, 1987).

Učne razlike, ki jih lahko opazimo med učenci, so po Strmčniku (prav tam):

- medspolne učne razlike,
- starostne učne razlike,
- telesno-zdravstvene učne razlike,
- duševne učne razlike.

Zaradi učnih razlik med učenci je nemogoče pričakovati, da bi bili vsi učenci sočasno pripravljeni na ocenjevanje znanja. Eni so pripravljeni prej, drugi kasneje. Daljši rok jim omogoča kurikul (triletje), krajši pa določa zakonodaja (polletje). Sedmo načelo Smernic spremljanja in posodabljanja (Žakelj, 2007) je razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti. V tem načelu prepoznamo avtonomijo učenca. To načelo se lahko udeja nja samo takrat, ko učencem omogočimo soodločanje pri lastnem razvoju. Spremenjene družbene zahteve v zvezi z aktivnim vseživljenjskim učenjem predpostavljajo, da bo posameznik sposoben načrtovati proces učenja, se spremljati in usmerjati v procesu učenja ter evalvirati lastni učni proces, kar povratno vpliva na nadaljnje načrtovanje učenja. Zato je učence treba opremiti z vsemi vrstami znanja: vsebinskimi in proceduralnimi znanji ter znanji o okoliščinah (prav tam).

Z razvojnim spremljanjem učenčevih dosežkov učitelj pomaga učencu in ga usmerja pri razvoju in pridobivanju deklarativnega, proceduralnega in metaznanja (razvijanju njegovih metakognitivnih sposobnosti, npr. veščin samooценjevanja). Ta oblika spremljanja je konstruktivna in občutljiva ter vpliva na učenčevo samozavest ter motivacijo. Za učitelja in učenca je pomembno, kako se učenci učijo, in ne samo, kaj se učijo.

Odpira se vprašanje, kako naj učitelj razvojno spremlja učenčeve dosežke in razvoj metakognitivnih sposobnosti, če ga zavezujejo roki ocenjevanja.

Tako kot v Konvenciji o otrokovih pravicah bralec lahko prepozna avtonomijo učenca v ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki so bile sprejete v Evropskem parlamentu in Svetu Evropske unije, 18. 12. 2006 (Žakelj, 2007).

Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc:

1. sporazumevanje v maternem jeziku,
2. sporazumevanje v tujih jezikih,
3. matematična kompetenca ter temeljne kompetence v znanosti in tehnologiji,
4. digitalna pismenost,
5. učenje učenja,
6. socialne in državljanske kompetence,
7. samoiniciativnost in podjetnost,
8. kulturna zavest in izražanje.

Pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah so kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev in konstruktivno obvladovanje čustev.

Otrokove pravice (po izobrazbi, razvoju, soodločanju ...), njegove kompetence (učenje učenja ...) in njegovo avtonomijo (razvoj znanja, spretnosti, sposobnosti, odnosov ...) lahko udejanjamo z dobro večsmerno komunikacijo. Potreben je odprt partnerski dialog med odraslimi (npr. učitelji, starši) in otrokom (učencem, dijakom). Zelo pomembno je, da dialog, ki je pozitivna povratna informacija, poteka v procesu učenja in ne samo ob zaključku procesa. Le s pozitivno povratno informacijo bo učencu omogočeno odpraviti motnjo oziroma vrzeli v znanju (Komljanc, 2004).

Motnjo v procesu učenja ob pomoči učitelja odpraviti SAM – je avtonomija učenca. S tem so mu dane možnosti za razvoj odgovornosti do rezultatov lastnega dela.

Oblikovanje vsebinskega predloga novega pravilnika

S pomočjo mnenj ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev v osnovnih šolah smo v projektni skupini Zavoda RS za šolstvo oblikovali vsebinski predlog pravilnika o ocenjevanju znanja. Izhodišče je zakonska osnova:

1. Zakon o osnovi šoli (UL, RS št. 53/05, 31. 5. 2005), 40. člena ZOsn – oblike diferenciacije,
2. Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v OŠ (UL, RS 63/2006, 16. 6. 2006, 2. člen) »Notranja diferenciacija se izvaja od 1. do 9. razreda« – to je podlaga za uvajanje individualnega programa.

Vsebinski predlog pravilnika je bil predstavljen na strokovnem srečanju strokovnih delavcev osnovnih šol na Otočcu, 1. 10. 2007. Vsebuje štiri elemente.

1. Splošne določbe: Pravilnik ureja proces ocenjevanja znanja po programu OŠ.

Temeljni namen ocenjevanja je spodbujanje in vodenje učencev za uspešno učenje in predstavljanje dosežkov na temelju referenčnega merila (standarda) ter jim s tem zagotoviti kakovostno in trajno splošno izobrazbo. Ocenjevanje znanja je proces, ki spremlja razvoj učenčevega znanja v določenem časovnem obdobju. Učitelj skupaj z učencem izbira najprimernejše oblike in metode spremljanja razvoja učenja in sumativnega povzemanja dosežka. Pri tem so vključeni starši. Ocena omogoča učencu samovrednotenje in samorefleksijo. Učitelj v osnovni šoli ocenjuje znanje, tako da spoštuje osebnostno integriteto učencev in različnost med njimi, kot je zapisano v Konvenciji o otrokovih pravicah.

2. Spremljanje razvoja: Formativno spremljanje procesa učenja in dosežkov posameznega učenca.

Za oblikovanje individualnih navodil učitelj skupaj z učencem spremlja proces učenja in učenčeve dosežke. Ob tem spremlja lastno poučevanje. Spremljanje vključuje:

- diagnozo predznanja (močna in šibka področja),
- stik med učnimi stopnjami (učitelj zagotovi, da učenec pozna predpisani standard znanja, ki predstavlja referenčno merilo, na temelju tega se oblikujejo vmesni cilji oz. osebni cilji učenca),
- spremljavo procesa učenja in poučevanja s sprotno povratno informacijo o učenju in doseganju predpisanih standardov znanja (večsmerni dialog).

Starši aktivno sodelujejo pri spremljanju učenčevega napredka in pri soustvarjanju optimalnih pogojev za njegov vsestranski razvoj. Vsi izdelki učenca so jim na vpogled.

3. Sumativno povzemanje: Sumativna ocena kot predstavitev naučenega glede na referenčno merilo (standard, pričakovani dosežek, rezultat):

Postopek zaključne faze procesa ocenjevanja znanja je individualiziran. Poteka po naslednjih fazah:

- učitelj zbere podatke (vsi dosežki in izdelki učenca), ki so nastali v fazi formativnega spremljanja,
- pregled rezultatov se opravi ob primerjavi predznanja in napredka z referenčnim merilom,
- učitelj skupaj z učencem opredeli oceno in jo obrazloži,
- opisno ali številčno oceno učitelj vpiše v redovalnico,
- učitelj uradno (formalno) seznani starše z učenčevim uspehom.

4. Izjemni primeri:

Reševanje posebnosti: samoizobraževanje, neocenjenost ...

Predlog pravilnika se ob refleksijah strokovnih delavcev, učencev in staršev nadgrajuje, izpopolnjuje, širi in spreminja. V času razvojnoaplikativnega projekta bomo preverjanje kot izpitno obliko nadomestili s formativnim spremljanjem razvoja učenja in poučevanja ter preverjanje ločili od zaključne faze ocenjevanja.

Sklep

Slovenski šolski prostor ureja obsežna zakonodaja. Ta obsežnost učiteljem ne omogoča najti potrebnih informacij v kratkem času, saj je orientiranje zaradi številčnosti členov dolgotrajen proces. Vprašljivi so tudi nekateri členi v pravilnikih.

Po mnenju praktikov bi kazalo veljavni Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli spremeniti.

Pravilnik ne upošteva vseh strokovnih znanstvenih spoznanj didaktike, vzpodbuja povratno informacijo v obliki ocene, umetno določa obdobja učenja, ne upošteva različnosti med učenci, saj učitelja zavezuje z roki ocenjevanja, določa število ocen ter načine pridobivanja ocene ...

Ocena ni vzpodbudna povratna informacija (Komljanc, 2004), ker kaže samo nivo dosežka, ne sporoči pa, kaj učenec zna in česa še ne.

Pri spoznavanju učencev je treba imeti pred očmi tako razlike med njimi kakor tudi razlike v učencih samih, torej različno razvite zmožnosti ter druge posebnosti posameznega učenca. Zato se otroci iste kronološke starosti snovi ne naučijo ob istem času.

Strokovne odločitve učiteljev morajo biti v skladu z zakonodajo, čeprav jim didaktična spoznanja, kurikulum in človeški razum velevalo drugače. Po njihovem mnenju zakonodaja posega v avtonomijo učiteljev.

Konvencija o otrokovih pravicah (1997) vsebuje 54 členov, ki poudarjajo pravico otrok do izobraževanja, do izražanja lastnih mnenj v zvezi z njimi, pravico do razvoja ter pravico do različnosti med njimi samimi.

Med kompetencami, ki jih naj razvija učenec, je kompetenca *učenje učenja*. Ta kompetenca se bo razvijala tedaj, ko za učitelje in učence ne bo pomembno samo, kaj prvi poučujejo in kaj se drugi učijo, temveč tudi kako poučujejo in kako se učijo. Pri tem sta potrebna sodelovanje in odprti dialog med učiteljem in učencem. Vloga staršev ni zanemarljiva.

Načelo razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti se lahko udejanja s formativnim spremljanjem razvoja učenja in poučevanja ob odprtem dialogu med učiteljem in učencem. Učence bo treba usposobiti za načrtovanje procesa učenja, za spremljanje in usmerjanje v procesu učenja in za evalviranje lastnega učnega procesa, kar bo povratno vplivalo na nadaljnje načrtovanje (njihovega) učenja. S tem jim bosta omogočena vsestranski razvoj in avtonomija.

Posodabljanje kurikula zahteva posodobljeno zakonodajo.

Povzetek

Vzgoja in izobraževanje sta dejavnosti, ki ju vsaka država ureja s posebno zakonodajo, s tem pa tudi pravno prevzema odgovornost za kakovost javne šole. Eden izmed pomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na kakovost šole, je avtonomija šole. Pri tem mislimo na avtonomijo stroke, avtonomijo ravnatelja, učitelja, učenca, šolskega prostora ... Med vsemi naštetimi avtonomijami se najpogosteje pozablja ali spregleda avtonomija učenca.

Strokovna avtonomija in šolska zakonodaja nista vedno usklajeni.

Ključne besede: osnovna šola, zakonodaja, avtonomija, formativno spremljanje, ocenjevanje

Abstract

Each state regulates its educational system by special legislation and thus undertakes the legal responsibility for the quality of public education. The quality of education is closely related to its autonomy. By the term autonomy we have in mind the autonomy of the field, the principal as well as the teacher and the pupil in their school environment ... The autonomy demands a high level of proficiency and responsibility. The fact is that the autonomy and the school legislation are not always harmonized.

Key words: primary school, legislation, autonomy, formative assessment

Literatura

- Arh, J. (ur). (1997). Priporočila o statusu učiteljev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Sindikat vzgoje, izobraževanja in znanosti Slovenije.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Döbert, H., Geisler, G. (ur.) (2001). Šolska avtonomija v Evropi. Ljubljana: Družina; Celje: Mohorjeva družba.
- Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Konvencija o otrokovih pravicah (1997). Slovenski odbor za Unicef.
- Novak, B. (2003). Dejavniki razvoja avtonomije slovenske šole V: Pedagoška obzorja 2.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. V: Vzgoja in izobraževanje 4, (4–11).
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli (Ur. l. RS 65, 8. 7. 2005 in Ur. l. RS 64, 20. 6. 2006).
- Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije. Izobraževalna skupnost Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Žakelj, A. (2007): Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj: smernice, načela in cilji posodabljanja UN. Ljubljana: Delovno gradivo ZRSŠ.
- www.zrss.si: Projekt Ocenjevanje znanja.

PREDSTAVITEV PRIPRAVE IZHODIŠČ ZA PRIROČNIK K PRAVILNIKU O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU

Mag. Metoda Kolar, višja svetovalka na OE Ljubljana, Zavod RS za šolstvo

Uvod

Konceptualna komisija pri Ministrstvu za šolstvo in šport je Zavodu RS za šolstvo dodelila nalogo, da preuči problem preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli in Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju in ocenjevanju učencev v devetletni osnovni šoli.

Ocenjevanje predstavlja del pedagoškega procesa, ki je vpet v čas in prostor določenega obdobja in skladen z zahtevami tega obdobja. V zadnjih desetletjih so se na področju ocenjevanja dogajale velike spremembe. Eno večjih je predstavljal prehod s številčnega na opisno ocenjevanje in v okviru opisnega ocenjevanja prehod v devetletno osnovno šolo z novimi učnimi načrti. Posebno poglavje v učnih načrtih je Katalog znanja, znotraj katerega so opredeljeni temeljni in minimalni standardi znanj. Učitelji na temelju standardov znanj zapisujejo opisno oceno. Pravijo, da so na ta način »zaščiteni« pred starši in inšpekcijskimi službami. Starši kot široka, heterogena in kritična javnost pa vedno pogosteje izražajo nezadovoljstvo oziroma izpostavljajo nejasnost in nerazumljivost »strokovnega« zapisa opisne ocene.

Zaradi vse pogostejših razprav in polemik o ocenjevanju člani ožje projektne skupine menimo, da je smiselno pripraviti dokument, ki bi učiteljem, učencem in staršem omogočil razumeti ocenjevanje. V ta namen smo začeli pripravljati izhodišča za Priročnik k Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja.

Namen in cilji

S Priročnikom k Pravilniku o ocenjevanju želimo, da bi učenci in starši v najširšem smislu razumeli ocenjevanje in Pravilnik o ocenjevanju.

Cilji:

- Elemente modela formativnega spremljanja učenčevega napredka (diagnostika predznanja, proces učenja in poučevanja, formativno spremljanje) predstaviti tako, da bodo razumljivi:

- staršem, kot najštevilčnejši heterogeni populaciji,
- učencem v različnih vzgojno-izobraževalnih obdobjih,
- učiteljem, tako začetnikom kot tistim z bogatimi izkušnjami.
- Jasno predstaviti in razložiti vsebino in namen diagnostike predznanja (močna in šibka področja znanj pri posamezniku).
- Razložiti proces poučevanja, ki vključuje vsebino učenja in poučevanja (kaj) ter stile oziroma strategije učenja in poučevanja (kako).
- Pojasniti in razložiti pomen formativnega spremljanja učenčevega napredka (predstavljanje naučenega, sumativno povzemanje dosežkov).

Potek dela

Priročnik k Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju nastaja na podlagi:

- modela formativnega spremljanja učenčevega napredka (slika 1),
- osnutka za posodobljeni Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju,
- vlog učiteljev, učencev in staršev,
- analize pilotnega projekta Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja.

Formativno spremljanje učenčevega napredka se udejanja prek diagnostike predznanja, procesa učenja in poučevanja in predstavljanja naučenega ter sumativnega povzemanja (slika 1).

DIAGNOSTIKA PREDZNANJA	šibka znanja	močna znanja
PROCES UČENJA IN POUČEVANJA	vsebina (kaj) učenja in poučevanja	stili oz. strategije (kako) učenja in poučevanja
FORMATIVNO SPREMLJANJE	predstavljanje naučenega, zbiranje podatkov	sumativno povzemanje dosežkov (naučenega)

Slika 1: Model formativnega spremljanja

Pomembna je vloga učitelja, učenca in staršev v procesu formativnega spremljanja napredka (slika 2). Vsem udeležencem je skupna aktivnost spremljanje napredka. Učiteljeva pomembna vloga se kaže v načrtovanju, vodenju,

usmerjanju in prilagajanju situacijam v procesu priprave in izvedbe pouka, vloga učencev se kaže v sodelovanju samouravnavanja učnega procesa in samoocenjevanju dosežkov. Pomembno vlogo imajo starši, saj jim spremljanje omogoča sodelovanje na področju vplivanja in vključevanja v različnih situacijah.

VLOGA UČITELJA	VLOGA UČENCA	VLOGA STARŠEV
Spremljanje Ugotavljanje močnih in šibkih področij Oblikovanje povratne informacije	Spremljanje Samouravnavanje in samoocenjevanje	Spremljanje Sodelovanje: vplivanje vključevanje

Slika 2: Vloga udeležencev v procesu formativnega spremljanja

Model formativnega spremljanja in vloga udeležencev v procesu narekujeta aktualizacijo načel kot izhodišč za Pravilnik o formativnem spremljanju in ocenjevanju ter posledično za Priročnik k Pravilniku.

Načela pri formativnem spremljanju napredka

Strmčnik piše, da načela v logičnem pogledu označujejo posplošitve nekih spoznanj in izkušenj, ki so veliko manj obvezujoči kot zakoni, so pa fleksibilnejši kot pravila. Razumemo jih kot kriterije, napotila, smernice za ravnanje človeka v nekih bolj subjektivnih ali bolj objektivnih odločitvenih situacijah.

Didaktična načela

Didaktična načela (priloga 1) jemljemo kot priporočljiva. Kot usmeritev so lahko obvezna le toliko, kolikor ne nasprotujejo znanstvenim dosežkom o vedenju in učiteljevi znanstveno profesionalni izobrazbi. Didaktična načela je treba kritično presojati ter jim na novo določiti vrednost v skladu z razvojem didaktične teorije in prakse.

Med didaktičnimi načeli⁷ (s katerimi naj bodo s Priročnikom k Pravilniku o formativnem spremljanju in ocenjevanju seznanjeni tudi starši in učenci), pove-

⁷ Zapisana načela so rezultat dela v delavnici z naslovom Načela ocenjevanja na posvetu v Postojni, 28., 29. marec 2007. Pri končnem zapisu je sodelovala Mateja Peršolja, članica pilotnega projekta.

zanimi z modelom formativnega spremljanja, se skozi model ocenjevanja udejanjajo:

NAČELO AKTIVNOSTI (PARTICIPACIJE, VKLJUČENOSTI, VZAJEMNOSTI, SODELOVANJA)

- stalno spremljanje (ugotavljanje močnih in šibkih področij, spremljanje in beleženje napredka)
- pedagoški dialog
- samoocenjevanje
- povratna informacija

NAČELO POVEZANOSTI MED UČNIMI STOPNJIAMI

Procesi učenja, poučevanja in ocenjevanja morajo biti medsebojno povezani.

NAČELO INDIVIDUALNOSTI

Vrednost dosežkov posameznika oz. posameznikov napredek bo jasno prepoznaven in sporočilen takrat, ko bomo v vseh učnih stopnjah izhajali iz individualnih posebnosti.

NAČELO VSEŽIVLJENJSKOSTI

Učenec zaznava in spremlja proces učenja in napredka in ozavešča lastne strategije za pridobivanje novih znanj.

NAČELO UČITELJEVE AVTONOMNOSTI

Učitelj s strokovnega vidika avtonomno posreduje znanja ter vodi in usmerja proces v posameznih učnih stopnjah.

Predstavljena načela so temelj izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, Pravilnika formativnega spremljanja in ocenjevanja in Priročnika k Pravilniku.

Predlog osnutka pravilnika

Predlog osnutka Pravilnika formativnega spremljanja in ocenjevanja predstavlja izhodišče osnutka Priročnika k Pravilniku. Z vidika obsežnosti in aktualizacije načel je pomemben prikaz med obstoječim Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju in osnutkom Pravilnika v pripravi.

Slika 3: Primerjava Obstoječega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju in osnutka Pravilnika formativnega spremljanja in ocenjevanja z vidika elementov in načel

Obstoječi Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju	Osnutek Pravilnika ⁸ o ocenjevanju v pripravi
1. TEMELJNE DOLOČBE 2. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE Učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčevo znanje tako, da: – spoštuje osebnostno integriteto učencev in različnost med njimi, – upošteva poznavanje in razumevanje učne snovi, sposobnost analize in interpretacije ter sposobnost ustvarjalne uporabe znanja, – uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja glede na učne vsebine in razred, – daje učencem, učiteljem in staršem povratne informacije o učenčevem individualnem napredovanju, – omogoča učencu kritični premislek in – prispeva k demokratizaciji odnosov med učenci in učitelji. Pri ocenjevanju znanja učencev mora biti zagotovljena javnost ocenjevanja. Javnost ocenjevanja se zagotavlja zlasti: – s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja, – z ocenjevanjem pred učenci oddelka ali učne skupine, – s sprotnim obveščanjem učencev in staršev o doseženih rezultatih pri ocenjevanju, – tako, da se učencem in staršem omogoči vpogled v ocenjene pisne in druge izdelke, – z določitvijo načina in datumov oziroma rokov ocenjevanja, – s predstavitvijo obsega učne snovi, ki se ocenjuje v posameznem ocenjevalnem obdobju 3. OBVEŠČANJE O USPEHU UČENCEV 4. NAPREDOVANJE UČENCEV IZ RAZREDA V RAZRED 6. UGOVOR NA OCENO 6. OCENJEVANJE ZNANJA ODRASLIH V OSNOVNOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU 7. PREHODNE IN KONČNE DOLOČBE	1. SPLOŠNE DOLOČBE (proces ocenjevanja znanja po programu OŠ). 2. SPREMLJANJE (formativno spremljanje); načela: aktivnosti, povezanosti, individualnosti, vseživljenjskosti, avtonomnosti NAČELA OCENJEVANJA ZNANJA⁹ (formativno spremljanje napredka) • spremljati šibkosti in močna znanja • zagotavljati stik med učnimi stopnjami • zagotavljati aktualno povratno informacijo o razvoju znanja 3. SUMATIVNO POVZEMANJE (sumativna ocena kot predstavitev naučenega glede na pričakovane dosežke). 4. IZREDNI PRIMERI (samoizobraževanje, neocenjeni ...)

⁸ Predstavitev osnutka pravilnika pripravili Nada Nedeljko in mag. Sonja Zajc na posvetu na Otočcu, dne 1. oktober 2007.

⁹ Predstavljena na posvetu Preverjanje in ocenjevanje znanja v Postojni, marec 2007 (dr. Komljanec).

Aktualizacija Pravilnika formativnega spremljanja in ocenjevanja se izraža v načelih, ki narekujejo učenčevo vključenost v celoten učno vzgojni proces (samoregulacija, samoocenjevanje), v procesu učenja in poučevanja poudarja tudi razvoj socialnih veščin (pedagoški dialog).

Predlog osnutka Priročnika k Pravilniku formativnega spremljanja in ocenjevanja

V začetni fazi priprave na osnutek Priročnika k Pravilniku formativnega spremljanja in ocenjevanja smo postavili strukturo¹⁰ z okvirnimi elementi in izhajali iz Modela formativnega spremljanja (slika 1), vloge udeležencev vključenih v ta proces (slika 2) ter Osnutka Pravilnika v pripravi (slika 3, 2. stolpec).

Elementi osnutka Priročnika:

UVODNI DEL

PROCES OCENJEVANJA

Diagnostika predznanja

Diagnostika predznanja zajema ugotavljanje šibkih in močnih področij posameznika z namenom, da zaznavanje učenčevih močnih področij predstavlja izhodišče za nadaljnji razvoj tega področja in motivacijo za razvoj šibkih področij.

Proces učenja in poučevanja

Vsebina učenja in poučevanja je do določene, sprejemljive stopnje naravnana na učenčeva močna znanja, posameznik sodeluje pri izboru strategij učenja in poučevanja.

Spremljanje

Proces učenja in poučevanja z namenom izboljšanja učnega procesa; omogoča individualiziran pristop procesa ocenjevanja (*oblikovanje »mape učenčevega napredka«*).

¹⁰ Od vsega začetka je pri pripravi osnutka Priročnika ter na posvetih in delavnicah sodelovala Tanja Strojan, prof. razrednega pouka.

Sumativno povzemanje

Zaključna faza procesa ocenjevanja; postopek zaključne faze ocenjevanja je individualen.

- ⇒ oblikovanje mape učenčevega napredka
- ⇒ vrednotenje učenčevega dosežka

FAZE POSTOPKA:

1. faza – učitelj zagotovi, da učenec pozna predpisane standarde oz. kriterije znanj
2. faza – učitelj zagotovi zbiranje podatkov
3. faza – učitelj vodi vrednotenje dosežka
4. faza – opredeli oceno skupaj z učencem in jo obrazloži

TERMINOLOŠKI SLOVAR

Vsebino terminološkega slovarja predstavljajo pedagoški pojmi, uporabljeni v dokumentu, razloženi na razumljiv način heterogeni populaciji staršev in otrok v različnih vzgojno-izobraževalnih obdobjih.

Vsebina Priročnika

V povezavi z didaktičnimi načeli, načeli ocenjevanja (formativnega spremljanja napredka in povzemanja rezultatov) in z vidika vloge učiteljev, učencev in staršev bo Priročnik k Pravilniku formativnega spremljanja in ocenjevanja predstavljal vsebino in pojasnjeval diagnostiko predznanja, proces učenja in poučevanja, vlogo povratne informacije in načine zagotavljanja stika med učnimi stopnjami (kako) (slika 4).

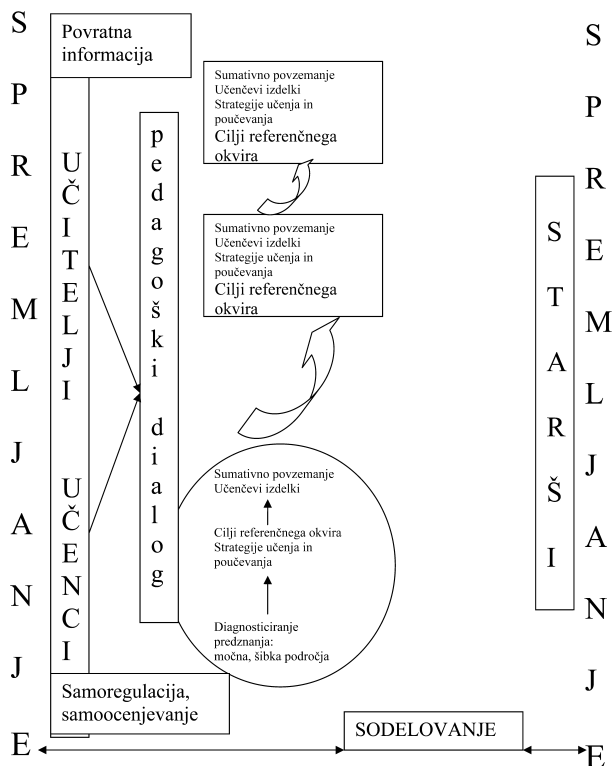
Slika 4: Vsebina Priročnika k Pravilniku o formativnem spremljanju in ocenjevanju

Načela Dejavniki	Spremljava predznanja (močna, šibka področja)	Proces učenja in poučevanja	Zagotavljanje povratne informacije o razvoju znanja	Zagotavljanje kontakta med učnimi stopnjami
Učitelji	(razisk. vpr.) Kako diagnosticirati predznanje?	Poznati in predstaviti stile učenja in poučevanja.	Katera povratna informacija (pedagoški dialog) omogoča učencu in učitelju smiselno učenje?	Kako načrtovati povezavo med učnimi stopnjami? S čim zagotavljati stik med učnimi stopnjami?
Učenci	(razisk. vpr.) Kako prepoznati svoja močna in šibka področja (ozaveščanje) v 1., 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju?	Prepoznati stile učenja in poučevanja, ki ustrezajo v največji meri.	Razumevanje (sporočilo) povratne informacije. Katera povratna informacija (pedagoški dialog) omogoča učencu in učitelju smiselno učenje?	Kako povezovati učne stopnje?
Starši	(razisk. vpr.) Kaj so močna in šibka področja?	Predstavitel načinov učenja in poučevanja.	Razumevanje (sporočilo) povratne informacije. Katera povratna informacija omogoča starešem razumevanje napredka učenca?	Kaj so učne stopnje, kaj pomeni povezava med učnimi stopnjami?
Pomembno	Dobro poznavanje otrok, nastavitev portfolia.	Stili učenja, načrt za povratno informacijo, aktualno znanje. Načrt večsmerne komunikacije.	Vsebinski in odnosni vidik kakovostne povratne informacije. Predstavitve.	Stalni dialog, povratna informacija, samooценjevanje, smiselno učenje, načrt za delo.

Sklep

Ožja projektna skupina je na temelju modela formativnega spremljanja in vlog udeležencev pripravila izhodišča (slika 5)¹¹ za osnutek Priročnika k Pravilniku o formativnem spremljanju in ocenjevanju. V delavniški obliki smo na srečanjih s praktiki nadgrajevali delo in aktualizirali ter v skladu s smernicami EU pripravili načela, ki predstavljajo temelj dokumentov v pripravi. Skladno s tem smo v nadaljevanju pripravili strukturo in vsebino Priročnika k Pravilniku.

V okviru razvojno-aplikativnega projekta bomo z izkušnjami iz prakse ugotavljali, v kolikšni meri so v prispevku predstavljena načela sprejemljiva in uresničljiva, ter jih po potrebi nadgradili. Na podlagi primerov iz prakse bomo nadaljevali s pripravami za priročnik.



Slika 5: Prikaz modela formativnega spremljanja napredka na temelju aktualnih načel in vlog udeležencev

¹¹ Model formativnega spremljanja napredka v fazi procesa, namenjen dopolnjevanju in spreminjanju glede na ugotovitve in spoznanja v času razvojnoaplikativnega projekta.

Literatura

- Podhostnik, K. (1981). Didaktika. Ljubljana: Pedagoška Akademija.
- Poljak, V. (1974). Didaktika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Poljak, V. (1988). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Članek v HTML obliki. Pridobljeno dne 19. 03. 2007, iz http://www.sbaza.net/clanek_html.php?url_clanka=clanki:sbl%2Fpef%Fdidaktika_zapiski.sb&vsebina_replace=pef.
- Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu, *Sodobna pedagogika* 1/2004, str. 140–152.
- Komljanc, N. Doktorsko delo: Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. FF. LJ.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije, *Sodobna pedagogika* 1/2004, str. 126–139.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja, *Sodobna pedagogika* 1/2004, str. 8–22.
- Koncept šole v naravi.
- Koncept interesnih dejavnosti.

Priloga 1

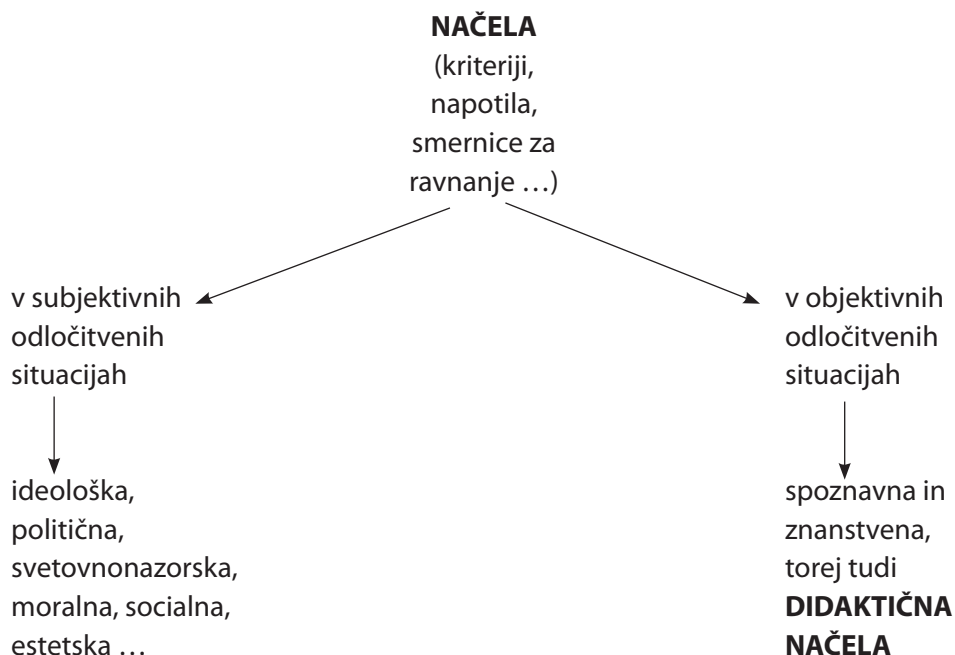
načelo/-a

1. kar kdo sprejme, določi za usmerjanje svojega ravnanja, mišljenja: poštenost je njegovo osebno načelo
2. kar bistveno določa, označuje celoto in elemente kakega nazora, ved, sistema: humanistična, krščanska, marksistična, politična načela
3. poudarja bistveno, osnovno, ne glede na posameznosti, podrobnosti: predlog so v načelu sprejeli, o podrobnostih pa bodo razpravljali pozneje. (SSKJ)

Beseda *načelo* (latinsko principium, kar pomeni začetek, izhodišče) pomeni vodilo, osnovno pravilo, primarno zahtevo, smernico pri delu, iz tega izhaja, da so didaktična načela določena načela, ki vodijo učitelja pri učnem delu, da uspešno uresniči svoje naloge (Poljak, 1974)

Načela torej niso nikakršne normativne determinante ali razlogi za didaktične odločitve in nimajo absolutne vredosti ter jih zato ne smemo enačiti s pravnimi predpisi. So splošne smernice in pogoji za uspešno ciljno, vsebinsko ter

organizacijsko-metodično vodenje pouka, in sicer pri vseh učnih predmetih ter bolj ali manj na vseh šolskih stopnjah. Učitelja spodbujajo k profesionalni razsodnosti, odgovornemu ravnanju in ustvarjalnemu prilagajanju posebnostim učnih situacij.



Dokaj zanesljiv je splošni pomen didaktičnih načel, ki ne teži h konkretni in vsakršni veljavi, marveč se zadovoljuje z globalnim usmerjanjem učnega načrta. Z vidika splošne vrednosti imajo didaktična načela več pomembnih funkcij:

- Posredno vplivajo na vse vidike pouka.
- Dajejo splošno učno usmeritev (razkrivajo logiko, vzroke, zakonitosti, nasprotja, razvoj, problemskost in druge dele učnega procesa).
- Predstavljajo izhodišča posebnih didaktik.

Tudi Šilih didaktična načela razume kot »iz nespornih izsledkov napredne znanosti izpeljana vodila pouka. Če jih učitelj pravilno razume in ustrezno upošteva, mu pomagajo, da učne procese ustrezno načrtuje, organizira in vodi.« (Strmčnik, 2001)

O didaktičnih načelih

Bolj, ko učitelji poznajo, razumejo didaktična načela in delujejo po njih, manj je možnosti, da izobraževalni proces ukalupijo. Didaktična načela naredijo izobraževalni proces bolj kreativen, prilagodljiv in dinamično spreminjajoč. Spreminjajo se skladno z razvojem znanosti in izobraževalne prakse.

Različno število načel dokazuje, kako silno subjektivni so kriteriji, po katerih didaktična načela nastajajo, izginevajo, se združujejo, drobijo ...

Didaktiki jih obravnavajo opisno, analitično, v obliki pravil za konkretno učno situacijo ...

Pri zapisovanju načel pozornost posvečamo tudi formulaciji. Besedica »moraš« ni najbolj primerna za ustvarjalno naravo učnega dela.

Didaktičnih načel naj bo toliko, kolikor jih res izhaja iz ciljev in objektivno delujočih zakonitosti pouka.

Pomembno je, da načela oblikujejo tudi praktiki, saj teoretična izhodišča in praktične izkušnje zagotavljajo večjo kakovost.

NAČELA V DIDAKTIKI ¹² (DIDAKTIČNA NAČELA)				
V. Poljak (večdimenzionalnost in didaktična dvopolnost)	F. Strmčnik	C. Pučko (pedagoška in psihološka načela za izbiro oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja)	Načela programa šole v naravi (sprejeto na SS, 13. 12. 2001) (J. Gros, M. Marinčič, N. Komljanc)	Načela interesnih dejavnosti (sprejeto na SS, 21. 12. 2006) (M. Kolar, N. Komljanc, B. Arnejčič, T. Bizant)
Nazornost in abstraktnost	Načela: enotnosti, vzganjanja in izobraževanja	Učiteljeva strpnost Pozitivna usmerjenost Upoštevanje individualnih posebnosti Ubeseditven kriterijev in načel	Povezovanje med disciplinarnimi znanji Raznolikost metod in oblik dela Uresničitev ciljev z različnih področij	Načela: učenčevega interesa prostovoljnosti
Aktivnost in razvoj	znatnostvenosti	Načelo doslednosti	Sodelovanje z okoljem	soustvarjanja in spodbujanja učenčeve lastne aktivnosti
Sistematičnost in postopnost	primernosti	Načelo utrjevanja in povezovanja znanja	Avtonomnost učitelja Sodelovanje vseh vključenih Sooblikovanje vsebin	prehajanja vseživljenjskosti
Diferenciacija in integracija	postopnosti	Načelo načrtovanja preverjanja in ocenjevanja	Organizacija dela na terenu	povezovanja sodelovanja
Primernost in napor	sistematičnosti	Načelo kontinuiranega spremljanja učenčevega dela in napredovanja		(samo)vrednotenja
Individualizacija in socializacija	eksemplarnosti	Načelo medsebojne povezanosti procesov poučevanja, učenja in preverjanja		
Racionalizacija in ekonomičnost	diferenciacije			
Zgodovinskost in sodobnost	aktivnosti nazornosti			

¹² Besedna zveza »didaktična načela« poraja napačno predstavo, da gre za načela, ki veljajo v didaktiki, v resnici pa je njihova veljavnost veliko širša, saj veljajo tudi za vzgojne procese. Didaktičnih načel ne utemeljuje le didaktika, marveč še vsaj filozofija in psihologija (Didaktika, 2001).

USPOSABLJANJE STROKOVNIH DELAVCEV ŠOL NA PODROČJU PROCESA OCENJEVANJA ZNANJA

Mag. Marta Novak, višja svetovalka, nosilka naloge, Zavod RS za šolstvo

Uvod

V izhodiščih kurikularne prenove je zapisano, da je treba v naših šolah povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja ter tako omogočiti učencem, da razvijajo sposobnost samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja, kar jih bo usposobilo za dovolj samozavestno srečevanje z življenjem in življenjskimi problemi in za njihovo reševanje – razvoj vseživljenjskih znanj.

Učenec si v šoli in doma razvija vseživljenjska znanja, če je pouk v šoli in učenje učenca doma usmerjen v ta proces. Vseživljenjska znanja se pri učencih razvijajo, če temu prilagodimo tudi preverjanje, ki v današnjem času sledi in je bolj usmerjeno v formativno spremljanje in spodbujanje napredka znanja učenca posameznika, in ocenjevanje na različne načine v samem procesu pouka. Na tak način učence navajamo na odgovorno vlogo pri učenju in pridobivanju znanja in ga vključimo v sam proces načrtovanja učenja, pridobivanja znanja z lastno aktivnostjo ter samoevalvacijo dela.

Učiteljeva vloga je, da spodbuja učenca k aktivnostim, pri čemer izgrajuje svoja znanja, lastno učenje, razvija kritično presojanje, komunikacijske in druge spretnosti ter sposobnosti, ima možnost napredovanja po lastnem tempu, spremljanja napredka znanja, idr. Da pa bo lahko učitelj izvajal novosti v skladu z zakonodajo in spreminjal ter nadgrajeval didaktiko poučevanja pri svojem delu v razredu pa je potrebno strokovne delavce šole nenehno strokovno usposabljati. Zavod RS za šolstvo v okviru projekta Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja na različnih ravneh strokovno usposablja in usmerja strokovne delavce za izvajanje novosti v slovenskem šolstvu z namenom uvajanja in razvijanja sprememb na področju strokovnega dela učiteljev.

Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja

Glavni namen sprotnega formativnega spremljanja pri učitelju je pridobiti povratno informacijo o tem, kako in koliko učenec posameznik določeno snov razume, obvlada določene spretnosti, veščine in kako napreduje v skladu z referenčnimi cilji, ki so zapisani v UN posameznih predmetov.

Na osnovi močnih in šibkih področij pri učencu posamezniku in referenčnih ciljev ter načinov učenja za posameznega učenca učitelj skupaj z učencem posameznikom izdelata individualni načrt učenja in pridobivanja znanja za posamezni predmet oz. področje.

Na osnovi referenčnih ciljev načrtujeta osebne cilje, ki so vzeti iz referenčnih za določeno načrtovano obdobje in predmet. Ko učenec v določenem časovnem obdobju osvoji osebne cilje, jih načrtuje nadalje. Učitelj sproti spremlja lastni razvoj in napredek znanja učenca posameznika ter ga spodbuja za delo naprej. Samorefleksija učenca usmerja v razmišljanje o svojem delu, učenju. Namen tega je, da se izboljša proces učenja in sam rezultat, to je znanje.

Pri tem se spremeni tudi vloga učitelja. Na tak način ima učitelj sprotno povratno informacijo o znanju in vrzelih v znanju/neznanju za učenca posameznika, učenec pa informacijo o tem koliko zna, ve, zna opisati svoj napredek in kaj se mora še naučiti.

Učitelj bo s pomočjo spremljanja pouka v procesu učenja in poučevanja in lastne ter skupne refleksije v razredu prišel do kakovostne povratne informacije o procesu pouka, znanju posameznika in različnih poteh učenja.

Učitelj bo skupaj z učencem načrtoval proces učenja in poučevanja, ga spremljal, si beležil učenčev napredek in ga zapisoval v portfolio ali listovnik. Na tak način bodo lahko tudi starši seznanjeni z otrokovim znanjem, napredkom. Starši si želijo, da bi njihov otrok rad hodil v šolo, se samostojno učil in da bi bilo otrokovo znanje kvalitetnejše in trdnjše. Ocenjevanje znanja glede na upoštevanje pravilnika pa je v samem procesu pouka, kjer se poslužujemo različnih načinov ocenjevanja, za učenca manj stresnih.

Tak način dela v šoli oz. poučevanja usmerja učitelja v individualizacijo in diferenciacijo dela (Pravilnik o diferenciaciji v OŠ, 2. člen), kjer učencem v določeni fazi urjenja, ponavljanja in utrjevanja ter preverjanja znanja ponudi, da izberejo tisto in toliko kolikor zmorejo, znajo, razumejo. Učiteljeva vloga pri tem je, da učencu posamezniku sledi, mu nudi pomoč, ponovno razlago, spodbuja učenca pri reševanju nalog ter usmerja delo. V tem primeru lahko govorimo o spremenjeni vlogi učitelja kot koordinatorja, mentorja, moderatorja, usmer-

jevalca in kritičnega prijatelja učencu posamezniku. Učitelj z učencem s takim načinom dela ustvari partnerski odnos.

Proces ocenjevanja teče sproti v samem procesu pouka in je del učnega procesa. Učitelj pri pouku sledi načrtovanim referenčnim ciljem posameznega tematskega sklopa in osebnim ciljem učenca posameznika. V procesu učitelj učencu posamezniku omogoči in ga spodbuja, da svoje znanje izrazi na različne načine. Učencu prilagaja čas, oblike in metode dela ter strategije poučevanja in mu daje možnost napredovanja po lastnem možnem tempu. Učitelj natančno in sprotno spremlja napredek učenca posameznika in v samem procesu ocenjuje. Sumativna ocena ni le sodba o učenčevem znanju, ampak je izraz njegovega znanja in napredka v procesu učenja in pridobivanja znanja. Učitelj skupaj z učencem izpelje ocenjevanje v skladu s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju...

Stalno formativno spremljanje znanja in napredka učenca posameznika spodbudi in motivira za nadaljnjo delo in mu daje neprestano povratno informacijo o njegovem znanju, procesu učenja in načinih pridobivanja znanja.

Staršem taka povratna informacija pomeni več, je kvalitetnejša v primeru, ko starše zanima otrokovo znanje ne samo ocena.

Empirične analize (tudi Novak, 2001) kažejo, da je ocena po mnenju učencev še vedno veliko motivacijsko sredstvo, po mnenju učiteljev učitelji sprejemajo ocenjevanje kot pomemben dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa in da vrednost ocenjevanja iz razreda v razred narašča; v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se ga učenci že zavedajo in si ga znajo razlagati, seveda, če so jim predhodno jasno predstavljeni kriteriji ocenjevanja zanja, da učitelji največ pozornosti namenjajo skupnemu načrtovanju in oblikovanju kriterijev in ciljev.

Ocena je v največji meri namenjena učencem, ker je kot povratna informacija posameznikom, je motivacija učencem za nadaljnjo delo, vpliva na učenčevo samopodobo, plačilo za svoj trud in znanje.

Učitelji menijo, da je potrebno učence seznanjati s cilji in kriteriji uspešnosti, da je pri učencih potrebno iskati znanje, ne pa neznanje, da je potrebno upoštevati individualne razlike in izhajanje iz le-teh. Zelo pomembno vlogo pri ocenjevanju ima spremljanje razvoja znanja in napredka pri učencu posamezniku in jih spodbujati k aktivnosti pri pouku.

Vloga diagnosticiranja je zelo pomembna, saj le tako učitelji vedo, kje sploh začeti, katera so učenčeva močna in šibka področja, katere oblike in metode dela ter strategije poučevanja izbirati pri pouku za učenca posameznika ter delovni tempo v procesu poučevanja oziroma učenja.

Razvojnoaplikativni projekt ZŠ vpliva na spreminjanje dela v šoli, hkrati pa učitelj profesionalno raste in se razvija.

Profesionalni razvoj učitelja in njegovo usposabljanje

Profesionalno rast učitelja vidimo kot vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje in profesionalni razvoj skozi poklicno pot. (Kalin, 2003, str.127) Glede na pojavljanje novih potreb družbe in zato vse večjega uveljavljanja koncepta vseživljenjskega izobraževanja, se spreminja tudi pojmovanje učiteljeve vloge, ki je ne pojmuje več transmissijsko, v smislu tehnične racionalnosti, ampak v smislu avtonomije, odprtega profesionalizma, ki predpostavlja zmožnost samostojnega razmišljanja in ravnanja in prostor zanj. To se sklada s pojmovanjem reflektivni učitelj-razmišljajoči praktik. S povečanjem avtonomije učitelja se povečuje njegova strokovna odgovornost, iniciativnost in zainteresiranost za pedagoško prakso in njene rezultate. Bistvene sestavine novega pojmovanja profesionalizma učitelja so po Niemi in Kohonen (1995, navedeno po Marentič Požarnik, 1997a):

- poklicna zavzetost za spodbujanje rasti in učenja učencev, zaupanje v vrednost svojega dela, prepričanje, da je poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovana na odprti komunikaciji in refleksiji,
- profesionalna avtonomnost, zasnovana na ponotranjenih vrednotah, na usposobljenosti in odgovornosti,
- dinamično pojmovanje učenja pri učencih in pri sebi; tak učitelj se sam aktivno in premišljeno uči, je zavzet za stalen intelektualni in osebni razvoj,
- sodelovanje in interakcija; profesionalni učitelj deluje in se uči v sodelovanju z drugimi v šoli in zunaj nje, razvija in prilagaja učni načrt tudi kot akcijski raziskovalec. (Prav tam)

Novejše pojmovanje učitelja kot razmišljajočega praktika in s tem učiteljev novi profesionalizem je povezano z učiteljevim samozavedanjem. Učitelj mora za dobro, uspešno pedagoško delo najprej poznati sebe, svoj stil vodenja, stile spoznavanja, učenja in mišljenja, svoje prednosti in slabosti, zmožnosti sodelovanja, znati mora načrtovati svoj osebni razvoj, pripraviti svoj osebni učni načrt, ovrednotiti svoje delo in učenje.

Skladno s profesionalizacijo učiteljeve vloge je danes pri dobrem učitelju pomembno ne samo, da obvlada določena znanja in spretnosti, ampak predvsem, da jih zna fleksibilno uporabljati glede na situacijo, da ve, kdaj in zakaj jih upora-

blja. Čas velikih družbenih sprememb (predvsem hitrost teh sprememb) pa terja fleksibilne učitelje, pripravljene in sposobne pravilno reagirati na raznovrstne spremembe pri učencih, starših in šoli. S tem se krepi učiteljeva kompetentnost in ponovno vzpostavlja šola kot avtonomna tvorba, ki strokovnemu izpopolnjevanju učiteljev pripisuje vse večji pomen. Z razvojem drugačnega pojmovanja, kakšen je dober učitelj, so se spremenili tudi programi izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev. Ne gre samo za učenje in spoznavanje novih znanj in spretnosti, ampak predvsem za aktivno uporabo novih spoznanj in spretnosti, najprej v okviru programa, izmenjave mnenj glede izkušenj ter kasneje postopen in voden prenos pri delu v razredu. Učiteljem je v procesu izobraževanja omogočeno več praktičnega dela, uvaža pa se tudi sistem mentorstva kot oblike učiteljevega izpopolnjevanja in podpore pri pedagoški praksi.

Osnovni cilj usposabljanja strokovnih strokovnih delavcev v razvojnoaplikativnem projektu, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo je oblikovati strategije usposabljanja strokovnih delavcev po triletjih, šolah za celotne kolektive, predmetnih področjih,...na različnih ravneh delovanja za delo v projektu, pri čemer ne spreminjamo zakonske osnove, ampak didaktiko poučevanja in ocenjevanja. Da bodo strokovni delavci sledili novostim na področju spreminjanja procesa poučevanja in drugačne, nove filozofije ocenjevanja znanja v osnovni šoli, jih je nujno potrebno za taka ravnanja usposobiti.

Kot nujno potrebne so naslednje vsebine in področja ter teme:

– Splošne teme oz. področja usposabljanja članov RAP:

- Kompetence učitelja in učenca
- Individualizacija in diferenciacija
- Konstruktivistični pristop pri učenju poučevanju
- Formativno spremljanje učenca posameznika
- Motivacija učencev
- Sodelovanje s starši
- Učenci s posebnimi potrebami
- Aktivna vloga učenca
- Vloga učitelja
- Diagnostika predznanja
- Stili učenja in poučevanja
- IKT, Vodenje zapisov ...

– Specifične teme:

- Didaktične posebnosti po VIO
- Organizacija pouka
- Pedagoška terminologija ...

– Drugo: Primeri dobre prakse med člani projekta

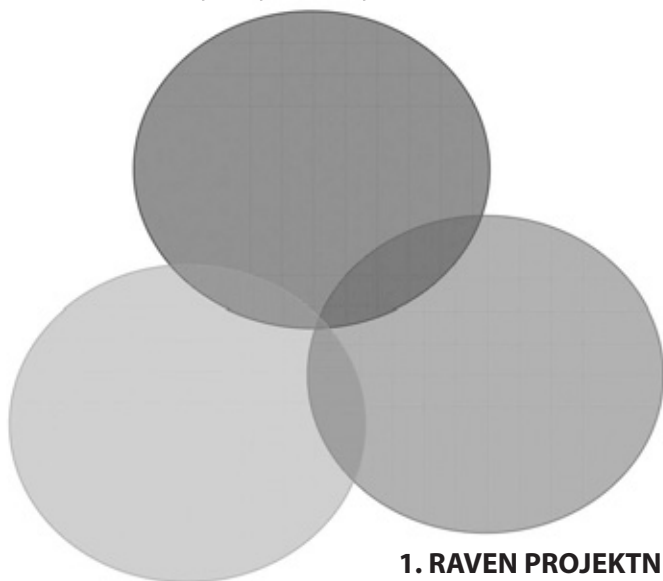
Zavod RS za šolstvo za strokovne delavce osnovnih šol, vključene v razvojno-aplikativni projekt, izvaja strokovna usposabljanja na različne načine, kot so strokovna srečanja, tematske konference, svetovalne storitve, konzultacije.

Projekt Zavoda RS za šolstvo deluje na različnih ravneh:

- raven projekta ZRSŠ (skupna strokovna delovna srečanja trikrat letno, posveti o ocenjevanju),
- raven šole (delovna srečanja, hospitacije kritičnega prijatelja, primeri dobre prakse, izmenjava izkušenj, analize dela, refleksije, samorefleksije),
- raven posameznika (študij literature, poročila, pisanje prispevkov, samorefleksije).

2. RAVEN ŠOLE

**(hospitacije, refleksije, analize, poročila;
kritični prijatelji, učitelji s svetovalci ZŠ)**



3. RAVEN: NA ŠOLI, MED ŠOLAMI

**(medsebojne hospitacije,
primeri dobre prakse,
izmenjava izkušenj, analize, refleksije)**

1. RAVEN PROJEKTNE SKUPINE

**(usposabljanja skupine
vseh članov projekta:
skupna strokovna srečanja)**

Skica: Usposabljanje strokovnih delavcev OŠ v RAP na treh ravneh (Vir: Razvojno-aplikativni projekt, 2007)

Povzetek

Osnovni cilj usposabljanja strokovnih strokovnih delavcev v razvojnoaplikativnem projektu, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo, je oblikovati in izvajati različne strategije usposabljanja strokovnih delavcev. Strokovna usposabljanja so usmerjena v novosti na področju spreminjanja procesa poučevanja pri učitelju in učenja ter pridobivanja znanja pri učencu posamezniku. V skladu z novo filozofijo ocenjevanja znanja – ocenjevanje je vključeno v proces poučevanja – je treba učitelje usposobiti za taka ravnanja.

Ključne besede: usposabljanje strokovni delavcev, cilj usposabljanja, načini usposabljanja

Abstract

Rudimentary goals for training professional employees in development-applicable projects, which the National Education Institute Slovenia conducts, are to draw up and implement a variety of strategies for training professional employees. Professional training is oriented towards novelties in the field of amending the teaching process for teachers and students, and in acquiring knowledge regarding individual students. In accordance with the new philosophy of assessment knowledge, assessment is included in the learning process and teachers need to be trained for this practice.

Keywords: training professional employees, training goals, training methods

Viri

- Kalin, J. (2002). Izkušnja – refleksija – delovanje »v procesu profesionalnega razvoja učiteljev«. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev, povzetki prispevkov. Ljubljana. CPI Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov. Str. 129–129.
- Kalin, J. (2001). Delovno gradivo s posveta – Simpozij za nadarjene učence. Otočec. 5. in 6. junij.
- Marentič Požarnik, B. (1997a). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: Destovnik, K., Matovič, I. (Ur.). Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve. Ljubljana. V: Zbornik prispevkov. Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zakon o osnovni šoli. (1959). Uradni list št 32.

Pravilnik spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2003).

Komljanc, N. (2007). Interna gradiva za izvajanje razvojnoaplikativnega projekta. Zavod RS za šolstvo.

ANALIZA OB ZAKLJUČKU PILOTNEGA PROJEKTA RAZVOJ DIDAKTIKE NA PODROČJU PROCESA OCENJEVANJA ZNANJA, 2006/07

Kaj o formativnem spremljanju in ocenjevanju menijo starši, učenci in ravnatelji

Mag. Metoda Kolar, Nada Nedeljko, mag. Marta Novak, Zavod RS za šolstvo

V okviru ožje projektne skupine smo se na Zavodu RS za šolstvo odločili, da ob koncu pilotnega projekta Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja pridobimo povratno informacijo. Pripravili smo kratek vprašalnik, s katerim smo pridobili odzive na formativno spremljanje iz različnih zornih kotov.

Vprašalnik smo zasnovali na treh področjih. Ugotoviti smo želeli odziv na formativno spremljanje, uporabnost računalniškega programa in pridobiti mnenje o modelu formativnega spremljanja in ocenjevanja s strani staršev, učencev in ravnateljev.

1 ODZIV NA FORMATIVNO SPREMLJANJE IN OCENJEVANJE

STARŠI

Odgovore staršev lahko grupiramo na nekaj področij. Učinke formativnega spremljanja in ocenjevanja so izpostavili z vidika znanja, zaznavanja sprememb pri otrocih, njihovega sodelovanja oziroma vključevanja in izrazili so nekaj pomislekov.

ZNANJE

- pozitivno mnenje
- zaznali kakovost povratne informacije
- seznanjeni so z otrokovim predznanjem
- sedanji zapis dosežkov otroka je bolj jasen in zanimiv
- omogoča kakovostnejše znanje
- večji vpogled v doseganje in usvajanje znanja

ODZIVI PRI OTROCIH

- zaznavanje sprememb pri otroku (zadovoljstvo, uspešnost, motiviranost, ODGOVORNOST, samozavestnost, DOSLEDNOST, ZAUPANJE MED STARŠI IN OTROKOM, boljša komunikacija, SAMOSTOJNOST, AKTIVNOST)
- omogočanje razvoja samozvesti otroka

VKLJUČEVANJE V PROCES SPREMLJANJA IN OCENJEVANJA

- pripravljenost sodelovanja
- ne prinaša dodatne obremenitve v sodelovanju s šolo
- želijo sodelovati pri načrtovanju dela za svojega otroka
- sprejetost spremljanja otroka z veliko naklonjenostjo

POMISLEKI

- strah pred novim načinom ocenjevanja
- dileme, pomisleki na začetku, kasneje zadovoljstvo
- pomisleki glede realnosti in merljivosti ocene ter kakovosti znanja in
- obremenjenosti otrok kot soustvarjalcev pouka

Nekaj staršev je izrazilo tudi ponos ob izbiri njihovega otroka za izbrani način spremljanja.

Povzetek ugotovitev

Starši otrok, vključenih v projekt, so v vseh pogledih izražali zadovoljstvo tako z vidika kakovosti in razumljivosti povratne informacije, z vidika sodelovanja šole in staršev in osebne rasti učenca ter aktivne vključenosti vseh v proces.

UČENCI/UČENKE

Odzivi učencev na vprašanje, *kaj menijo o formativnem spremljanju napredka*, prikazujejo razvoj in napredovanje učencev vsaj na treh področjih:

ZADOVOLJSTVO

- splošno zadovoljstvo
- zadovoljstvo nad seznanjenostjo dela v prihodnje

NOTRANJA) MOTIVIRANOST

- pripravljenost sodelovanja
- povečana motiviranost

- večja samoiniciativnost
- večje zanimanje in večja pripravljenost za sodelovanje
- zadržanost na začetku, kasneje večja odprtost

SAMOVREDNOTENJE

- kritično vrednotenje lastnih dosežkov
- realno vrednotenje lastnih dosežkov
- večja odgovornost do rezultatov lastnega dela
- večji napredek na socialnem področju
- analiza lastnega dela oz. samoanaliza
- sprotno učenje in manj kampanjskega učenja
- možnost načrtovanja učenja

Izjava učenke: »Spremenila sem se.«

Iz odgovorov učencev lahko predvidevamo, da formativno spremljanje sprejemajo pozitivno. Formativno spremljanje vpliva na kakovost šole: zadovoljne učence si želi vsaka šola, vsak učitelj potrebuje notranje motiviranega učenca, vsakemu učencu pa je treba omogočiti, da postane redni soustvarjalec lastnega razvoja znanja in učenja.

RAVNATELJI/RAVNATELJICE

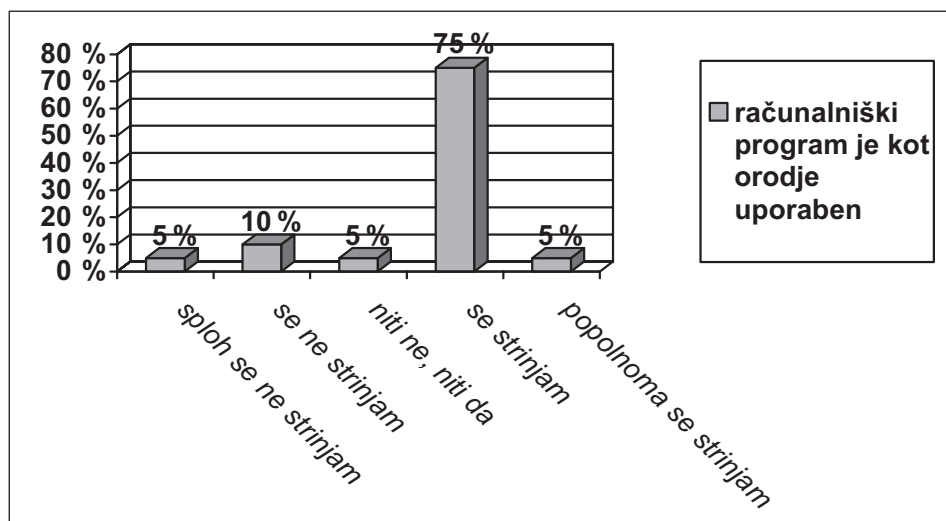
- Vprašani podpira ta način dela in se zanima za rezultate.
- Posredovali so novosti tudi ostalim v kolektivu (nekateri so imeli pomisleke, da se učencem daje preveč pravic, ugotovitve so bile nasprotno).
- Zdi se jim zelo pomembno za didaktično-metodične posodobitve v naših šolah.
- Računalniški program usmerja učitelje k drugačnemu načinu poučevanja in spremljanja dela učenca posameznika.
- Pozitivne strani z vidika didaktike in procesa ocenjevanja znanja.
- Aktivna vloga prispeva k skupni klimi in boljšim rezultatom dela na šoli.
- Sodelovanje med učitelji na šoli (kritični prijatelji) in zunanjimi institucijami.
- Povezovanje, timsko delo, strokovna rast vseh udeležениh (vodstvo šol, učitelji).

“Zame je tak način spremljanja in ocenjevanja učenčevih dosežkov idealen, potrebni pa so še nekateri pogoji.”

“Dosežke razumem tako na področju znanja kot osebnosti. V tem pomenu je to čudovito, vendar bo treba spremeniti zakonodajo.”

2 UPORABNOST PROGRAMA

S pomočjo lestvice od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam) so učitelji beležili, v kolikšni meri se strinjajo z uporabnostjo računalniškega programa (graf 1).



Graf 1: (Ne)strinjanje o uporabi računalniškega programa

Učitelji, ki so menili, da računalniški program ni uporaben, so napisali naslednje obrazložitve:

Računalnik je med poukom nemogoče uporabljati (ni časa).

V razredu ni računalnika.

Ne vidim nobene prednosti programa v primerjavi z zapisovanjem v Wordu.

Težave pri tiskanju.

Računalniški program kot orodje je uporaben, vendar ga je treba še dodelati.

Med samim poukom je težko sproti zapisovati napredek otroka z vidika didaktike pouka in opremljenosti šol.

3 MODEL OCENJEVANJA

Mnenja (prednosti, slabosti, dileme in predlogi) učiteljev o modelu formativnega spremljanja in ocenjevanja.

	Področje predznanja (močna, šibka področja)	Področje ciljev (vsebina in proces učenja)	Področje dosežkov (deloma, predstavljena zbirka)
PREDNOSTI	Zavedanje močnih in šibkih področij. Izhodišče za nadaljevanje dela. Je izhodišče referenčnega okvira.	Predstavljeni cilji so spodbuda za učenca. Učitelj in učenec skupaj določata tempo dela. Sta odgovorna drug drugemu. Upošteva se elementi individualizacije na vseh področjih. Povezanost elementov učnega procesa.	Razvija samocenjevanje in sistematiko. Možnost izbire predstavitev dosežkov. Učencu zbuja zadovoljstvo in motivacijo za nadaljnjo delo. Znanje postaja vrednota. Možnost dialoga med učiteljem in učencem (individualna povratna informacija). Lazje načrtovanje na osnovi diferenciacije.
SLABOSTI	Pogovor vzame veliko časa. Zapisovanje je odveč. Zaradi različnega predznanja je treba podajati znanje iz različnih izhodišč. Za individualni pristop porabijo več časa. NORMATIV.	Starost otrok v 1. VIO onemogoča načrtovanje dela z učiteljem za posameznega učenca.	Učenec se ne zna sam oceniti. Občasno izražanje nelagodnosti pri opravljanju nalog. Trenutna neusklajenost s pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju. Različni pogoji za prikaz.
DILEME	Namen iskanja močnih področij je le krepitev samozavesti. Mlajši učenci težje sodelujejo v procesu načrtovanja. Pristotne so dileme, kako delati z nadarjenimi učenci. Za učenca in učitelja je novost. Uvajanje novosti je dolgotrajen proces in zahteva odgovornost posameznikov. Kako povečati odgovornost do aktivne vloge posameznika v procesu? Kako preveriti predznanje na različne stile učenja?	Stopnja samostojnosti pri delu. Odstopanja osebnih ciljev od referenčnega okvira Lastne spodbude. Razumevanje učitelja pri učencu. Odprta pot pri izbiri načinov dela je za učenca težava.	Kako in koliko vrednotiti? Kako oblikovati kriterije? Smiselnost beleženja učencevih dosežkov samo pri določenih učnih ciljih. Čas za pogovor z učenci. Beleženje dosežkov učencev posameznikov. Prostor in čas za beleženje dosežkov s strani učenca.
PREDLOGI	Smiselno je preiti na ta način dela celostno, z vsemi in pri vseh predmetih. Izmenjava izkušenj. Potreba po izobraževanju in samozobraževanju. Več oddelčne skupnosti na temo novega pristopa pri učenju, poučevanju in ocenjevanju.	Jasnejša navodila za vpis v program. Cilje je treba med seboj povezati in dati poudarek na kakovost procesa učenja. Učenci naj bi cilje zapisali v zvezek, pot za doseganje pa naj si izbirajo sami. Odvisno je od starostne stopnje. Dober rezultat je motivacija in spodbuda za nadaljnje delo.	Vsak učenec izdela program samocenjevanja. Usposobiti starše za spremljanje in spodbujanje otrokovega napredka. Natančneje definirati delovno in predstavitevno zbirko dosežkov.

Pesem o ocenjevanju

Ocenjevanje – nora stvar.
Spreminja svet v ta šolski red.
Postavlja meje,
vsakomur jih našteje.

Kdor preskoči vse, ta srečen je.
Odpira se mu svet v žamet odet.

Ocenjevanje – čudna reč,
skrbi odstira vse preveč.
To je čudesna reč,
spreminja nam življenje v skeč.

Ocenjevanja vse preveč.
Le kaj pomeni nam ta reč?

Natalija Komljanc

Spraševanje

Prišel sem v šolo,
v to veliko pokoro.
Strah me je zelo,
saj vprašan sem danes. HUDO!

Stojim pred tablo,
se tresem tako, da zobje škrtajo.
Učiteljica knjigo odpre
in z vprašanji začne.

Prvo vprašanje mi iz glave odleti,
drugo uho presliši.
Tretje vprašanje na WC-ju sedi,
zato moje znanje enko dobi.

Učiteljica huda je,
ker nisem znal,
a jaz sem vedel, da nisem kriv,
ker se takšnih vprašanj
pač nisem učil.

*Ana Lucija Župnek, 4. b/8
Osnovna šola Vojnik*

PRISPEVKI STROKOVNIH DELAVCEV OSNOVNIH ŠOL



RAZVOJ DIDAKTIKE NA PODROČJU OCENJEVANJA ZNANJA ALI POVEJ MI, KAKO PREVERJAŠ IN OCENJUJEŠ, IN POVEM TI, KDO SI!

Rado Kostrevc, OŠ Krmelj

Preverjanje ali ocenjevanje

Preverjanje in ocenjevanje znanja skupaj tvorita zagotovo najboljčutljivejše področje znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa, saj pomembno vplivata na pridobivanje novih znanj in razvijanje spretnosti ter veščin učencev. Če je bil v preteklosti normativno natančneje določen samo segment ocenjevanja, ki je bil, roko na srce, v svojem bistvu podoben tistemu, ki ga je Marija Terezija uzakonila z uvedbo obveznega šolanja, je bil v času prenove osnovne šole v zakonodajo vključen tudi segment preverjanja znanja, s katerim je zakonodajalec skušal nakazati vsebinsko razliko med preverjanjem in ocenjevanjem. Ali nam to uspeva razumeti do te mere, da znamo natančno opredeliti razliko med obema kategorijama, bi zagotovo težko odgovorili, dejstvo pa je, da je bila z opredelitvijo posameznih kategorij postavljena osnova za razmislek o drugačnem pristopu tako k poučevanju kakor tudi k vrednotenju vzgojno-izobraževalnega dela učitelja in učenca.

V luči te nove paradigme gre razumeti tudi iskanje novega didaktičnega pristopa na področju ocenjevanja znanja, ki vsekakor narekuje učitelju, da realnost sodobnega časa ustrezno umesti v svoj koncept poučevanja in ta nov pristop dosledno upošteva pri oblikovanju in razvijanju znanj pri učencih. Z vidika iskanja drugačnih pristopov v poučevanju in vrednotenju znanja, ki temeljijo na dobrem poznavanju učenca in samega kurikula ter na medsebojni komunikaciji, je odločitev za sodelovanje v projektu dobila svojo potrditev in smisel.

Kaj želimo povedati z ocenjevanjem

Na samem začetku mojega poučevanja sem seveda mislil, da moram učencem posredovati čim več uporabnih informacij, dejstev in vedenj, ki naj bi si jih zapomnili in jih nato uporabljali v novih oblikah, situacijah, miselnih shemah.

Zelo hitro sem ugotovil, da z učenci vsega tega naenkrat ne bo mogoče izpeljati. Postavljalo se mi je kup vprašanj – od tega, kakšne dejavnosti naj načrtujem, katera znanja in veščine naj razvijam načrtno in dolgoročno, kako naj sploh vse to načrtujem in izvajam, pa do tega, kako naj preverjam in vrednotim znanje učencev, da bom dobil kompleksnejši vpogled v njihovo znanje. Znanje, ki naj bi vključevalo tako poznavanje temeljnih dejstev, usvojenih spretnosti, oblikovanja argumentov, stališč, predstavitve izdelkov kakor tudi uporabo in prenašanje tega znanja, veščin in spretnosti v nove konkretne situacije, četudi bi bile v vsakdanji šolski praksi samo simulirane.

Postopoma sem začel oblikovati takšne pristope k poučevanju, ki so učenca postavljali v aktivno vlogo, ki so temeljili na preprostih raziskovalnih metodah, na kritičnem vrednotenju informacij, na razvijanju različnih spretnosti in na sistematičnem spremljanju učnega procesa. Ob tem pa sem se takoj srečal s problemom oblikovanja natančnih meril za vrednotenje uspešnosti tega našega dela. Velikokrat sem se zalotil, da se odločam predvsem intuitivno in ne na podlagi zapisanih objektivnih kriterijev oz. meril. Kako jasno opredeliti znanje učenca z oceno in jo interpretirati tako, da jo bo razumel tudi učenec in seveda njegovi starši, in kako opredeliti vrzeli na posameznih področjih, ki jih je treba še dograditi in razviti? Ali se je proces pridobivanja znanja v določeni fazi z ocenjevanjem popolnoma končal? Kaj je pomenila učencu posamezna številčna ocena z obrazložitvijo, naj se vendarle malo bolj uči in potrudi, pa bo dosegel »boljšo oceno«? Kaj sem lahko čez nekaj časa sam razbral iz ocene, ki jo je imel učenec? Katera so njegova šibka področja, česa še ne zna, česa se mora še naučiti, katere veščine morava še razvijati? Brez ustreznega zapisa, brez ustrezne diagnoze njegovega stanja zagotovo zelo malo.

Verjamem, da se skoraj vsak učitelj na začetku svoje profesionalne poti srečuje s podobnimi težavami in zagotovo tudi na vrednotenje znanja gleda skozi prizmo svoje lastne izkušnje, ki jo je imel kot učenec v šoli. Enako razumejo ocenjevanje tudi starši, kar je normalno, saj pač nimajo druge, bolj verodostojne izkušnje kakor svojo.

Ko se danes sprašujemo, kako se lahko lotevamo vrednotenja znanja pri učencih, se pač ne moremo preprosto otresti preteklih izkušenj, ki za nas lahko predstavljajo pomembno vedenje o tem področju ali pa nepotreben balast, ki ga v tem procesu vlečemo za seboj. V veliki meri je to odvisno od tega, kako kot učitelji dojemamo pojem znanja v hitro spreminjajoči se družbeni realnosti in kako hitro smo se sami sposobni prilagajati tem novim konceptom znanja. V dosednji praksi smo se srečali s številčnimi ocenami v kombinaciji z besedni-

mi, potem smo skušali narediti korak naprej z opisnim ocenjevanjem, da bi se z usmerjanjem v personalizirano učenje še bolj približali posameznemu učencu in spremljali celotni razvoj vsakega posameznika. Ob tem se moramo vprašati, kakšne povratne informacije želimo z oceno dati učencu in kako te informacije načrtno vključevati v razvijanje višjih ravni učenčevega znanja. Zato je kulturo preverjanja in ocenjevanja tako težko spreminjati.

Kaj lahko k novemu pogledu na ocenjevanje prispeva ravnatelj

Če je zelo težko spreminjati poglede na vrednotenje znanja učencev na nivoju posameznega učitelja, je na nivoju celotne šole zadeva še kompleksnejša. Vsekakor je temeljno izhodišče za oblikovanje drugačnega, celostnega pristopa k spremljanju razvoja učenja pri posameznem učencu zavedanje, da gre pri tem za spreminjanje »kulture ocenjevanja«, ki se je ne da uvesti ali spremeniti kar čez noč, ampak jo je treba dolgo in potrpežljivo graditi in razvijati. Zato morajo učitelji dobro poznati učni načrt in cilje, ki so v njem zapisani, ter imajo jasno predstavo o znanjih, ki jih želimo z učencem doseči.

V tej perspektivi se izraža pomembna vloga ravnatelja, ki mora biti tisti, ki prvi vidi pomen in vlogo razvojnih sprememb in skupaj z učitelji že v fazi načrtovanja pripravlja izhodišča za uvajanje teh sprememb. Ravnatelj je tisti, ki zna spodbujati učitelje k avtonomnemu in kritičnemu razmisleku o svojem konceptu poučevanja ter iskanju novih rešitev pri učenju in pridobivanju znanja učencev, obenem pa je tudi sam sposoben kritično reflektirati svoje delo. Ravnatelj mora biti tisti, ki učitelja podpira in spremlja pri njegovem delu, iz tega pa sledi, da mora tudi sam vzdrževati »pedagoško kondicijo« na tem področju, če hoče kompetentno sodelovati tudi sam. Pomembno je, da ima ob spremljanju izvajanja učnega procesa na šoli dovolj jasen vpogled v stanje vzgojno-izobraževalnega procesa in da prepozna tiste temeljne poudarke, na katere lahko nasloni sistematično uvajanje sprememb. Ob tem pa ne sme pozabiti, da lahko sodelovalna klima na šoli prispeva k uvidu pomena koncepta sprememb.

V dosedanjih aktivnostih vključevanja je bila moja vloga pomembna predvsem v tem smislu, da sem znal poiskati tiste učitelje, ki v razvoju didaktike na področju preverjanja in ocenjevanja vidijo smisel in prihodnost, in jih za delo na tem področju motivirati. Prav tako pa pri tem ne gre prezreti vloge, ki jo ima pri takšnih projektih Zavod RS za šolstvo. Brez ustreznih teoretičnih izhodišč, ustrezne osvetlitve pomembnih področij, ki jih moramo upoštevati, in dobro

usmerjanih povezav z razmišljujočimi praktiki, ki jih je pripravil Zavod, bi bila pot razvoja in iskanja drugačnih pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja učencev negotova in tudi ravnateljeva prizadevanja zagotovo manj uspešna.

Sklep

Od sodelovanja v razvojnem projektu pričakujemo predvsem to, da bomo skupaj nadaljevali razvojno pot na področju preverjanja in ocenjevanja, ki smo jo v preteklih letih že dokaj uspešno prehodili. Preverjanje in ocenjevanje znotraj spremljanja in vrednotenja dela in napredka učenca je proces, ki verjetno nikoli ne bo dokončen. Ker pa je v veliki meri pogojen z izzivi okolja in prihodnosti, nas sili v to, da stalno iščemo in razvijamo drugačne pristope. Tiste, ki bi nam dali čim bolj optimalno in realno sliko o razvoju posameznega učenca, njemu pa čim boljše možnosti, da to pokaže.

Povzetek

Preverjanje in ocenjevanje je eno izmed zelo občutljivih področij vzgojno-izobraževalnega procesa, zato je treba področja postopno in potrpežljivo razvijati. Ključni dejavniki, ki lahko pomembno vlivajo na kvalitativni premik v praksi, so učitelji in vodstvo šole ob podpori strokovnih institucij. Pri tem pa je treba upoštevati celotni razvoj, ki ga je stroka na tem področju vzgojno-izobraževalnega dela že prehodila.

Ključne besede: preverjanje in ocenjevanje, kultura ocenjevanja, vrednotenje znanja

RAZMIŠLJANJA IN PRVE UGOTOVITVE OB VKLJUČITVI V RAZVOJNOAPLIKATIVNI PROJEKT

Gusta Mirt, OŠ Krmelj

Uvod

Ocenjevanje je resnično kot živ organizem. Od kar sem stopila v pedagoški poklic, ta raste in se razvija. Ko sem pred dvema desetletjema začela poučevati, je bil pri ocenjevanju uspešen tisti učitelj, ki je znal s čim manj vprašanji v kontrolni nalogi zajeti čim več podane učne snovi, jih ovrednotiti s točkami, te pa na koncu razdeliti še med ocene. Potem so prišli odstotki, ki naj bi seveda ocenjevanje postavili v pravičnejšo luč, pravičnejšo razdelitev točk med ocene. Vmes smo odkrivali še minuse in pluse. V prvih razredih smo se gradili v opisnem ocenjevanju. Nova kultura je odprla novo obzorje. Proces priprave na ocenjevanje se je razširil v vse faze učnega procesa. Gradila se je vsebina ocenjevanja, gradil se je proces. Nove oblike preverjanja in ocenjevanja smo želeli razvijati in spodbujati v zelo tesni povezavi s celotnim procesom poučevanja in učenja. In vendar je prišel čas, ko je pri tem procesu postal pomemben tudi učenec kot njegov aktivni soustvarjalec. Sedaj v ocenjevanju rastemo in se razvijamo v partnerstvu, v vzajemnem in ustvarjalnem odnosu učitelj – učenec. Uspešnejši bomo, če bomo skupaj našli čim več skupnih stičišč. Na tej poti se spodbuja oba: učenca, ki raziskuje in gradi svojo lastno pot učenja ter znanja, in učitelja, ki učenca usmerja, spremlja, skrbi za kakovosten pretok informacij in za svojo strokovno rast.

Zakaj želim sodelovati v projektu?

- V proces učenja in seveda hkrati tudi ocenjevanja želim vključiti učence in s tem povečati njihovo odgovornost do lastnega dela, znanja in napredka.
- Spremljati želim učenčevo pot učenja, njegov napredek in ga spodbujati na tej poti.
- Učencu želim zapisati kakovostno povratno informacijo, ki bo temeljila na njegovem napredku. Ta bo motivacijska in bo narekovala nadaljnjo pot dela (učenja, razvijanja spretnosti, veščin).

- Učence želim usposabljamati za učinkovito samovrednotenje in samoo-cenjevanje. Učenčevo izhodišča bo njegova povratna informacija, ki si jo bo pridobil na podlagi načrtovanega dela skozi proces učenja in na podlagi učiteljeve povratne informacije.
- Pri učencu želim spremljati in razvijati proces učenja, njegov napredek in iskati najučinkovitejše poti za doseganje višjega nivoja znanja, ki ga zmore oz. si ga želi.
- Pri učencih želim razviti potrebo in skrb za odgovoren odnos do dela.
- Povečati želim znanje in razvijati različne spretnosti učencev.
- Poskrbeti želim za učenčevo večjo trajnost znanja.
- Razvijati želim učenčevo samopodobo.
- Ne nazadnje pa želim tudi poskrbeti za svojo strokovno rast in s tem izboljšati strokovno delo v razredu, in to ne samo na področju ocenjevanja.

Zanima me:

- koliko je učenec sposoben sam presoditi oz. razbrati svoj napredek, teža-ve in njegove prednosti, kje bi lahko še napredoval in na kakšne način;
- v procesu poučevanja in še posebno v procesu ocenjevanja se sprašujem, kaj se skriva za zapisano (številčno) oceno, ki jo pripišemo učenčevemu imenu v redovalnico, in ali je zapisana ocena dejanski izraz njegovega znanja. Morda je ocena vse prevečkrat ocena tega, v kolikšni meri je učenec reproduciral naše ali iz učbenika posredovane vsebine. Da ne bi bilo tako, se trudim, da bi personalizacijo pouka razumeli tudi v tem pomenu, da bi bil učenec na čim več možnih načinov vključen v sam vzgojno-izobraževalni proces od načrtovanja, preverjanja njegovega predznanja, oblikovanja njegovih interesov, iskanja njegovih prednosti in šibkih področij pri določeni vsebini oz. ciljih in posledično tudi v preverjanje skozi celoten proces (in ne samo na koncu) ter spremljanja njegovega napredka in zaključnega ocenjevanja;
- ali je po nekem obdobju ta ocena še vedno odraža tudi njegovo znanje oz. kakšne načine in postopke mora uporabljati učitelj, da bi se učenčevo znanje ohranjalo, razvijalo, večalo. Dogaja se namreč, da po nekajmesečnem ponovnem preverjanju že usvojenega in ocenjenega znanja v številnih primerih učenec ne bi dobil iste ocene;
- kako in na kakšen način spremljati učenčevo pot učenja in kako in v kolikšni meri lahko učenec sam oz. z učiteljevo pomočjo oblikuje svojo lastno shemo učenja, njegovo vlogo, potrebo in smisel.

Kako smo se lotili dela v projektu in moje prve ugotovitve

	Področje sodelovanja	Opis aktivnosti	Udeleženci	Dosedanje učiteljeve izkušnje in ugotovitve	Mnenje učenca in staršev
1.	Priprava na projekt	Seznaniitev s projektom Prijava na razpis Oblikovanje učiteljskih pričakovanj	Ravnatelj Zavod za šolstvo Učiteljica	Zelo sem bila vesela vključitve v projekt, saj me to področje že od nekdaj zanima. Med vsemi področji VIZ-dela je to področje še posebej občutljivo, saj je vse prevečkrat kamen spotike v naši družbi. Rešili ga bomo skozi reševanje oz. strokovne gradnje celotnega procesa, saj brez kakovostnega učenja in poučevanja ni konstruktivnega ocenjevanja. V literaturi, ki sem jo našla, sem našla dobre usmeritve za nadaljnje delo ali pa potrditev dosedanjega dela.	
2.	Izdelava načrta	Zapis področij sodelovanja z opisom aktivnosti in udeležencev s časovnim rokom Kdo, kaj in kako se bomo na projekt pripravili, kako ga bomo izvajali in evalvirali.	Ravnatelj Učiteljica v sodelovanju s pedagoško svetovalko ZRSŠ	Kakovosten načrt dela smo oblikovali le tako, da smo prekrili interese, želje in potrebe vseh udeležencev v projektu: ZRSŠ (z njihovimi strokovnimi podlagami), ravnatelj, učiteljice, učencev, staršev.	

3.	Izbor učenca	Pogovor z učenci Pogovor z izbranim učencem Oblikovanje njegovih pričakovanj Primerjava s pričakovanji učitelja	Učiteljica Učenci Učenec	Koga izbrati? To vprašanje se mi je pojavljalo že ob sami predstavitvi projekta. Učenca z močnimi področji in večjimi interesi, učenca z učnimi težavami ali težavami na vzgojnem področju, učenca z neučinkovitimi učnimi navadami? Kogar koli? Iz osebne mape vsakega učenca, ki jo vodim, sem izbrala učenčev list, če se mi je po osebnem opisu učenca zdelo, da bom lahko kot učiteljica največ prispevala k njegovemu razvoju in napredku in hkrati tudi k njegovi osebni rasti. Zelo sem vesela njegovih prvih odzivov. Zdi se mi, da se na nekaterih področjih prav potrudil, da mi dokaže, da je naredil tisto, kar sva skupaj načrtovala, kar sva se dogovorila. Trenutno usvaja pot s pomočjo vprašanja, kaj boš storil, da boš lahko jutri pri pouku uspešen. Načrt je kratek, zapisan po majhnih korakih in učenca razumljiv. (Učenec ima kar preveč težav s pravico na pouk.) Čutim, da se med nama razvija vzajemna učinkovita komunikacija. Večkrat se zgodijo, da se trudi, da bi dokazal, da se je na uro pripravil. Želi izpostaviti svoja močna področja.	Učenec je bil nad izborom presenečen. Izrazil je željo po boljšem učnem uspehu.
4.	Dogovor s starši	Seznaittev staršev s projektom na roditeljskem sestanku Pogovor in dogovor s starši izbranega učenca	Učiteljica Starši Učenčevi starši	Po predstavitvi projekta se je staršem zdel projekt zelo zanimiv, še posebej zaradi tega, ker se pristopa k učenca zelo individualno in ker projekt daje možnost spremljanja individualnega napredka vsakega posameznika. V pogovoru s starši izbranega učenca sem razbrala njihovo zadovoljstvo. Mati je izrazila skrb, da učenca zelo težko motivira za domače delo (pisanje nalog in učenje), da je za delo nemotiviran in premalo odgovoren.	Mama je sama izrazila željo po vključitvi sina v projekt.
5.	Sodelovanje z učitelji, ki poučujejo v oddelku	Seznaittev s projektom in oblikovanje pričakovanj Način spremljanja in izmenjava informacij	Ravnatelj Učiteljica Ostali učitelji, ki poučujejo v oddelku izbranega učenca	Učitelje, ki poučujejo v oddelku, smo seznanili s cilji projekta, načini dela, s potrebo po njihovem sodelovanju. Tudi oni so izrazili prednost takšnega načina dela.	

6.	Priprava učitelja na formativno spremljanje	Namestitev programa za formativno spremljanje razvoja učenja Priprava na pouk (zapis ciljev, dejavnosti, pričakovanih dosežkov oz. rezultatov) Zapis področij spremljanja, načini spremljanja, načini in oblika povratne informacije Oblikovanje navodil za učenje – v začetni fazi učenec z učiteljevo pomočjo Izobraževanje s področja formativnega spremljanja razvoja učenja	Učiteljica	Že na začetku sem ugotovila, da je za učinkovito formativno spremljanje potrebno veliko časa. Vendar čas nikakor ne more biti usmerjalec dela tako zahtevnega projekta v smislu, da je pisanja preveč, kot so nekateri izrazili pomisleke na uvodnih predstavitvah projekta. Pisanja more biti ravno toliko, kot si ga narekuje vsak učitelj sam, toliko, kolikor je za učinkovitost spremljanja napredka učenca in zapisa dosežkov to potrebno. V projektu bom stremela k idealu: v čim krajšem času čim učinkovitejši zapis in čim učinkovitejša povratna informacija učitelju in učencu ter staršem. Zapis je le ena iz med spretnosti, ki jo bom razvijala skozi sam proces. Na začetku projekta sem ugotovila, da je smotno v zapis usmerjati tudi učenca. Tako lahko učenec osmisli svoja področja, interese, želje in področja (šibka in močna predznanja). Učenčev šolski zvezek naj ne bi bil samo zvezek zapisov posredovane šolske snovi oz. zapisov njegovih rešenih nalog, temveč tudi pripomoček za načrtovanje lastnega učenja. V zapis sodijo cilji, ki jih mora učenec doseči, stanje njegovega predznanja, njegove želje, kaj želi pri določeni vsebini še znati oz. se naučiti, katera so njegova močna področja, katera šibka je treba odpraviti oz. pot ali strategija njegovega učenja. Namestitev računalniškega programa je potekala brez težav. Trenutno še uporabljam dvojne zapise, osebno mapo učenca in računalniški program.
----	---	---	------------	--

7.	Delo z učencem	Upoštevanje načel in priprava formativnega spremljanja Načrtovano spremljanje stalnega razvoja učenja Oblikovanje povratne informacije učencu Oblikovanje povratne informacije učiteljici Oblikovanje načinov predstavitve naučenega Oblikovanje navodil za učenje	Učiteljica	Delo z učencem se začne že v sami pripravi na pouk, v kateri zapišem cilje, naloge, ki jih bo učenec pri uri dosegel, in tudi način spremljanja njegovega dela. Najina povratna informacija je včasih daljša, včasih pa zelo kratka. Po mesecu dela ugotavljam, da če ta ni skupna, je zelo šibka in neučinkovita. Učenec ima na tem področju res težave. V pisnem načrtovanju ne vidi prednosti, zato se dogovorov pogosto tudi ne drži. Tu se izraža tudi učiteljeva doslednost. Kar se dogovoriva, velja za oba.	
8.	Seznani tev članov kolektiva	Seznani tev učiteljev z načeli ter s cilji in namenom projekta Predstavi tev dobre prakse Medsebojna hospitacija	Ravnatelj Učitelj	Ravnatelj je na pedagoški konferenci predstavil namen, cilje in vsebino projekta. Kolegom smo posredovali tudi različne vire gradiv in literaturo na izbrano temo.	
9.	Sodelovanje z Zavodom za šolstvo	Seznani tjanje Usmerjanje Svetovanje Izobraževanje	Zavod za šolstvo	Menim, da je sodelovanje z Zavodom nujno potrebno. Njihovo strokovno mnenje je neprecenljivega pomena. Nasveti svetovalke Zavoda za šolstvo po končani hospitaciji so mi bili v spodbudo.	
10.	Sodelovanje s šolami, ki že imajo izkušnje v projektu	Izmenjava izkušenj	Zavod za šolstvo Ravnatelj Učitelj	Sodelovanje z učitelji, ki sodelujejo v projektu, bi mi bilo zelo dobrodošlo in takšna srečanja in način izobraževanja podpiram.	

Sklep

Kot učiteljica večkrat razmišljam, kaj je tisto, kar učenca vodi k učenju. Ocenjevanje prav gotovo ne. Ali pač? Kaj ga vodi k znanju? Ocenjevanje? Učenje? Njegova naravna danost?

Zato velikokrat razmišljam o individualizaciji učnega procesa, o učiteljevem pristopu k učencu, o učenčevi lastni konstrukciji znanja, o njegovem lastnem prispevku k napredku, o njegovi notranji spodbudi za doseganje boljših rezultatov ter o odkrivanju močnih področij in odpravljanju šibkosti. Vsekakor se dobro zavedam, da bom lahko samo skupaj z učenci uspešno utirala pot do njihovega znanja, tudi z drugačnim spremljanjem in vrednotenjem njihovega dela in napredka.

PROBLEM BOM REŠIL! KER SI TO ŽELIM!

Kako pa je z vašim osebnim ciljem?

Mojca Gorenc, Osnovna šola Šmarjeta

Če se navežem na zgornji naslov – za katerega sem navdih dobila pri poslušanju Natalije Komljanc, strokovne direktorice Zavoda RS za šolstvo, ki sem jo slišala reči, da miselni proces sproži le notranja potreba po reševanju problemov –, potem se lahko brez posebnega opravičila vrnem nekaj let nazaj, ko je prav tako potreba po rešitvi problema, notranja motivacija, sprožila miselni proces v moji glavi.

Takrat sem bila članica projekta Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Sestavljali smo naloge, vprašanja, pisali kriterije preverjanja in ocenjevanja; pod drobnogled smo vzeli Učne načrte in standarde, ki so zapisani v njih. Preizkušali smo sebe, spremljali učence, razmišljali o drugačnem pristopu k poučevanju in samem ocenjevanju – takšnem kot je. Poskušali smo kar največ prispevati k novi kulturi pouka.

V triletnem projektu se je nabralo ogromno gradiva, tudi v papirnati obliki, poleg tega pa tudi odlični priročniki po predmetih in spremljajoče delo Zore Rutar Ilc, ki je v istoimenski knjigi razmišljala o pristopih k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju.

To je še spodbudilo razmišljanje o tem, kako naj se organiziram, da bo moja šolska torba lažja, kako naj zapišem, zabeležim informacije in opažanja na način, da jih bom pozneje kar najhitreje našla in da ne bom izgubljala časa z listki ... Ob omenjenih težavah sem, sedaj vem, že takrat razmišljala tudi o posodabljanju ocenjevanja znanja, ki je končna posledica učiteljevega načrtovanja, poučevanja, timskega dela in razmišljanja pred spanjem.

Računalniškega programa za formativno spremljanje učenčevega napredka oziroma razvoja učenja posameznika sem bila zato zelo vesela, saj je pomenil napredek na poti pri iskanju rešitve moje učinkovite in konstruktivne organiziranosti dela. Ob spoznavanju programa sem razmišljala tudi o spremljanju po predmetih. Kako bi bilo mogoče oblikovati program za spremljanje vseh učencev, pri vseh predmetih. Zdi se mi, da bi bila elektronska oblika spremljanja in preverjanja ciljev veliko hitrejša. Sicer pa je to tudi prihodnost, tudi nas, učiteljev.

Glede na to, da je program v razvoju, se bo še spreminjal in dopolnjeval. Učitelji se najpogosteje srečujemo s težavami prav na področju ocenjevanja znanja učenca. Ta del učnega procesa je za učence in njihove starše najboljčujivejši; prav tako pa ocenjevanje zahteva od učitelja veliko priprave, doslednosti, natančnosti, časa in dela. Drugačen pristop k ocenjevanju nas sili tudi k drugačnemu načrtovanju, poučevanju, preverjanju. Zato ni odveč pogosto priklicati v spomin nekaj iztočnic, ki sem jih oblikovala po posvetu v Postojni.

1. UČENJE JE RAZVOJ PREDZNANJA.
2. DIAGNOSTICIRAJ PREDZNANJE!
3. UČENEC MORA IMETI OSEBNI CILJ – osebni cilj vsebuje življenje, motiv, akcijo, notranjo motivacijo.
4. UČENCA JE TREBA SPODBUDITI K OBLIKOVANJU LASTNIH CILJEV.
5. NAJTI IN IZPOSTAVITI JE TREBA UČENČEVA MOČNA PODROČJA.
6. PRI BREZVOLJNEŽU POIŠČI VZROKE!
7. OBLIKUJ NAČRT ZA SPREMLJANJE IN UGOTAVLJANJE ŠIBKIH IN MOČNIH PODROČIJ POSAMEZNEGA UČENCA.
8. EVALVIRAJ NAPREDEK, VEČKRAT (učitelj, učenec, starši).
9. PRIČAKOVANE DOSEŽKE OBLIKUJ V SUMATIVNO OCENO, KI BO UČENCU POVEDALA, KAKO ODPRAVITI NAPAKE!
10. UČENEC NAJ SE SAMOEVALVIRA IN SAM NAPIŠE NAVODILA ZA ODPRVLJANJE NAPAK PRI UČENJU!
11. PRIMERJAJ UČENCA Z NJIM SAMIM!

Trend ocenjevanja gre torej v smer, ko naj bi za vsakega učenca pripravili individualni učni načrt in spremljali njegov napredek v znanju. Najbolj se poudarja osebni cilj učenca, iskanje njegovih močnih področij in načrtovanje skupaj z njim, pa tudi s starši, potem pa oblikovanje opisne ali številčne ocene v sumativno oceno, ki naj bi predstavila dosežke glede na pričakovane dosežke. Učitelj bi se moral poglobiti v proces učenja in se vprašati, kako se bo lotil vsebine – načrtovanja oblik, organizacije, strategij – konstruktivističnega pristopa k učenju skupaj z učenci. Prav tako je dobro, da učitelj odkrije stil učenja posameznika in tudi izoblikuje svoj stil poučevanja.

Ker ocena ni ustrezna povratna informacija, saj ne odstrani vrzeli v znanju, ampak le identificira napake v izdelku, ima toliko večjo težo formativno spremljanje, ki je trajno. Pri formativnem spremljanju se napake in vrzeli v učenju odpravljajo med organiziranim poučevanjem, ki aktualno oskrbuje z navodili in viri za učenje. Tak način spremljanja pa zahteva tudi individualizacijo in diferenciacijo poučevanja.

Kaj so o formativnem ocenjevanju učenčevega napredka menili starši in učenec

Starši so z zadovoljstvom sprejeli formativno pomoč. Razložila sem jim, da bova z učencem skupaj načrtovala delo, ga sproti evalvirala, iskala močna področja ter poskušala odpraviti čim več napak v predznanju in zapolniti vrzeli v znanju. Predstavili so mi učenčevo delo doma, njegov prostor za učenje, čas, ko opravlja delo za šolo, pomoč, ki so mu jo sposobni nuditi. Oče je redno prihajal na govorilne ure, na katerih sva se ob zapiskih formativnega spremljanja pogovarjala, kakšen je napredek in kaj lahko storimo še skupaj. Učenca sem spoznala tudi v drugi luči: kaj ga zanima, kako preživlja prosti čas, kaj najraje počne, pri katerih opravilih rad pomaga ...

Učenec je napredoval, postajal je samozavestnejši, v šolo je rad prihajal, sprejemal je šolsko delo, redno je opravljal domače delo. Zelo je bil motiviran za delo, včasih je sam prevzel pobudo, brez zadržkov me je vprašal za dodatna pojasnila. Več je tudi govoril, pogosteje se je vključil v razpravo z dvigom roke. Bil je zadovoljen.

MODEL FORMATIVNEGA OCENJEVANJA

	Področje predznanja (močna, šibka področja)	Področje ciljev (vsebina in proces učenja)	Področje dosežkov (delovna, predstavljena zbirka)
PREDNOSTI	Odlčno. Prisili nas, da celotno spoznamo učenca. PRI BREZVOLJNEŽU POISKATI VZROKE!	Ciljev ni težko določiti, niti standardov. Zapisani so v učnem načrtu. Odlčno je tudi to, da učenec in učitelj skupaj načrtujeta pouk. Ponudiš mu lahko več, sam se odloči – lahko tudi s pomočjo staršev. Odkriješ, kako bi se rad učil, kaj bi nadgradil ... To področje se mi zdi zelo pomembno tudi za nadarjene in talentirane učence. Poudarjati OSEBNI CILJ, se mi zdi izredno pomembno. Učitelja prisili, da se vedno znova poglobi v proces učenja in se vpraša, kako se bo kot učitelj lotil vsebine – načrtovanje oblik, organizacije, strategij – konstruktivistični pristop k učenju skupaj z učenci, osvežitev stilov učenja in poučevanja ... UČENEC POZNA POT IN CILJ.	Učitelj bomo bolj pozorni na celotno podobo otroka in njegovo celotno delo. Ne bomo zgolj spremljali in vodili portfolia (papirnati izdelki – testi ...). Pomembno je opaziti tudi izdelke, dosežke, nastope, pobude, organizacijske sposobnosti, vodstvene sposobnosti, ideje, učenčeve evalvacije in refleksije, kritičnosti ... Predvsem slednjega jih moramo učiti. Učenec se bo primerjal sam s sabo in ne z drugimi učenci. Ko ga bomo opozorili na napredke, ki jih sam sploh ne opazi, bomo dosegli dvig samozavesti, voljo, željo. Sedaj pozabljamo na sam dosežek učenca in ga ne primerjajo z njim samim v različnih časovnih obdobjih, ampak pogosto z ostalimi.
SLABOSTI	Morda je problem le čas, ki ga učiteljem vedno zmanjkuje, iskanje močnih in šibkih področij pa zahteva ogromno pogovora, opazovanja, spremljanja, dodatnega dela, dodatnega sodelovanja s starši in ostalimi učitelji ...	Verjetno pomanjkanje časa.	Slabosti za učenca ni. Učitelj bo imel le več dela in po izkušnjah sodeč bomo tamali nad časom.

DILEME	Na začetku je težko poiskati močna področja. Pokažejo se kasneje, ko se učencu dvigne samozavest, ko si zaupa in ugotovi, da je tudi on lahko uspešen. Učenci tudi sami sebe ne poznajo. Naučiti jih je treba opazovati in spremljati samega sebe. Nekateri nimajo želja, ne vedo, kaj bi.	/	Delovna zbirka dosežkov – Pokaži, kaj znaš in Predstavljena zbirka dosežkov – Oцени svoje delo se mi zdita zelo sorodni področji, zato sem imela tukaj nekaj težav, v kateri referenčni okvir kaj zapisati. Sprašujem se, ali v predstavljeno zbirko dosežkov zapišemo oceno, ki jo poda otrok sam. Tako razumem ta okvir.
PREDLOGI	Vsekakor ne smemo opustiti tega nadvse pomembnega področja, ki v učencu prebudi željo, ga motivira in nagradi z uspehi.	V posameznih fazah pouka (uvodni del ure, obravnava, utrjevanje, preverjanje ...), v različnih oblikah, metodah in strategijah pouka (konstruktivizem, sodelovalno učenje, kritično mišljenje ...) je mogoče ves čas spremljati in opazovati učenca: kaj ga zanima, česa si želi več, kdaj se mu zasvetijo oči, kaj o tem že ve, kakšne ima izkušnje, kje je to slišal ... Vse to lahko uporabimo pri načrtovanju in poučevanju. Pravzaprav nam vse to ne vzame dodatnega časa.	Natančneje definirati Delovno in predstavljeno zbirko dosežkov. Predstavljena bi morda lahko bila končna – sumativna ocena, delovna pa vmesna, sprotna, formativna.

Povzetek

Miselni proces sproži le notranja potreba po reševanju problemov, zato moramo učenca spoznati do te mere, da nam bo zaupal, se z nami pogovarjal in predlagal, kaj bi mu najbolj ustrezalo in kako, da bi osvojil zahtevana znanja. Potreba po znanju, ki izhaja iz učenca samega in njegovega zavedanja, da je znanje koristno ter da mu bodo z znanjem odprte vse poti v življenju, je formula, ki jo mora usvojiti učitelj. Pri tem mu lahko pomagajo starši, še najbolj pa učenec sam.

Posledica procesnega, dolgotrajnega spremljanja učenčevega napredka na določenem področju, sprotna evalvacija njegovih dosežkov in iskanje poti za odpravo vrzeli v znanju, ki jih bo posameznik našel in predlagal sam, je kakovostno, dolgotrajno znanje, znanje za vse življenje. Tega si želimo. Pot je zahtevna, ni pa nemogoča. Odločitev je naša.

Ključne besede: želja, osebni cilj, znanje za življenje, posameznik

Abstract

Mind process can only be triggered by an internal need for solving problems. For that reason it is of outmost importance to really get to know the student to such an extent that he or she will be able to trust us, talk to us and also suggest what ways and means would help them to acquire certain knowledge. The need for knowledge coming out of students themselves and their awareness of its usefulness and future life benefits is a formula the teacher has to master. Parents can be of great help to us, but most of all the students themselves.

The consequence of process and longterm monitoring of the students' progress at a certain area, regular evaluation of their accomplishments and finding the ways of filling the blanks in their knowledge, which will be depicted and suggested by the students, is a qualitative, longterm knowledge, knowledge for life. That is what we try to achieve. It is a long and hard way to get there but it is not impossible. The decision is up to us.

Key words: wish, personal goal, knowledge for life, an individual

OCENJEVANJE PO MERI SODOBNEGA POUČEVANJA

Saša Čadež, prof. razrednega pouka, OŠ Škofja Loka - Mesto

Zakaj sem se vključila v projekt

Prvi razlog za vključitev se skriva v mojem nezadovoljstvu s sedanjim načinom ocenjevanja in vrednotenja znanja. Drugi razlog je bila vsekakor radovednost, kaj projekt prinaša, torej nov izziv v mojem osebnem profesionalnem razvoju.

Naj pojasnim prvi navedeni razlog za vključitev v projekt razvijanja didaktike na področju ocenjevanja znanja. Težko bi trdila, da sodim med tiste učitelje, ki verjamejo, da bi se učenci učili zaradi notranje motivacije in želje po znanju. Zdi se mi, da družba za tak način spremljanja in ocenjevanja znanja še ni pripravljena, vendar srčno upam, da bo kmalu. Svojim učencem poskušam dopovedati, naj se učijo za znanje in ne za oceno, da se splača potruditi, čeprav ni »za oceno«. Očitno nisem dovolj prepričljiva in je vpliv družbe praviloma premočan, saj se ob skorajda vsaki dejavnosti med učenci še vedno pojavlja nezaželeno vprašanje: »A je za oceno?« Pomembna sta le zmaga in uspeh, potruditi se splača le, če je za oceno. Tudi pri pogovorih s starši opažam, da le redke starše zanimajo tudi pot do cilja in druge človeške kakovosti. Pravzaprav me skoraj vsak dan prepričujejo, da znanje (še) ni vrednota, kot bi si želeli vsi, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem.

Vsekakor pa sodim med tiste, ki trdijo, da tako ocenjevanje, kot je v rabi sedaj, s kupom različnih prilagoditev in »omejitev«, ¹³ ni realno in je kot tako zelo škodljivo za samopodobo učencev, saj nudi napačno povratno informacijo. Učenci hitro ugotovijo: »Če nič ne delam, dobim oceno dobro, tri. Če se malo potrudim, pa prav dobro, štiri. Petice imajo samo piflarji!« Tako »prilagojeno« ocenjevanje omogoča pasivnost in ležernost učencev ter posledično tudi njihovih staršev. Omogoča kampanjsko učenje, prestavljanje rokov za ocenjevanje, izmikanje delu in odgovornosti ter druge anomalije, ki se pojavljajo v sodobni šoli. Starši se te nerealnosti ocen ne zavedajo, saj jim tega s številčno oceno ne posredujejo. Še bolj narobe in škodljivo, da ne rečem nevzgojno, je, da tako niti učenci

¹³ Kot je npr. najnižja dopustna – priporočena ocena pri t. i. vzgojnih predmetih dobro (3) ali pa priporočilo oz. pravilo, da učenci od 1. do 6. r. praviloma ne ponavljajo razreda.

nimajo prave slike o svojem znanju, dosežkih in zato, pravzaprav upravičeno, niso pripravljeni prevzeti lastne odgovornosti za neuspeh.

Verjamem, da bomo v projektu uspeli skupaj – teoretiki s pomočjo nas, razmišljujočih praktikov – oblikovati pravičnejši, boljši način spremljanja in ocenjevanja napredka učencev v znanju in sposobnostih. Pričakujem, da se bom v okviru razvojnoaplikativnega projekta praktično usposobila za nov način ocenjevanja znanja in sposobnosti, ki ga zahtevata sodoben pouk in družba, za katero pripravljamo naše učence.

Moje izkušnje z ocenjevanjem pred vstopom v projekt

Dušica Kunaver¹⁴ je zapisala: »Mar je sploh še kaj bolj občutljivega kot ocenjevanje znanja pri otrocih? Kar zamislim se včasih, ko zapisujem že deseto petico bistremu Zdenetu, ki mu še s prstom ni treba migniti, pa mu že lije znanje v glavo in petice v redovalnico. Narava ga je obdarila z izjemnim spominom in sposobnostjo. Domišljava fant je vaje uspehov in čeprav mu je šele 12 let, se tega dobro zaveda. Kako rada bi vsaj eno Zdenetovo petico zapisala Marjetki, pridnemu prizadevnemu dekletcu, z bledim obrazom, lepo urejenimi zvezki in prijaznim vedenjem. Marjetka bi rada pomagala vsemu svetu, le sebi ne more. Če se še tako pridno uči, če so njeni zvezki še tako zgledni, v šoli ji ne gre in ne gre. Njen uspeh je po navadi zadosten, le redko, z največjo težavo se dokoplje do dobrega. S solznimi očmi sprejema dvojke in občasno trojke, njenega sošolca Zdeneta pa obmetavamo s peticami.

Kako velika razlika med Zdenetovo petico in Marjetkino dvojko, velika in boleča razlika!«

Ista dilema, verjetno vsakega učitelja, obstaja tudi pri meni, celih petnajst let kasneje po zgoraj zapisanem, zato je sprememba v ocenjevanju resnično nujno potrebna. S pomočjo tega projekta iščem boljši način opisa dosežkov in nudenje kakovostnejše povratne informacije, ki bo dosegla svoj namen. Ocena bo pokazala realno stanje, ponudila navodila za delo vnaprej, kar bo posledično povzročilo izboljšanje znanja učenca, ki sem ga ocenila.

O oceni za spodbudo sem prvič pisala že leta 1999,¹⁵ sicer v drugih okoliščinah, pa vendar v istem smislu. Spraševala sem se namreč o tem, kako oblikovati oceno tako, da bo na učence pa tudi starše vplivala pozitivno, jih motivirala

¹⁴ Kunaver, Dušica (1992). Mlademu učitelju na pot. ZRSŠ. Ljubljana.

¹⁵ Čadež, Saša (1999). Ocena za spodbudo. Šolski razgledi. Letnik L. št. 4.

za nadaljnje, še bolj kakovostno delo in hkrati ne bo delovala stresno. Moje informacije, v obliki opisov dela učencev v PB,¹⁶ so dopolnjevale tiste, ki so jih imele razredničarke, in tiste, ki so jih starši poznali od doma. Učiteljice so dobile kopije mojih zapisov, starši in učenci pa so bili z njim seznanjeni ustno. Učenci so se trudili, da bi bile zapisane lepe stvari, želeli so se spremeniti, če jim ocena ni bila všeč, saj so vedeli, da bom vsak napredek in izboljšanje zabeležila na novem listu, vse skupaj pa ne bo vplivalo na njihov uspeh, če jim to morda ne bo uspelo. Poleg teh listov pa sem v mapo,¹⁷ poleg opisa učenčevega dela, vlagala tudi izdelke, za katere sem menila, da kažejo učenca takega, kot ga poznam jaz. Tudi v podaljšanem bivanju se je bilo vredno potruditi. In resnično so se trudili!

Letos sem se v praksi prvič srečala z ocenjevanjem v četrtem razredu devetletne osnovne šole in pri tem seveda imela nemalo težav, kako utemeljiti številčno oceno z besedami. Obrazložiti številčno oceno v okviru standardov znanja, ni mačji kašelj, če želiš to storiti tako, da bodo zapis pravilno razumeli tako učenci kot njihovi starši. Bojim se, da so se starši bolje znašli s številčno oceno kot z zapisom. Torej je bil moj poskus neuspešen!

Drugačen pouk zato drugačno ocenjevanje – formativno spremljanje učenčevega napredka

»Današnji otroci so tirani. Ugovarjajo staršem, hlastno goltajo hrano in tiranizirajo svoje učitelje.« (Sokrat)

Kako zelo aktualna izjava, mar ne?! Pa vendar je bila izrečena že pred približno 2500 leti. Le kaj bi rekel Sokrat za naše današnje učence? Pravzaprav je izjava le dokaz, kako zelo se spreminjajo norme in standardi.

Prav zaradi nenehnih in občutnih sprememb pri načinu učenja in poučevanja je nujno spremeniti tudi način ocenjevanja.

Težave pri formativnem spremljanju učenčevega napredka

Kar je bilo nekoč normalno in sprejemljivo, danes ni več. Prva težava se pojavi že pri vstopu učitelja začetnika v razred. Učitelj si mora avtoriteto vzpostaviti

¹⁶ podaljšanem bivanju

¹⁷ portfolio

sam, ni več dovolj dejstvo, da je učitelj. Kako naj si pridobi avtoriteto učitelj začetnik, če ima težave že z običajnim izvajanjem pouka? Naj pojasnim, kaj imam v mislih.

Na Pedagoški fakulteti sem diplomirala leta 1992. Od takrat se ves čas dodatno strokovno izobražujem in usposabljam, da lahko sledim nenehnim spremembam v našem šolstvu. Aktivno se vključujem v razne projekte, posodabljam svoj način poučevanja in uporabljam sodobne metode, ki mi omogočajo kakovostno delo v razredu. Skrbi me to, da študentke, ki s fakultete prihajajo v naše šole, prihajajo s podobnim znanjem in spretnostmi, kot smo jih ob zaključku študija imeli mi, toda brez petnajstletnih izkušenj. To pomeni, da so za svoje delo in naloge usposobljene še slabše, kot smo bili mi, saj je bilo v 15 letih, kolikor sem zaposlena v šolstvu, že ogromno sprememb. Poučevanje je zahtevnejše, kot je bilo, ko smo začeli mi: učenci in starši so zahtevnejši in mnogo bolj kritični do učiteljevega dela kot kadar koli prej. Učitelj mora imeti mnogo več znanja, da je lahko avtonomen in suveren pri svojem delu. O tem razkoraku med prakso in usposabljanjem bodočih učiteljev piše tudi B. Marentič Požarnik¹⁸: »Razprave, ki spremljajo reforme izobraževanja učiteljev – naj bo to v tujni ali pri nas –, se pravzaprav mnogo premalo posvečajo bistvenemu vprašanju, to je, kakšni so danes cilji izobraževanja učiteljev za vse zahtevnejšo vlogo na stopnji osnovne in tudi srednje šole in kako se mora zaradi tega spremeniti in izpopolniti njihovo usposabljanje.« Požarnikova opozarja tudi na pomen ustreznih metod v izobraževanju učiteljev in poudarja: »... metode, oblike dela in odnosi, v katerih poteka poučevanje, niso le pot ali način pridobivanja strokovnih znanj in usposobljenosti, kot je to pri visokošolskem študiju za druge poklice, ampak pomenijo hkrati tudi model poznejšega didaktičnega ravnanja, ki si ga učitelj bolj ali manj zavestno pridobi in ki nanj često bolj odločilno vpliva kot »nauki« o dobrem poučevanju, ki jih je slišal med študijem ali pozneje«.

Spremeniti, odučiti se je mnogo težje kot naučiti se na novo. »Pozabljanje ne more onesposobiti minskega polja za delovanje, še vedno je nevarno aktivno. Treba ga je pač demontirati, če hočemo zavarovati svoja življenja. Podobno se bomo morali odučiti starih miselnih vzorcev. Odučevanje pa je nov izobraževalni proces, le da je za razliko od učenja mnogo zahtevnejši in ima za cilj demontažo preteklega znanja.«¹⁹

¹⁸ Marentič Požarnik, Barica (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Državna založba Slovenije. Ljubljana.

¹⁹ Lipičnik, Bogdan (2003). Sodelovalno učenje in reševanje problemov. Študijsko gradivo. Visoka šola za management. Koper. Šola za ravnatelje. Ljubljana. str. 4.

Prav to dejstvo – zakoreninjenost nekih modelov poučevanja – mi je povzročalo pri delu v projektu največ težav. Premakniti zdaj že lastne vzorce učenja in poučevanja, spremeniti trdne vzorce, ki so se oblikovali od mojega prvega šolskega dne in potrjevali celoten čas usposabljanja za učiteljski poklic, je bila izredno zahtevna naloga.

Ta projekt me je prisilil, da sem razdrla trdno oblikovane vzorce in modele poučevanja, v katerih ima glavno – osrednjo vlogo učitelj. V veliko pomoč mi je bilo, da sem fizično spremenila postavitev klopi v učilnici in kateder dejansko premaknila iz njegovega osrednjega položaja v ozadje. Dejanska sprememba prostora mi je pomagala, da sem lahko začela voditi pouk drugače, iz ozadja, frontalen pouk je počasi zamenjalo samostojno delo učencev, delo z različnimi viri, iskanje podatkov, raziskovanje, sodelovalno učenje ... Večina učencev je odlično sprejela drugačen način dela.

Problem formativnega spremljanja učenčevega napredka vidim v tem, da tako spremljanje močno poveča obseg birokracije za učitelja, individualno načrtovanje z vsakim posameznim učencem in njegovim staršem zahteva čas, ki ga med poukom, žal, nimaš, saj moraš pouk voditi, pripraviti pripomočke za eksperimente ... Poleg tega so mlajši učenci še premajhni, da bi znali sami kritično oceniti svoje delo in si zastavljati cilje, sploh če naj bi to potekalo sproti med samim poukom.

Dejstvo je, da na razredni stopnji učence že zdaj spremljamo na podoben način, saj smo z njimi celo dopoldne, vemo, kako delujejo pri različnih predmetih, naš pouk se prepleta in povezuje (tudi vsebinsko), vendar tega ne beležimo v posebej predpisano dokumentacijo ali programe. Kaj mislim s tem? Npr. individualno se pogovarjamo z učenci, jim svetujemo, napišemo opombe na njihove zapise, preverjanja in ocenjevanja, prek katerih opozorimo na pomanjkljivosti ali pa dobre rešitve, učence vključimo k dopolnilnemu pouku, če opazimo, da imajo težave, svoja opažanja beležimo v svoje tabele in zvezke, da jih lahko predstavimo tudi staršem.

Zdi se mi, da na tak način učence najlaže spremlja učitelj 1. triletja, saj je mnogo manj obremenjen s pridobivanjem ocen kot učitelji v 2. in 3. triletju in formativno spremlja pravzaprav že zdaj, ko zapisuje opisno oceno takrat, ko učenec usvoji standard znanja – pričakovan dosežek. V 2. in 3. triletju moramo učitelji po veljavnem pravilniku pridobiti določeno število ocen, kar me sili v to, da z vsemi učenci nekako sočasno utrjujem, preverjam in ocenjujem znanje ter pridobim oceno, ki mora biti takrat, kot sem jo načrtovala in napovedala, individualizacija pa gre tako po gobe. Na predmetni stopnji se mi zdi formativno

spremljanje še toliko bolj zahtevno, saj je učitelj z učencem v najboljšem primeru pet ur tedensko.

Učitelji bomo potrebovali poleg motivacije za drugačen način dela in ocenjevanja še kakovostno usposabljanje in pomoč svetovalcev pri usvajanju drugačnega načina poučevanja in ocenjevanja, saj moramo usvojiti drugačne spretnosti in strategije dela.

Predlagani model – način učenja in poučevanja ter spremljanja učenčevega napredka – bo zahteval tudi izobraževanje oz. usposabljanje staršev za drugačen način dela in sodelovanja. V tem vidim veliko težavo, saj trenutno večina staršev še ne zna in niti ni pripravljena sodelovati pri izobraževanju svojih otrok ter prevzeti svojega dela odgovornosti za rezultate, ki bi jih tak način dela od njih zahteval. Pogosto niti ne pregledajo in celo ne podpišejo rezultatov preverjanj, na katerih je že ob trenutnem oziroma starem načinu dela lahko razbrati, pri čem ima otrok še težave in jih je pred končnim ocenjevanjem še možno odpraviti, saj so prepričani, da sta učenje in znanje otroka zgolj naloga in odgovornost učiteljev.

Prednosti formativnega spremljanja učenčevega napredka

Prednost takega načina spremljanja učencev vidim v tem, da bomo učitelji prisiljeni spremljati učenca tudi na drug način, skozi proces pridobivanja znanja, napredovanja, ne le skozi gole rezultate preverjanj in ocenjevanj (točke in ocene), kar si nekateri učitelji zaenkrat lahko še privoščijo, z uvajanjem tega načina spremljanja učencev pa to ne bo več mogoče. Ocena se tako kot pouk vse bolj individualizira.

Občutna sprememba se bo morala zgoditi tudi v komunikaciji – odnosu med učencem, učitelji in starši. Starši bodo morali poznati pot do cilja in ne le rezultatov, prisiljeni bodo prevzeti svoj del odgovornosti in komunicirati z učiteljem pri načrtovanju dela v okviru svojih kompetenc.

Učenec pri tem načinu dela lahko sodeluje pri načrtovanju lastnih dejavnosti in postavljanju individualnih ciljev, ki jih bo dejansko zmožel in dosegel ter mu jih bo v referenčnih okvirih predpisanih učnih načrtov uspelo doseči. S tem bo seveda moral prevzeti svoj del odgovornosti za doseganje ciljev in pričakovanj ter uspeh skupnih prizadevanj. Prepoznavanje šibkih in močnih področij ne le učiteljem, ampak tudi učencem pokaže njihove možnosti za izboljšanje, ki se jih morda ne zavedajo. Zavedanje težav pripomore k želji po spremembah, ki

jih bodo z njim lastnimi,²⁰ ustreznimi metodami lahko izboljšali ter zapolnili vrzeli v znanju. Sodelovanje učenca in njegovih staršev poveča motivacijo in kritičnost do lastnega dela ter s tem večjo odgovornost do dosežkov.

Formativno spremljanje in individualizacija pouka zahtevata veliko več komunikacije in pedagoškega dialoga med udeleženci učno-vzgojnega procesa, kar posledično prinese ugodnejšo klimo in kakovostnejše znanje.

Moja refleksija o delu v projektu

Projekt je vnesel v moje profesionalno delo novosti, ki se jih tudi sama veselim. Zavedla sem se, da ni treba, da sem posredovalec snovi le jaz, ampak se učim izkoriščati aktivnost učencev. Aktivnejše delo učencev mi omogoča več časa za opazovanje dela posameznih učencev. Zdi se mi, da so s tem projektom pridobili vsi učenci, saj sem začela drugače voditi celoten pouk. Težko bi ocenila, ali je to delo prineslo drugačne rezultate za učenca, ki sta bila tako spremljana. Učenec pri takem načinu spremljanja lahko sodeluje pri načrtovanju lastnih dejavnosti in postavljanju individualnih ciljev, ki jih bo dejansko zmožel in dosegel ter mu jih bo v okvirih učnih načrtov uspelo doseči, hkrati prevzame del odgovornosti za uspeh, kar pa velja tudi za starše.

Zavedam se, da bo potrebno še nekaj časa, da bom usvojila strategije načrtovanja, ki bo bolj usmerjeno v posameznika. Primanjkljaj znanja čutim pri vključevanju učencev in staršev v proces načrtovanja in ocenjevanja znanja. Ubadam se s tem, kako zapisati, »da bo prav« in mi bo v pomoč.

Sprašujem se in iščem poti, kako spremljati in načrtovati med poukom. Že pri enem ali dveh učencih je to zelo težko, nikakor si še ne predstavljam, kako bo to možno izvajati pri vseh učencih pri vseh predmetih. Naslednje leto bo v moji učilnici sedelo več kot 25 učencev.

Prvi in verjetno ključni premik se je že zgodil – spremenila sem svoje razmišljanje o vlogi učitelja v razredu in prepričana sem, da bo delo vnaprej mnogo lažje.

Pri nadaljnjih korakih v posodabljanju svoje pedagoške prakse seveda pričakujem izdatno pomoč svetovalcev in kolegov praktikov ob izmenjavi primerov dobre prakse.

²⁰ Čadež, Saša (1999) Premi govor za vse učne tipe učencev. Slovenščina v šoli. ZRSŠ. Ljubljana. Št. 3, str. 5–6.

Vsekakor me ideja o formativnem spremljanju učencev izziva in privlači do te mere, da sem se odločila, da se vključim tudi v razvojnoaplikativni projekt. Verjamem, da je moja motivacija za spremembe dovolj močna, da bom v tem obdobju uspela preoblikovati svoje vzorce poučevanja toliko, da bo moje delo boljše, moji učenci pa uspešnejši.

Upam, da bom v času projekta deležna podpore in kakovostnega usposabljanja za tovrstno delo toliko, da bom lahko pri formativnem spremljanju profesionalna t.j. suverena in uspešna, kakršni naj bi bili tudi moji učenci.

Povzetek

Učenci in starši od učiteljev pričakujejo, želijo in zahtevajo ocene. Hkrati pa le-te povzročajo hude stiske, pogosto občutek krivičnosti tako pri učencih kot tudi starših in učiteljih. Kako torej oceniti znanje in spretnosti posameznega učenca tako, da bo povratna informacija pravična in kakovostna, učencu in njegovim staršem pa hkrati tudi razumljiva? Ocena mora biti realna in objektivna, ocenjevanje pa naj ne povzroča stisk in strahu. Projekt Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja ponuja možnost in izziv, da učitelji praktiki razvijemo ocenjevanje znanja, ki bo zadostilo željam in potrebam vseh udeležencev v procesu vzgoje in izobraževanja: učencem, staršem, učiteljem. Kakšna je torej primerna ocena za čas, ki prihaja? Formativno spremljanje učenčevega napredka in sumativna ocena ob zaključku procesa je vsekakor ena od privlačnih možnosti, ki pa zahteva dodatno usposabljanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa in čas.

Ključne besede: didaktika ocenjevanja, formativno spremljanje, motivacija, pedagoški dialog, individualizacija

Abstract

ASSESSMENT, TAILORED TO MODERN TEACHING

Pupils and parents expect, wish for and want marks from teachers. However, it is these same marks that cause a lot of stress and often also feelings of guilt at the pupils, parents as well as the teachers. Therefore, the question is how to assess the knowledge and skills of each individual pupil in such a way that the feedback is just, good and easily understandable to the pupil's parents. Marks must be realistic and objective, while the assessment itself should not cause stress and anxiety. Project *"The development of didactics in the field of knowledge evaluation process"* is thus at the same time a possibility as well as a challenge for practising teachers to develop such ways of assessment that will

meet the needs and wishes of all the participants in the process of education and upbringing: pupils, parents and teachers.

Therefore, what kind of marks are suitable for the future generations of our pupils? Formative evaluation of the pupil's progress and a final mark at the end of the process is definitely one of the very appealing options, which naturally demands additional education of all the participants in the educational process as well as time.

Keywords: didactics of assessment, formative evaluation, motivation, pedagogical dialogue, individualisation

Viri

Čadež, Saša (1999) Premi govor za vse učne tipe učencev. Slovenščina v šoli. ZRSŠ. Ljubljana. Št. 3, str. 5–6.

Čadež, Saša (1999). Ocena za spodbudo. Šolski razgledi. Letnik L. št. 4.

Komljanc, Natalija (1997). Izkušenjsko vrednotenje pomena ocenjevanja in koncepta za opisno ocenjevanje. Iz prakse za prakso. ZRSŠ. Ljubljana.

Kunaver, Dušica (1992). Mlademu učitelju na pot. ZRSŠ. Ljubljana.

Lipičnik, Bogdan (2003). Sodelovalno učenje in reševanje problemov. Študijsko gradivo. Visoka šola za management. Koper. Šola za ravnatelje. Ljubljana. str. 4.

Marentič Požarnik, Barica (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Državna založba Slovenije. Ljubljana.

Zapiski s posvetov in strokovnih srečanj v projektu.

NAČRT OCENJEVANJA ZNANJA

Bojan Rebernak, prof. geografije in zgodovine, OŠ Frana Kranjca Celje

Razvojnoaplikativni projekt Ocenjevanje znanja je iskanje odgovorov na tri temeljna vprašanja:

1. Kakšno je izhodiščno stanje (izkušnje do sedaj) pred začetkom izvajanja projekta?
2. Kakšno ciljno stanje pričakujem (refleksija projekta)?
3. Predlogi sprememb v nujnem formativnem delu ocenjevanja znanja.

Ta tri temeljna vprašanja bom pri svojem delu poenostavil:

1. Kako »po novem« učiti, usmerjati učence, ki so vključeni v projekt Ocenjevanje znanja?
2. Kakšno znanje od teh učencev pričakovati?
3. Kako pretvoriti nabor opisnih dosežkov iz programa ZRSŠ v številčno oceno?

V prvem letu bo vključen učenec, ki že ima IP in DSP pri predmetih SLO, TJA in MAT. Učenec potrebuje prilagojeno podajanje snovi, datume ustnega ocenjevanja znanja, vprašanja za ustno ocenjevanje znanja, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, ki ga sestavljajo minimalni (temeljni) učni cilji. Staršem sem predstavil projekt Ocenjevanje znanja in dobil njihovo pisno soglasje za izvajanje projekta pri pouku geografije v osmem razredu.

Učenčevo delo bom formativno spremljal, kot kaže spodnja razpredelnica, in sproti v opisni obliki vpisoval navedene učne kategorije. Doseženi rezultati bodo vneseni v program, ki nam ga je posredoval ZRSŠ.

KATEGORIJE FORMATIVNEGA SPREMLJANJA	IME IN PRIIMEK UČENCA, VKLJUČENEGA V RAP OCENJEVANJE ZNANJA
VPRAŠANJA	
ODGOVORI	
ARGUMENTI ZA ODGOVORE	
VLOGA V POGOVORU ALI DISKUSIJI	
PREDLOGI – IZVIRNE IDEJE	
DOMAČE NALOGE	

PLAKATI	
UČNI PRIPOMOČKI	
PREDSTAVITVE SNOVI	
OSTALO (vpisati)	

Tabela 1: Predlog kategorij formativnega spremljanja za doseg višjih učnih ciljev (Vir: Bojan Rebernak)

Zastavljene učenčeve cilje bom uresničeval z raznolikimi učnimi dejavnostmi. Pripravljaj bom učencu prilagojene učne dejavnosti, ki jih bom objavljaj na šolski spletni strani pod rubriko »Šolska spletna stran kot učno središče«, podpodglavje geografija in zgodovina <http://www2.arnes.si/~breber1/zg/zg1.htm> ali na svoji spletni strani <http://www2.arnes.si/~breber1/zg/>. Veliko dejavnosti je na spletnih straneh že prikazanih, ker so bile že izvedene. Še naprej bom sodeloval s starši prek elektronske pošte.

Za izvedbo projekta bo posebej primeren novi učni načrt za geografijo in zgodovino, ki ukinja učne standarde in daje v ospredje skržene obvezne vsebine, ki jih učitelj lahko obdelaj npr. v polovici šolskega leta, ostali čas pa ostane za izbirne vsebine. Prednjačijo raznolike učne dejavnosti (praktične izkušnje in delo) in medpredmetna povezava – sodelovanje učiteljev pri določenih snoveh. Širok nabor obveznih geografskih pojmov, imen in dejstev je iz novega učnega načrta črtan.

Drugo leto bom vključil še nadarjenega učenca. Pripravljaj bom učne vsebine (e-gradiva). V svoji spletni učilnici <http://sabc.mdl.scv.si/course/category.php?id=20> bom pripravljaj učne vsebine, ki jih bo učenec predelal po lastnem tempu. Za vpis v spletno učilnico učenec potrebuje le elektronski poštni naslov.

Največji izziv je preoblikovanje opisnikov v sumativno številčno oceno in pisanje predloga za spremembo pravilnika o ocenjevanju znanja. Predloge bom zapisoval sproti.



Slika 1: Kriteriji ocenjevanja znanja v očeh učencev odslej odpadejo!
(Vir: revija Geografija v šoli)

OPISNO OCENJEVANJE

Darinka Čobec, prof. razrednega pouka (1. razred), OŠ Frana Kranjca Celje

Svojo poklicno kariero sem začela pred natanko desetimi leti. Polna entuziazma sem se lotila nemalo nalog, ki so mi predstavljale izziv. Ker sem eno leto opravljala pripravništvo kot druga učiteljica v razredu, sem imela veliko srečo, da sem se učiteljskih veščin učila od odlične mentorice. Bili sva navdih druga drugi. Nikakor pa mi ni bilo prizaneseno tisto, s čimer se sooča vsak, še posebej mlad učitelj.

Takrat sem se prvič seznanila tudi z opisnim ocenjevanjem, ki je zame predstavljalo povsem nekaj novega. Nikakor mi ni bilo jasno, kako lahko z besedami oceniš otrokov napredek, ne da bi kaj izpustil in tako napravil posamezniku krivico. Ob koncu leta, ko sem prvič sodelovala pri oblikovanju opisnih ocen, sem ugotovila, da je takšna ocena res bližja otroku, staršem pa vsekakor ne, saj so še vedno želeli slišati številčno oceno. To se mi je pokazalo v vseh letih mojega pedagoškega dela. In kakšne so bile opisne ocene v začetku moje poklicne poti? Povsem drugačne od današnjih. Opisna ocena je bila sestavljena iz treh delov. V prvem delu sem predstavila socialen vidik otrokovega delovanja, v drugem delu usvojene in neusvojene cilje posameznih predmetov ter v zadnjem, tretjem delu, še otrokov odnos do dela v šoli, opravljanje nalog, vključenost v druge dejavnosti ter njegove uspehe s področja različnih tekmovanj. Opisno oceno sem predstavila otroku in staršem tako, da smo jo skupaj prebrali, se o njej pogovorili ter si skupaj zastavili cilje za prihodnost. Starši in otroci so bili tako seznanjeni tako s cilji in drugimi uspehi, ki jih je otrok dosegel, kot tudi z neutrjenim, pomanjkljivim znanjem. Starše sem vedno poskušala usmerjati v pozitiven pogled na otrokova šibka področja in uspeh je bil v večini primerov zagotovljen.

Po nekaj letih sem bila seznanjena z dejstvom, da takšne opisne ocene nikakor niso dovolj kakovostne, da vsebujejo preveč učiteljevih sodb, predvidevanj, skratka, treba je bilo spremeniti našo miselnost in ocene. Učiteljice smo se udeležile seminarjev, o opisnih ocenah smo debatirali na študijskih skupinah, skratka, popoln preobrat. Tako so ob koncu šolskega leta začele nastajati nove ocene, ki so vsebovale samo otrokove dosežke, močna področja, usvojene cilje, vsekakor pa smo vanje še vedno zapisale tudi neosvojene cilje oz. minimalne cilje. Pa se je tudi to izkazalo za nepopolno, nestrokovno.

Udeležiti sem se morala določenega števila modulov, ki so se množično izvajali po obeh pedagoških fakultetah. Ker je bilo to kar kmalu po moji diplomski, sem se čudila, kako to, da moram izpopolniti znanje, ki sem ga usvojila pred kratkim. Pa sem tudi to vzela za pozitivno, opravila nujno ter nadaljevala svoje delo. Vendar, zopet drugače. Ponovno smo morali spremeniti, prevetriti svoje misli, poglede na ocenjevanje otrokovih dosežkov.

V tem času so se pojavile že prve elektronske redovalnice, ki so učitelju prinesle nekoliko lažje delo, ki pa ga ne štejem več za ustvarjalnega, temveč avtomatiziranega. Vsekakor pa so elektronske redovalnice prinesle upanje, da se stvari spreminjajo na bolje, saj do sedaj učitelji razredne stopnje nismo imeli enotnih ali pa primernih redovalnic za opisno ocenjevanje, večkrat smo si jih napravili kar sami.

Opisne ocene danes vsebujejo zgolj suhoparno naštevane usvojenih ciljev ne glede na to, ali so ti bili usvojeni le za las ali pa so bili celo preseženi. Tako danes izgledata spričevali manj sposobnega in nadpovprečno sposobnega učenca popolnoma identični. Oba sta namreč usvojila temeljne standarde znanja, ki so zapisani na spričevalu. Spričevala učenci ob koncu šolskega leta odnesejo domov, vprašanje pa je, ali jih starši v resnici dobro preberejo ter usvojene cilje primerjajo s priloženim seznamom standardov znanja, ki so ga prejeli v začetku šolskega leta in ki jim je bil do podrobnosti predstavljen na roditeljskem sestanku.

In nove spremembe? Potrebne ali ne? Nujno zlo našega poklica? Vsekakor se znova in znova veselim sprememb, ki v resnici prinašajo izboljšave za vse vpletene v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vedno bolj pa se bojim sprememb, ki se pojavijo kot komet, ki so nepremišljene, nepretehtane in zadovoljujejo samo trenutne interese manjših skupin. Vsekakor zagovarjam uporabo opisne ocene pri učencih prvega triletja, vendar ne v takšni obliki, kot je sedaj. Menim, da bi opisna ocena morala vsebovati poleg usvojenih ciljev znanja tudi neusvojene, morala bi poudariti otrokova močna in šibka področja ter na primeren, otrokom in staršem razumljiv način predstaviti otrokov trud za delo, torej njegov vložek. Večjo odgovornost za otrokov uspeh bi vsekakor morali nositi tudi starši, ki pa se ob današnjih opisnih ocenah ali zadovoljijo z minimumom ali pa otrokov neuspeh pripišejo šoli.

Že res, da se spremembe sodobnega časa odvijajo na vseh področjih, vendar pa menim, da učitelji trenutno stojimo na najhujšem preprihu sprememb v vsej slovenski zgodovini šolskega sistema. Kljub temu pa nas pokonci držijo tisti lepi trenutki, ki jih doživimo pri delu in ustvarjanju v družbi z najbolj občutlji-

vimi in najbolj ranljivimi člani naše družbe. Prav zaradi tega bi morali stakniti glave, si vzeti čas ter nadgraditi vse tisto, kar se je v šolski praksi izkazalo za dobro in strokovno.

Povzetek

V času nenehnih sprememb v učiteljskih vrstah se znova in znova sprašujem, ali so te potrebne, prave ali predstavljajo le nujno zlo našega poklica. Vsekakor se veselim sprememb, ki v resnici prinašajo izboljšave za vse vpletene v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vedno bolj pa se bojim sprememb, ki se pojavijo kot komet, ki so nepremišljene, nepretehtane in zadovoljujejo samo trenutne interese manjših skupin. Vsekakor zagovarjam uporabo opisne ocene pri učenjih prvega tiletja, vendar ne v takšni obliki, kot je sedaj. Menim, da bi opisna ocena morala vsebovati, poleg usvojenih ciljev znanja, tudi neusvojene, morala bi poudariti otrokova močna in šibka področja ter na primeren, otrokom in staršem razumljiv način predstaviti otrokov trud za delo, torej njegov vložek. Večjo odgovornost za otrokov uspeh bi vsekakor morali nositi tudi starši, ki pa se ob današnjih opisnih ocenah ali zadovoljijo z minimumom ali pa otrokov neuspeh pripišejo šoli.

Že res, da se spremembe sodobnega časa odvijajo na vseh področjih, vendar pa menim, da učitelji trenutno stojimo na najhujšem prepihu sprememb v vsej slovenski zgodovini šolskega sistema. Kljub temu pa nas pokonci držijo tisti lepi trenutki, ki jih doživimo pri delu in ustvarjanju v družbi z najbolj občutljivimi in najbolj ranljivimi člani naše družbe. Prav zaradi tega bi morali stakniti glave, si vzeti čas ter nadgraditi vse tisto, kar se je v šolski praksi izkazalo za dobro in strokovno.

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA PRI MATEMATIKI

Mateja Peršolja, OŠ Preserje pri Radomljah

Ob novostih, ki jih bo prineslo prihodnje šolsko leto, mi v ušesih odmeva stavek, ki ga pogosto slišim med učitelji: Že spet spremembe. Kaj jih ni bilo še dovolj? Še ene reforme nismo končali, pa uvajamo že novo ipd.

Pravzaprav se mora šola stalno spreminjati, prilagajati družbi, napredku. Pri nas smo dosegli le nekatere organizacijske in vsebinske spremembe. Didaktične spremembe še niso prodrle. Po raziskavah še vedno prevladuje frontalni, spoznavno dokaj nizko zastavljen pouk, posledica česar je med drugim dokaj majhna trajnost in uporabnost znanja (Marentič Požarnik 2004, str. 43).

Učitelji v glavnem tarnamo, da je vsako leto slabše, nihče pa ne reče, da je danes boljše kot pred leti, ko je začel poučevati. Glasser (1998, str. 22) pojasnjuje, da smo v zadnjih sto letih dosegli precejšen tehnični napredek. Seznam novosti, tehničnih izboljšav je neskončen, za razliko človeškega napredka, na področju katerega razen izboljšav na področju svoboščin iz šestdesetih let in nekaterih premikov v smeri boljših odnosov med vodji in delavci, ki jih je povzročil pojav kakovostnega vodenja, nismo prav nič pripravljeni na boljše medsebojne odnose, kot smo bili v preteklosti.

Zavod RS za šolstvo nam je v preteklem šolskem letu ponudil drugačno obliko spremljanja učenčevega napredka, ki pripomore k izboljšanju odnosov učitelj – učenec, učenec – šola. To je formativno spremljanje učenčevega napredka, znanja.

Dosedanji način preverjanja in ocenjevanja znanja je bil časovno skrčen na obdobje po končani obravnavi snovi. Preverjanja znanja so po navadi umeščena pred ocenjevanjem znanja, ki obsega pisne teste in ustno ocenjevanje. Velikokrat smo se spraševali, zakaj se učenci začnejo učiti šele po preverjanju (tik pred ocenjevanjem). Šele takrat so namreč dobili povratno informacijo o svojem (ne)znanju, in še to navadno v smislu prav in narobe, torej brez nasveta, kako izboljšati znanje.

Primer vprašalnika za samoevalvacijo učenca ali učenca in učitelja

Tvoja močna predznanja/Kaj znaš?	Tvoja šibka predznanja/Kaj bi se rad naučil?
Vsebina učenja/Kaj? Cilji.	Proces učenja/Kako bi se rad učil?
Delovna zbirka dosežkov/Kaj že znaš? Kaj je v tvoji mapi?	Predstavitvena zbirka dosežkov/Oceni svoje delo.

Vir: Računalniški program za spremljanje učenčevega napredka ZRSŠ, 2007.

Formativno spremljanje znanja omogoča sprotno spremljanje učenčevega napredka. Učencu omogoča pridobitev kakovostne povratne informacije in nasvet o izboljšanju znanja. Učenca spremlja celostno, omogoča celovit vpogled v učenje in znanje, saj znanje ni skrčeno na ozek del pisnega ocenjevanja (testa). Pravočasno odkriva vrzeli, nedelo, učenci doživijo prednosti sprotnega dela in pasti kampanjskega učenja. Ob tem pa formativno spremljanje omogoča tudi izboljšanje odnosov: uvaja notranjo kontrolo, uči samokritičnost, samoevalvacijo, postavlja nova merila za uspeh (ko si sam zadovoljen). Učenec lahko sam vpliva na svoje znanje in oceno, ni več zunanje usmerjevalca, ocenjevalca, kar vsakomur daje občutek, da laže pride do dobre ocene. Tak način dela onemogoča »začaran krog« zunanje kontrole domačih nalog in pritiska (staršev in učitelja) na učenca.

Formativno spremljanje znanja omogoča pravočasno odkrivanje vzrokov za neuspešnost posameznega učenca in njihovo odpravljanje. To kažejo izjave učencev, ki so jih zapisali v samoevalvaciji:

Primer 1: »Rada bi se tako naučila, da bi resnično imela občutek, da znam.«

Primer 2: »Veliko se učim, a mi ne gre v glavo.«

Primer 3: »Ulomke sem se veliko učil, pa sem dobil slabo oceno in sem zgubil voljo do učenja.«

Primer 4: »Rada bi, da mi ocena ne bi pomenila vse.«

Primer 5: »S svojim delom in ocenami nisem zadovoljna. Mislim, da v šoli preveč klepetam in doma premalo delam naloge. Poskusila bom izboljšati svoje delo.«

Primer 6: »Doma redno delam naloge, če kaj ne znam mi pomagajo starši. S svojim znanjem, ocenami in načinom dela sem zadovoljna, tega ne bi rada spremenila.«

Zgoraj opisani primeri učitelju omogočajo odkriti vzrok za neuspeh, razočaranje in obup posameznega učenca. Ponujajo mu možnost za pravočasen pogovor in pomoč posamezniku.

Ime, priimek: _____

Tvoja močna predznanja / Kaj znaš? ZNAM RAČUNAT PREDVSEM LAŽJE RAČUNE VSEH RAČUNSKIH OPERACIJ (+, -, ·, :) IN KAKŠNO BESEDILNO NALOGO.	Tvoja šibka predznanja / Kaj bi se rad naučil? TEŽJE RAČUNE IN BESEDILNE NALOGE (v računalniku računa in modle). BOLJ "SPRETNOST" IN "HITREJE" RAČUNATI TE TE ŽE IZRAŽE.
Vsebina učenja (kaj se oz. si se učil - snov) IZRAŽI 2 VEČERENIKI.	Proces učenja / Kako bi se rad učil? VSEČ MI JE, DA LAHKO OCENO POPRAVLJAM IN IZBOJŠUJES. TEGA NE BI SPREMINJALA. DOBRO JE TUDI, DA "PROBLEME" REŠUJES SPROT.
Delovna zbirka dosežkov / Pokaži kaj znaš: (Kaj bi lahko dal v svojo mapo, s čimer bi pokazal, da res znaš.) ZNAM ULOHKE, ROTENCE, KORENE, KER MISLIM, DA SEM POSTI ULOŽILA IN SEM SE NAUČILA.	Predstavljena zbirka dosežkov / Ocenji svoje dosežanje delo: DO SEDAJ SEM ZADOLVOLJNA S SVOJIM DELOM IN OCENAMI. NAUČITI SE MORAM ŠE TO, KAR SEM NAPISALA V OKENČKU KAJ BI SE RADA NAUČILA. KLJUPEMU, DA SEM ZADOLVOLJNA, MISLIM, DA BI LAHKO DOSEGLA ŠE VEČ.

Opombe:

Negativno nadoknadila
v učenju.
Čestitam!

To je lahko učenec, ki doseže, da si
radiatorja o svojih delih. 7 21.3

Primer samoevalvacije učencev

Doslej opisani način dela spremlja proces vpeljevanja sprememb, ki prinaša veliko pozitivnega, a tudi dileme. Nekaj sem jih v času izvajanja projekta odkrila sama. Najprej sem učencem predstavila način dela, ki smo ga po potrebi prilagajali in spreminjali, ko smo odkrili stvari, ki jih lahko izboljšamo. Pri tem mi je bila v veliko pomoč povratna informacija učencev. Skupaj smo prišli do tega, da morajo biti merila za ocenjevanja in navodila za delo temeljito postavljena, po možnosti oblikovana s skupnim dogovorom. Postopno smo uvajali spremljanje znanja s pomočjo mape dosežkov. Mapa, ki najučinkoviteje omogoča formativno spremljanje znanja. Vanjo so učenci vlagali različne izdelke: pisna preverjanja znanja, ki jih je bilo mogoče izboljšati z nalogami, ki so jih učenci reševali in vlagali v mapo, avtentične, preiskovalne, seminarske naloge. V mapi so bile tudi refleksije na delo posameznika, samoevalvacije dela, znanja

ter pisma kritičnega prijatelja (v obliki navodil za izboljšanje znanja) – učitelja. V razredu je bilo vedno manj frontalnega dela, zlasti ob utrjevanju je bila potrebna individualizacija (vsi ne zmorejo enako). Najpomembnejši del procesa je vzpostavitev zaupanja, dobrih odnosov, da zaradi pritiska, strahu ne bi prišlo do sleparjenja in iskanja bližnjic do znanja, zato je še toliko bolj pomembno vpeljevanje učenja samokontrole in prevzemanja posledic za dejanja. Brez pritiskanja in zunanjega nadzora. Vse to lahko pridobimo s pogovorom v skupini in s posameznikom (zakaj ni naredil nalog, kakšne so lahko posledice, ali jih je pripravljen sprejeti). Pri tem mi je bila v veliko pomoč in dopolnitev načina dela v vzgojnem smislu Glasserjeva teorija izbire.

Primeri dobre prakse

Pri delu uporabljam naslednje oblike dela z učenci:

- *Govorilne ure* za učence, ki jih imam praviloma dvakrat na teden oz. po dogovoru. K tem uram pridejo učenci, ko potrebujejo dodatno razlago zaradi nerazumevanja ali odsotnosti ali če se želijo prepričati, da znajo, in želijo dodatne naloge. Pridejo sami ali pa so nanje povabljeni.
- Učence smo začeli vpeljevati v *načrtovanje*. Ob začetku leta in ob začetku vsakega poglavja smo si v okviru predmeta in vsake posamezne teme zastavili cilje. Izhodišče sta nam predstavljali vprašanji Kaj že vem/znam? in Česa še ne vem? oz. Kaj se želim naučiti? Prvo vprašanje nam pomaga pri ugotavljanju močnih področij učenca (razreda) glede na referenčni okvir, drugo pa ugotavlja šibka področja predznanja učenca (razreda). Skupaj z razredom smo načrtali pot, po kateri bomo prišli do ciljev. Po potrebi smo cilje prilagajali, usklajevali s posameznikom. Na poti učenja so nam bila v pomoč vprašanja: Kako bomo prišli do želene-ga znanja/cilja?, Kako se najlažje/najhitreje učim?, Kako se želim učiti? Ob odgovorih pridejo v ospredje interesi, želje učencev (učenje zunaj, za računalnikom, seminarske, raziskovalne, avtentične naloge ...), ki jih skušamo v čim večji meri zadovoljiti v učnem procesu z namenom, da pride(mo) do zastavljenega cilja. Pouk postane bolj dinamičen, ustvar-jalen, bogatejši. Polje ustvarjalnosti pa utesnjujejo zelo natančno pred-pisane vsebine in standardi učnega načrta.
- Uvajanje načrtovanja v pouk in zavedanje lastnega učenja pride naj-močneje do izraza ob preverjanju, vrednotenju in ocenjevanju znanja.

Ob samovrednotenju znanja se je izkazalo, da se učenci bolje zavedajo, katere cilje so usvojili in katerih ne. To se kaže pri ustnem vrednotenju (kaj že zna in kaj ne) sebe in sošolca, pisnem samovrednotenju (pri pisnih preverjanjih znanja), izdelavi načrtov za izboljšanje znanja/uspeha.

- Učence smo navajali, da po preverjanju napišejo *načrt za izboljšanje znanja*, ki vsebuje odgovore na naslednja vprašanja: Kaj vem/znam?, Kaj se želim naučiti?, Do kdaj?, Ali me dosedanje delo vodi k zastavljenim ciljem?, Če ne, sem pripravljen(a) kaj spremeniti? in če je bilo potrebno, so izdelali načrt z nalogami po dnevih.
- Ko učenec meni, da je dosegel cilj, lahko izkaže svoje znanje in ga oce- ni. Na podlagi ovrednotenja znanja (Kaj znam?, Katero znanje sem izka- zal?, Kaj mi še ni šlo?) glede na znane kriterije učenec in učitelj predla- gata oceno.
- *Učbenike* učenci izdelujejo sami. Oblikujejo račune, navodila, naloge in jih rešijo. Učitelj jih redno pregleduje in daje povratno informacijo. Na tak način pride do izraza (podobno kot pri osebnih mapah) način uče- nja posameznika, izpostavijo se dileme, vrzeli, novi cilji, ki jih posame- znik želi doseči. Vprašanja in dileme učenec predebatira z učiteljem ali jih izpostavi v razredu.
- Namesto ponavljanja snovi smo občasno *sestavljali preizkuse po skupi- nah*. Glede na obravnavane cilje so učenci sestavili preizkus znanja in ga rešili. Ob analizi se je pokazalo, da imajo učenci zelo dober občutek za zahtevnost preizkusa, oblikovanje kriterijev za ocenjevanje. Sami so povedali, da so se ob tem veliko naučili od sošolcev. Preizkuse smo skupaj ovrednotili (povedali so, kaj je bilo dobro, kaj bi se dalo narediti drugače, boljše), učenci so si jih izmenjali in jih rešili za vajo.

Staršem sem način dela predstavila na govorilnih urah. Tak način dela, ki je bil tudi zanje nov, so zelo dobro sprejeli. Imam veliko pozitivnih izkušenj, ko so posamezni starši prišli povedat, da sem otroka navdušila za matematiko, da se jo prvič v življenju rad uči, da vidijo, da otrok dela sproti, in da čutijo, da mi ni vseeno za njihovega otroka in se jim res približam in pomagam, ko je to potrebno. Enako so pisali tudi učenci v dopisovanju z menoj.

Za take oblike dela in formativnega spremljanja znanja potrebujemo veliko časa za pisanje povratnih informacij učencem v njihove mape in na pisna pre- verjanja znanja. Pri tem sem potrebovala znanje o tem, kako zapisati povratno informacijo, da bo učenca spodbudila k napredku. Glede na moje dosedanje

izkušnje je kakovostno formativno spremljanje pri večjem številu otrok v razredu (več kot 20) oteženo. Nemogoče je vsako uro imeti za vsakega učenca pregled nad tem, kaj počne. Tudi pomoč učitelja ni na voljo takoj, ko jo potrebuje, kar je lahko za razred moteče. Še posebno če imamo veliko učencev, ki so nesamostojni, imajo učne težave ali potrebujejo pozornost učitelja. Ob tako velikem številu sta otežena oz. onemogočena pravočasna komunikacija in dajanje informacij ob individualnem delu med poukom. Ta del procesa je za kakovostno delo v razredu pomemben. Pri polnem oddelku (27 otrok) se zgodi, da spregledamo tiste, ki so pri delu bolj samostojni, ter tihe učence, ker posvečamo preveč pozornosti učno šibkejšim in tistim, ki želijo pozornost. Ali pa obratno; če se posvetimo učno močnejšim učencem, da jih spodbujamo, postavljamo nove izzive, potem se učno šibkejši dolgočasijo (ker ne znajo) ali zbujajo pozornost, kar pa otežuje delo vsem v razredu.

Formativno spremljanje znanja vnaša pomembne in potrebne spremembe v pouk, poučevanje ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Predvsem pa temeljito spremembo v naš način razmišljanja in pogled na učenje.

Povzetek

Ob vseh vpeljanih spremembah v zadnjih letih še nobena ni korenito spremenila načina dela v razredu, zlasti ne preverjanja in ocenjevanja znanja. Še vedno prevladuje izpitna oblika preverjanja in ocenjevanja znanja: test in ustno spraševanje. V zadnjem pilotnem projektu Zavoda RS za šolstvo smo uvajali nov način formativnega spremljanja znanja, ki vnaša nov veter v dosedanji sistem preverjanja in ocenjevanja znanja in pozitivno vpliva na odnose v razredu.

Ključne besede: formativno spremljanje, matematika, preverjanje in ocenjevanje

Viri in literatura

Glasser, W. (1998) Teorija izbire. TOP regionalni izobraževalni center. Radovljica.

Marentič Požarnik, B.. (2004) Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Center za pedagoško izobraževanje.

Računalniški program za spremljanje učenčevega napredka. ZRSŠ, 2007.

RAZVOJ DIDAKTIKE NA PODROČJU PROCESA OCENJEVANJA ZNANJA

Simona Podobnik, prof. razrednega pouka, OŠ Škofja Loka - Mesto

Korak za korakom

Že 14. leto sem zaposlena kot učiteljica razrednega pouka na OŠ Škofja Loka – Mesto. Poučujem v prvem triletju, kar pomeni, da delam z mlajšimi učenci. V vseh letih, ko poučujem, se na področju izobraževanja dogajajo spremembe. Že v letih 1998 in 1999 sem kot vodja študijskih skupin sodelovala z Zavodom RS za šolstvo pri prenovi učnih načrtov.

S prihodom devetletne šole je bilo na področju dela uvedenih kar nekaj sprememb, med njimi je bil tudi način ocenjevanja. Sama sem se z opisnim načinom ocenjevanja seznani na dodatnem strokovnem usposabljanju na Pedagoški fakulteti. Moram priznati, da je bilo v začetku kar nekaj težav, kljub temu da sem že v osemletni osnovni šoli pod vsako številčno oceno zapisala tudi kratko opombo oziroma navodilo za nadaljnje delo. Verjetno nisem edina, ki me ocenjevanje učenčevega znanja tudi bremeni. Iskala sem rešitev, kaj storiti, da temu ne bo tako. Našla sem jo v projektu. Prav projekt formativnega spremljanja učenčevega napredka je pot, ki nam odpira nove razsežnosti.

Pogosto sem se spraševala, kako izboljšati svoje delo z učenci, kako poučevati, da bo znanje dober temelj za kasnejše delo, kako jih usposobiti, da bodo znali samostojno reševati probleme. Tu naj omenim Glasserja,²¹ ki pravi, da ima vsak človek pet osnovnih človeških potreb, ki jih mora izpolniti. Pa začnimo na začetku:

- varnost,
- ljubezen (pripadnost): sem spadajo ljudje, ki se radi skupaj igrajo, delajo, pogovarjajo, se zanesejo eden na drugega,
- svoboda: ljudje imajo radi izbiro, ker nam dovoljuje izražanje ustvarjalnosti,
- moč: sposobnost izpeljati določeno nalogo (tudi na drugačen način),
- zabava: če nam je stvar zabavna in zanimiva, se lahko zelo hitro naučimo.

²¹ Anderson, J. (1995). 50 korakov od teorije do dobre prakse. Priročnik za uporabo kontrolne teorije v razredu. Radovljica, str. 11, 12.

Prav dober učitelj in dobra šola sta naravnana v prej omenjene vrednote in upoštevanje le-teh pri posameznih učencih. Tudi sama čim večkrat v svoje delo vključim vrednote – predvsem zaupanje. V svoje delo vnašam del sodelovalnega učenja. Ob vključitvi v projekt *Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja* sem mize v razredu postavila v večinoma heterogene skupine. Na začetku so se učenci veliko pogovarjali in klepetali, ko pa sem jim razložila namen, so skušali počasi razumeti. Namen takega dela je, da skuša vsak član ne samo v skupini, temveč v celotnem razredu narediti največ, kar zmore. Začeli smo z branjem navodil, kar je bil največji problem. Učenec je navodilo najprej sam prebral, če ni razumel, je vprašal člane skupine, ki pa so mu morali ponuditi podporo in pomoč. Ob takem delu tudi posamezni učenci hitreje in bolje napredujejo. Pri tem jih navajam na pravilno komunikacijo. Komunikacije je treba mlajših učencev res dobro naučiti. Znati morajo dobro poslušati, počakati na besedo, pri tem pa morajo biti izredno potrpežljivi. S tem imajo mlajši učenci veliko težav. Še vedno jih je treba opozarjati tudi na glasnost govorjenja. Pri svojem delu zelo veliko delam na komunikaciji, potrpežljivosti, prijateljstvu, zato v delo vključujem tudi različne delavnice, v katere je vključena tudi socialna pedagoginja.

Z učencem, ki ga spremljam za potrebe projekta, izvajam komunikacijo še bolj pogosto. Največ težav sem imela pri samoocenjevanju in načrtovanju dela za naprej. Učenec ni znal oceniti samega sebe. Prepričan je bil, da že veliko ve. Ob vprašanju, kaj bi se rad še naučil in kako, pa se je zataknilo. Ker ima nižje sposobnosti, je potrebno veliko truda za majhen korak naprej. Ta korak sva uspela narediti predvsem pri samostojnem ocenjevanju oziroma vrednotenju dela. Opazila sem, da je učenec lažje ovrednotil delo sošolčevih izdelkov kot svojih. V projektu sem lansko leto spremljala le enega učenca, ki sem ga izbrala glede na to, da ima posebne težave pri slovenskem jeziku. Tak učenec zahteva posebno obravnavo in pozornost.

Individualno spremljanje učenca zahteva od učitelja temeljito poznavanje njegovih učnih in miselnih posebnosti, predznanja in izkušenj ter sposobnost empatije. Učitelj mora k delu pristopiti s sodobnim načinom poučevanja. Pouk je pri takem načinu dela usmerjen k posamezniku. S sodobnim načinom poučevanja si učitelj lahko dovoli večjo kompetentnost in avtonomijo. Veliko bolj mora biti odprt in fleksibilen. Učencu mora dati možnost izbire, kako doseči cilj, ki sta ga postavila skupaj. Vse to dela učitelj z namenom, da bi učenci izboljšali učni učinek ter dosegli čim boljše učne rezultate. Drugačen način poučevanja pa zahteva tudi drugačen način ocenjevanja. Prav to pa je vsebina

omenjenega projekta. Učitelj mora s takšnim načinom dela spremeniti pogled na vsakega posameznika.

Če obravnavaš na tak način le enega oziroma dva učenca, to še nekako gre. Teže si predstavljam tak način dela uvesti za vse učence hkrati. V manjših skupinah je to veliko lažje. Druga težava, pa je v tem, da je opažanja težko zapisovati v času pouka. Mogoče bomo sčasoma bolj spretni v tem in nam tak način spremljanja napredka učenca med poukom ne bo delal težav. Čeprav sama moram imeti mir pri tako pomembnem delu.

V svoje delo vsako leto uvajam novosti. Letos je novost ta, da ima vsak učenec svojo mapo, v katero bo shranjeval izdelke, ki so mu najbolj uspeli. S tem pri učencih ne ocenjujem neznanja, temveč znanje. Navajam jih na uporabo različnih virov podatkov, kar jim omogoča, da so ustvarjalni in kritični. V delo vnašam tudi diferenciacijo, kar tudi spada k delu s posameznim učencem. Vedeti moramo, da v prvem triletju učence dobro poznamo, saj smo z njimi celo dopoldne. Prav tako že sedaj za posameznega učenca zapišem opisno oceno, ki nastane na podoben način, kot od nas zahteva formativno spremljanje učenca.

Veliko dela pa nas čaka na področju samoocenjevanja, samokritičnosti ter na tem, kako učenca naučiti, postaviti si osebni cilj, ki bi bil zanj pomemben. To je predvsem težava v skupini mlajših učencev, ker ne vem, če so tega že zmožni. Pričakujem, da bom s pomočjo komunikacije, s tem, da mi bo učenec pomagal oblikovati povratno informacijo, odprla pot k samoocenjevanju. Pomembno je torej, da učitelj natančno in jasno učencem predstavi, katere cilje morajo doseči. Z učenci sproti preverjamo, ali so jih dosegli. Cilje pa moramo oblikovati tako, da bodo dosegljivi posameznim učencem. Vsakega učenca s tem spodbujamo k razmišljanju in analiziranju svojega dela, kako je stvar opravil – dobro ali slabo, ali bi lahko kaj naredil še bolje. Pri takšnem delu sta potrebni in zelo pomembni učiteljeva strpnost in dobra organiziranost dela.

Zavedam se, da imam z vključitvijo v projekt spremljanja učenca veliko možnosti za moje osebno napredovanje na tem področju. Vem, da ni preprosto spremeniti sebe in svoje delo. Do sedaj sem uspela postaviti le delček v mozaik. Ker pa z delom nadaljujem, se izobražujem in upam, da bo napredek viden.

Povzetek

Verjetno nas je veliko, ki nas ocenjevanje učenčevega znanja tudi bremeni. Treba se je vprašati, kaj storiti, da temu ne bo tako. Prav projekt formativnega spremljanja učenčevega napredka je pot, ki nam odpira nove razsežnosti. Po-

gosto se sprašujem, kako izboljšati svoje delo z učenci, kako poučevati, da bo znanje dober temelj za kasnejše delo, kako jih usposobiti, da bodo znali samostojno reševati probleme. V svoje delo skušam vnesti vrednote, kot so priпадnost, svoboda, moč in zabava. Prav tako se počasi, korak za korakom lotevam sodelovalnega učenja. Sodelovanje poteka tako, da se učenec najprej potruди sam, če ne razume, pa za pomoč prosi člane skupine, ki mu morajo ponuditi pomoč. Pri takem delu jih navajam na pravilno komunikacijo, ki je v omenjenem projektu zelo pomembna. Tu pa vidim precej težav pri delu z mlajšimi učenci. Učenec ne zna sodelovati z učiteljem v komunikaciji, kaj že zna, česa ne zna in kaj bi se želel naučiti. Prav tako imamo težave pri samovrednotenju oziroma samoocenjevanju. Učenec laže ocenjuje sošolčev izdelek kakor svojega. Individualno spremljanje zahteva od učitelja temeljito poznavanje učenčevih učnih in miselnih posebnosti, predznanje in izkušnje. Učitelj prav zaradi tega mora k svojemu delu pristopiti s sodobnim načinom poučevanja in ocenjevanja. Če učitelj formativno spremlja le enega ali dva učenca, to ne predstavlja takšnega problema. Težavo vidim, če na tak način spremljaš celotno skupino in če v času pouka zapisuješ svoja opažanja. Zavedam se, da vključitev v ta projekt prinaša veliko dela, spremembe na področju dela, hkrati pa daje možnost osebnega napredovanja na tem področju.

Ključne besede: korak za korakom, temeljito poznavanje učenca, sodelovalno učenje, samoocenjevanje

Abstract

Evaluating pupil's knowledge is probably a burden to a lot of teachers. It is necessary to ask ourselves what we can do to change this attitude. A project of formative monitoring of pupil's progress is a way which can give us new extension. I often wonder how to improve my pedagogical approach, how to teach in a way that the knowledge will become a good foundation for later education how to give the pupils the ability to solve their problems by themselves. I try to incorporate values such as loyalty, freedom, power and fun into my teaching practice. Slowly, step by step, I am beginning to include co-operative learning in my work. Cooperation means that a pupil tries to solve a problem alone at first. If the pupil does not understand, then he or she asks other members of the group for help. The members have to help each other. In this way I try to accustom them to an appropriate communication which is very important in this project. Teaching younger pupils can bring many problems. Young pupils are not able to take part in communication with a teacher – they cannot tell what

they already know or do not know and what they would like to learn. There are also troubles with self-evaluation. A pupil can evaluate a classmate's assignment easier than his or her own. Individual monitoring demands of a teacher to know thoroughly the pupil's learning and mental particularities, previous knowledge and experience. Because of these facts a teacher has to approach his work with an up-to-date method of teaching and evaluation. It is not such a problem if a teacher formatively monitors only one or two pupils. The problem is to monitor a whole group in such a way and to write down the teacher's observations at the same time. I am aware that the involvement in this project brings a lot of work and changes in teaching practice, but it also gives a chance of personal progress in this area.

Key words: step by step, a thorough knowledge of a pupil, cooperative learning, self-evaluation

Literatura

- Anderson, J. (1995). 50 korakov od teorije do dobre prakse. Priročnik za uporabo kontrolne teorije v razredu. Radovljica.
- Pekljaj, C. (2001). Sodelovalno učenje – ali več glav več ve. Ljubljana.
- Bevc, V. (2005). Ocenjevanje znanja v sodobni šoli. Ljubljana.
- Krek, J., Cencič, M. (2000). Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Zbornik prispevkov o ocenjevanju znanja. Ljubljana.
- Mirtič, S. (1994). Opisno in številčno ocenjevanje na razredni stopnji osnovne šole. Iz prakse za prakso. Ljubljana.

MOJE VIDENJE VKLJUČEVANJA UČENCEV V PROCES NAČRTOVANJA UČENJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Jana Dobnik, OŠ Starše

Prve ocene

Z ocenjevanjem znanja sem se srečala v svojem drugem letu dela, to je bilo 1983, ko sem prvič samostojno delala v razredu. Zdelo se mi je, da ocena – številka – marsikdaj ne pove kaj dosti. Velikokrat sem imela občutek, da sem otroku naredila krivico, ocena je le bila tudi subjektivna. Najteže mi je bilo, ko sem poučevala prvi razred in nisem mogla pohvaliti učenca, ker ni bilo česa pohvaliti. Takrat smo še nagrajevali z zvezdicami in čebelicami ali drugimi znaki. Spomnim se dečka, ki je kar zažarel, ko sem mu dala pol zvezdice. Zelo težko je bilo, ko sem takemu učencu napisala enico. Ko sem prvič samostojno zaključevala ocene ob koncu leta, sem se še ves teden spraševala, ali le nisem najslabšemu učencu naredila krivice, ker sem mu zaključila dve.

V času, ko nisem delala v šoli, sem se srečevala z otroki, ki so si izbirali poklic. Opažila sem, da se marsikdaj za izbiro šole in poklica ne odločajo v skladu s svojimi ocenami. Kljub opozorilom, da morda le ne izbirajo prave šole, so največkrat trmasto vztrajali. Marsikdo se je čez kako leto vrnil po pomoč pri izbiri nove šole. Ponovno sem se srečala z ocenjevanjem znanja leta 1995, ko sem poučevala tretji razred. Učenci so bili v prvem in drugem razredu opisno ocenjeni in na meni je bilo, da jih uvedem v svet številčne ocene. Sprva so bile ocene še opisne, začutila sem, da s tako obliko lahko povem več in se na tak način začnem pogovarjati z učenci in morda tudi s starši. Učencem sem ob oceni dala tudi napotke za delo pri učenju in reševanju nalog, ki so jih nekateri radi upoštevali in je bil napredek viden. Obliko pogovora sem ohranila tudi v obdobju, ko je bila ocena le številčna. Seveda, sem učencem, ki so imeli težave z razumevanjem prebranega, raje oceno pokomentirala še ustno.

Opisno ocenjevanje

Leta 1996 sem začela poučevati v prvem in drugem razredu. Tu je bila ocena samo opisna. Začutila sem potrebo po izobraževanju, saj je tu bilo treba obliko-

vati tudi končno oceno. V tem času sem se tudi udeležila delavnice o opisnem ocenjevanju pri svetovalki Zinki Bezjak. Zelo smo morali paziti na izraze in finese v izražanju, saj niti dve oceni nista smeli biti identični, vsak otrok je svet zase. Ker smo oceno vedno oblikovali le pozitivno, so nekateri starši bili zelo nekritični in so mislili, da otroci vse znajo. Menili so, da doma ni treba delati, in otroci so imeli težave pri napredovanju, saj so se »luknje« v znanju večale.

Vedno smo poslušali, kako imajo učiteljice v tretjem razredu težave, ko začnejo ocenjevati številčno. Pogost izgovor je bil, da je nova učiteljica in je težko speljati blag prehod z ene na drugo oceno. Pri eni generaciji sem imela srečo, da sem šla z njimi tudi v tretji razred. Tam so se pri mojem razredu pojavljale enake težave kot pri kolegicah. Zdaj ocene le niso bile samo petice in štirice, temveč tudi nižje. Tudi nekateri moji učenci so doživljali stres, pa ni bila nova učiteljica. Le bolj samostojni so morali biti, treba je bilo hitreje delati in več narediti. Enostavno – delo je bilo drugačno. Pojavil se je celo roditelj, ki je trdil, da je matematika v tretjem razredu pretežka, ker so številke prevelike. Seveda. Tu so bile »luknje« iz prvega in drugega razreda prevelike. To sem mu lahko povedala, saj sem otroka in starše dobro poznala.

Ocenjevanje sem razvijala, iskala še drugačne možnosti za prikaz tega, koliko in kaj otroci že znajo in kaj naj bi še znali, saj sem opazila, da starši velikokrat ne vedo kako in kaj. Starši zdaj opisno oceno sprejemajo čisto drugače kot prva leta.

Zdaj že več let poučujem v razredih, v katerih se ocenjuje opisno in se na drugačen način spremlja razvoj otroka. Zapis ocene se spreminja, poenostavlja. Starši včasih pokomentirajo, da so prejšnje opisne ocene razumeli bolje, vedeli so, kaj otrok zna. Vendar se mi zdi, da nekateri starši in tudi njihovi otroci kar »spijo« ob opisni oceni, saj je še vedno pozitivna. Taki imajo ob prehodu na številčno oceno potem težave, ker večina od svojih otrok pričakuje preveč. Menim, da je zadnji čas, da jih bolj aktivno vključimo tako v načrtovanje kot k v ocenjevanje lastnega znanja in da starši spoznajo, da se vsega ne da naučiti le v šoli, tudi v prvem, drugem in tretjem razredu ne.

Vključitev v projekt Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja

Jeseni 2006 nam je bilo ponujeno, da se vključimo v projekt Zavoda RS za šolstvo. Skupaj z dvema sodelavcema sem se vključila v pilotni projekt, v katerem

naj bi preizkusili računalniški program za formativno spremljanje učenca. Letos sem se odločila, da nadaljujem z delom v razvojno-aplikativnem projektu. Poučujem v drugem razredu, tako da učence že kar dobro poznam. V projekt sem vključila vse učence. Ne poznajo še različnih oblik in metod dela, zato jim skušam prikazati čim več načinov sprejemanja in posredovanja znanja in jih čim bolj aktivno vključiti v načrtovanje, pozneje tudi v ocenjevanje. Z njimi se enkrat tedensko dogovarjam o delu, predvsem pri predmetu spoznavanje okolja.

Morda bi lahko sama zlezla iz kokona in začela razmišljati tudi o drugačem delu pri matematiki in slovenščini, vendar se mi zdi začetno opismenjevanje pri obeh predmetih zelo pomembno.

Učence vzpodbujam, naj razmišljajo o tem, kako bi se radi učili in kaj. Večina razreda se je odločila, da bi rada delala po obstoječem zaporedju v učbeniku in delovnem zvezku, ki ga uporabljamo. Mislim, da se tako počutijo bolj varne in malo lahko že pričakujejo, kaj bomo delali. Sprva so bili pri urah načrtovanja bolj tiho, še posebno deklice. Opazila sem, da so dečki bolj aktivni. Učenci so predlagali predvsem vsebine, pa še to take, ki so jih spoznali že lani. Zelo težko jih je bilo usmeriti v razmišljanje o načinu dela – kako bi se radi učili. Tudi tedaj so predlagali predvsem take načine, ki so jih spoznali že v lanskem letu. Zato jim skušam prikazati čim več različnih možnosti za pridobivanje znanja in spretnosti. *Zdaj so še v fazi opismenjevanja – tako na področju slovenščine, matematike pa tudi načinov učenja.* Zdaj že drugače razmišljajo o načinih učenja. Ko predlagajo ogled filma ali branje neke knjige, jih pošljem v knjižnico, da se pri knjižničarki pozanimajo, če potrebne stvari imamo. Včasih mi celo uspe, da predlagajo način, o katerem sem že sama razmišljala. Seveda jim včasih načine predlagam tudi sama in potem izbirajo.

Veliko bolj kot o načinu razmišljajo o tem, kaj bi se radi naučili. Tudi tu bolj prednjačijo dečki, deklice pa so bolj pasivne. Izstopa ena, ki daje zelo dobre predloge in se vedno vključuje v načrtovanje. Mama pravi, da je tudi doma zelo radovedna. Tako je na primer predlagala, da bi rada zvedela, zakaj listi jeseni postanejo rumeni. Predlagala je, da poiščemo odgovor na internetu, si ogledamo film ali pa pogledamo v knjigo. Tako sem vključila v pouk ogled filma, ki sem ga našla v arhivu TV Slovenija. V razred vedno prinašam knjige, večkrat pa jih prinesejo tudi učenci. Tudi precej dečkov pasivnih v pogovoru, pa ne la pri načrtovanju, tudi pri pouku. Kar zadovoljni so s tistim, kar predlagajo drugi. Skušam jih »zbuditi«. Nekateri učenci, spet dečki, se sami oglasijo, da bi radi nekaj naredili in predstavili razredu.

Zvečer sedem in v obrazec napišem, kaj se bomo učili in kako. Kaj pa učenci, ki nič ne predlagajo? Zaenkrat jim sama postavim cilje. Ne predstavljam si, da bi lahko obrazec izpolnjevala kar v šoli v času pouka. Malo tudi zato, ker učenci računalnik še prepogosto jemljejo kot igračo. Sama ga velikokrat uporabljam za popestritev pouka. Zaenkrat si beležim v svoj zvezek in potem prepisujem. Najtežje je, ko je treba zbrati informacije o predznanju učencev. Zdaj še ne znajo pisati; z risanjem se sicer dobro izražajo, vendar mi morajo vseeno svoje znanje predstaviti tudi ustno. Če se pogovarjam z vsemi, se nekateri skrijejo tako kot vedno ali pa ponavljajo tisto, kar so povedali njihovi predhodniki. Če se pogovarjam z vsakim posebej, za to porabim zelo veliko časa.

Starši so pomemben dejavnik. V proces učenja in ocenjevanja so premalo vključeni. Razmišljam, kako bi jih vključila v načrtovanje in tudi v proces pridobivanja znanja in razvijanja spretnosti. Ali bi se tudi s starši morala dogovarjati o delu tedensko? Menim, da je mesečno skoraj premalo, vsaj zdaj na začetku šolanja. Pa je nekaterim težko priti v šolo vsaj enkrat na mesec.

Naslednja težava je izpeljava preverjanja znanja na drugačen način in kdaj. Če učenci pripravljajo predstavitve, velikokrat le-te pripravijo starši, potem to ni znanje otrok. Ali otroci vse, kar je na »plakatu«, res znajo? Kako izpeljati pogovor o temi, da se ne bi prevečkrat ponovil, saj se drugi lahko dolgočasijo. Seveda bi nekateri lahko ta čas tudi likovno ustvarjali ali se učili pisati, računati ... Vendar menim, da se moram v času, ki je namenjen razvijanju umetniških spretnosti, posvetiti vsem učencem, če naj bi napredovali tudi tu. Če jim povem za več zadolžitev, si jih večina niti ne zapomni.

Nisem še tako pogumna, da bi se spustila v popolno individualizacijo, da bi prav vsak učenec delal takrat in tisto, kar bi rad. *Nekaj podobnega sem v letu 1997/98 že delala z učenci, ko sem poučevala v drugem razredu osemletke. Takrat smo se z učenci dnevno dogovorili, kaj bomo tisti dan naredili. Na tabli je bila razpredelnica z nalogami. Učenci so si sami izbirali, kaj bodo delali in kdaj. Ko so nalogo opravili, so to zabeležili v preglednico. Seveda so morali opraviti vse naloge. Bili so leto starejši kot moji zdajšnji učenci in vsi so že znali brati in pisati. Razmišljam, kako bi to speljala pri učencih, ki me še zelo potrebujejo. Če jim povem, kaj naj bi naredili v približno enem tednu, bi nekateri opravili nalogo že prvi dan. Kaj pa potem?*

Dilem o vključitvi učencev v proces načrtovanja in ocenjevanja znanja je veliko in počasi se bodo razčiščevale.

Povzetek

Predstavljam svoje izkušnje z ocenjevanjem od prvih začetkov, ki so bili zame precej težki, do opisnega ocenjevanja, ki je lahko tudi precej zavajajoče. Čeprav je opisna ocena prisotna v našem prostoru že skoraj petnajst let, je nekaterim (tako učencem kot staršem) še vedno potuha, drugim vzpodbuda, saj je vedno pozitivno naravnana. Danes skušam učence vključiti tako v proces načrtovanja kot ocenjevanja. Tudi na tem področju jih je treba opismeniti.

Ključne besede: ocenjevanje, prehod, načrtovanje, opismenjevanje

Abstract

The article deals with my experiences with assessment from very beginning. The stress is on the descriptive assessment which can be very misleading. In our schools the descriptive assessment has been present for almost 15 years and yet most of the pupils and parents do not value it as they should since it is always somehow positive and encouraging. I am trying to include pupils in the processes of work-planning and assessment. Pupils must be acquainted with them as well.

Key words: assessment, progress, planning, literacy

Ocene

Ocene so včasih iskrene,
lahko so ognjene.
Od ocen se ti zvrsti,
ko misliš na druge stvari.

Učenje je včasih hudo trpljenje,
a ko se učiš, se pogosto razveseliš.
Ocene lepotne
so vedno prisotne.

Enica me razžalosti,
dvojka v meni up zbudi,
trojka pogosto do mene priskaklja,
štirica me radosti,
petica mi moči pridobi,
iz učenja se izvali.

Učim se in učim,
nobene snovi ne izpustim.
Lovim, lovim ocene,
dobre za pridne, slabe za lene.
Dobim, dobim ocene,
včasih pri tem se zmešajo štrene.

*Žan Bombek, 7. c
Osnovna šola Polzela*

PRIMERI IZ PRAKSE



Ocenjevanje

Ocenjevanje je resna stvar.
Za ocenjevanje je potrebno znanje,
učiti se treba je, pred tablo tresem se,
vse misli zmedejo se.

Nič več ne vem,
nič več ne znam,
brez znanja usedem se,
redovalnica se odpre,
ena vanjo gre.

Drugo leto spomnim se,
kako pred tablo tresla sem se,
zdaj pa več se učim
in cvekov ne dobim.

*Melita Lukšič, 5. b
Osnovna šola Deskle*

Ocenjevanje

Iz Albanije v Slovenijo sem se preselila,
da bi se veliko naučila.

Na začetku nič nisem znala
in učiteljica mi je pomagala.

Trudila sem se močno,
da bi si znanje pridobila lahko.

Sedaj pa znanje imam veliko
in dobim tudi petico.

*Ardiana Karpuzi, 5. b
Osnovna šola Deskle*

OTROCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Marta Bratovič, specialna pedagoginja, svetovalka, OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica

Specialni pedagogi, defektologi in po zadnji spremembi naziva specialni rehabilitacijski pedagogi se vsakodnevno srečujemo z ugotavljanjem in ocenjevanjem razvitosti (diagnostiko) posameznih otrokovih močnih in šibkih področij. Pri vsakem srečanju z otrokom gre za ocenjevanje njegovega napredka na vseh področjih razvoja in za izvajanje dejavnosti, ki ta napredek pospešujejo. Dobro in temeljito poznavanje otroka je prvi pogoj za uspešno načrtovanje pomoči pri individualnem delu, delu v razredu in doma. Specialni pedagog mora najprej vzpostaviti dober odnos z otrokom, dobro sodelovanje z učitelji in starši pa je prvi pogoj za ustrezno pomoč.

Delo specialnega pedagoga je največkrat individualno. Velikokrat sodeluje pri delu v razredu in drugih dejavnostih v šoli, kjer ima možnost spoznati otroka tudi v drugačnih okoliščinah.

Pri individualnem delu ima specialni pedagog veliko več – boljših – pogojev za opazovanje in ocenjevanje funkcioniranja učenca kot učitelj v razredu.

Pri otroku opazujemo in ocenjujemo posamezna področja, ki so pomembna za njegovo uspešnost v šoli in nasploh v življenju.

Področja, ki jih specialni pedagog opazuje in ocenjuje, so odvisna od sporočenih težav.

Področja opazovanja in ocenjevanja:

1. MOTORIKA:

- groba motorika
- fina (drobna) motorika
- obrazna motorika
- grafomotorika

2. STANJE ČUTIL

- vid
- sluh

3. ZAZNAVANJE

A. slušno zaznavanje:

- slušno razlikovanje – razločevanje ritmov, prepoznavanje in razločevanje glasov in besed
- slušno razčlenjevanje: razčlenjevanje ritmov, razčlenjevanje besed
- slušno pomnjenje

B. vidno zaznavanje:

- vidno razlikovanje – razlikovanje enakih in različnih figur, razlikovanje likov po velikosti, razlikovanje likov po barvi, razlikovanje likov po obliki, razlikovanje delov predmetov, figur
- vidno pomnjenje
- zaznavanje lika – ozadja
- vidno-motorična koordinacija

4. SENZORIČNA INTEGRACIJA

- vidno-gibalna
- vidno-slušna
- slušn-gibalna
- vidno-tipna
- slušno-tipna
- tipno-gibalna

5. ORIENTACIJA V PROSTORU

- notranja orientacija: razlikovanje levo in desno na sebi, razlikovanje levo in desno na drugem
- zunanja orientacija: določanje leve in desne strani v prostoru in na ploskvi, določanje smeri in odnosov v prostoru in na ploskvi (naprej, nazaj, zgoraj, spodaj, na, pod, za, pred ...)

6. ČASOVNA ORIENTACIJA

- časovni pojmi: jutraj, dopolgne, opoldne, popoldne, zvečer, ponoči, včerj, danes, jutri, prej, zdaj, potem
- časovna zaporedja: najprej-potem, dnevi v tednu, meseci v letu, letni časi

7. STRANSKOST

- prednostna roka
- prednostno oko
- prednostna noga

8. GOVOR IN JEZIK

- razumevanje: besed, pojmov, sporočil, razumevanje navodil – preprostih in sestavljenih
- izražanje

9. ŠOLSKA ZNANJA IN SPRETNOSTI

- količina in kakovost znanja
- prisotnost specifičnih razvojnih zaostankov
- učljivost: branje – poznavanje črk, vezavo, pravilnost, hitrost, razumevanje

pisanje – poznavanje črk, pravilnost, hitrost, pisava, avtomatizacija, zapomnitev

računanje – osnovni logično-matematični pojmi (klasifikacija, seriacija, konzervacija), količinske in številske predstave osnovne računske operacije, reševanje matematičnih problemov, mere in merske enote, geometrijske pojme poznavanje okolja

10. USMERJENOST PROCESOV

- pozornost
- motiviranost
- miselni procesi
- pomnjenje
- vitalnost

11. VEDENJSKE IN ODZIVNE ZNAČILNOSTI

- aktivnost
- urejenost
- razpoloženje

12. SOCIALNO POLJE

- otrokovi odnosi s sošolci in drugimi
- sposobnost ocenjevanja položaja
- osebna prilagojenost
- samostojnost-neodvisnost
- samopodoba

13. MOČNA PODROČJA

14. DRUŽINSKI POGOJI

- medsebojni odnosi (roditelj – otrok, med člani družine)
- socialno-ekonomsko stanje

Z dobrim postopkom opazovanja in ocenjevanja težav ter močnih področij dobimo globalno oceno otrokovih sposobnosti in njegovega funkcioniranja. Le-ta je prvi pogoj za izdelavo individualiziranega programa.

Primer 1: GLOBALNA OCENA UČENCA

Učenec živi v popolni štiričlanski družini. Ima starejšega brata. V istem gospodinjstvu živita tudi stara starša, ki sta pri učenčevih težavah v veliko pomoč. Vsi domači mu veliko pomagajo in skrbijo zanj. Včasih so še preveč zaščitniški do

njega in mu iz strahu za njegovo zdravje omejujejo dejavnosti, ki bi jih lahko izvajal. Učenec se je kljub velikim težavam z grobo motoriko in vsemi motoričnimi sposobnostmi (ravnotežje, koordinacija, moč, hitrost) naučil voziti kolo brez »pomožnih koles«.

Obiskuje likovni krožek, pevske vaje, pripoveduje knjige za bralno značko.

Je drobne postave in zelo šibke konstitucije, za starost primerne velikosti in premajhne teže.

Očala nosi samo doma za gledanje od blizu. Doma ima pokrito desno oko, da krepí levega, na katerega slabše vidi. Težave z vidom ima tudi zaradi pomanjkanja solz. Prednostno oko ni definirano, pogleda skozi levo oko. Ne zmore pomežikniti na eno oko.

Motorika

Ima hipotonijo in odsotnost refleksov na spodnjih udih.

Njegova hoja je drsajoča. Noge so med hojo skrčene v kolenih, tako da ima opazovalec vtis, da noge vleče za seboj. Z gibalnimi vajami je izboljšal vse psihomotorične sposobnosti, okrepil je mišice rok in nog. Motene so vse psihomotorične sposobnosti, kar ga ovira pri vsem šolskem delu ne samo pri ŠVZ. Napredek pri gibanju je viden, saj samostojno naredi več sonožnih poskokov na mestu in v gibanju, česar na začetku šolanja ni zmožel. Sonožni poskoki na mestu so krčeviti, nesproščeni, nizki, kot da se ne more »odlepiti« od tal. Prisotne so sinkinezije. Samostojno naredi tri nizke in kratke sonožne poskoke naprej, enega nazaj. Ob opori, tako da nekoga drži za obe roki, sonožno preskakuje razdaljo več kot 10 metrov. Ob opori skače enonožno, boljše po desni nogi. Sam naredi počep in se počasi tudi dvigne.

Na letveniku visi več kot 5 sekund, na rokah specialne pedagoginje, ko čuti oporo, pa še več. Samostojno hodi po široki nizki gredi, na ozki gredi hodi ob opori. Premagal je strah pred višino nizke grede. Samostojno teče cel krog v telovadnici, prehodi dva kroga. Po širini telovadnice hodi po vseh štirih naprej in nazaj. Nekaj težav ima pri odbijanju žoge zaradi težav z ritmom. Bolj je uspešen pri uporabi drugih športnih pripomočkov (vrečke, napolnjene z zrnjem, obroči, kocke in kvadri iz penaste gume, palice, rute). Zaradi motene koordinacije ima težave pri izvajanju vaj s kolebnico.

Sodeluje pri skupinskih elementarnih igrah, pri katerih je navezal dobre socialne stike s sošolci. V igre v razredu pred poukom in med odmori se vključuje le ob vzpodbudi učiteljice.

Pri ŠVZ rad sodeluje, se trudi in izvaja vaje po svojih sposobnostih.

Težave ima s finomotoriko in grafomotoriko. Slabo nadzoruje roko, nima moči. Pri vajah fine motorike je vztrajen, zelo rad dela z drobnim materialom. Je desničar. Svinčnik se naučil pravilno držati s pomočjo nastavka. Če je brez nastavka, še vedno drži svinčnik nepravilno, saj ima tako večjo moč. Svinčnik drži s tremi prsti, ki so pokrčeni tako, da si pomaga še z zgornjo ploskvijo kazalca in sredinca. Pri barvanju je drža barvic še vedno nepravilna, saj ima premalo moči za barvanje, če bi pravilno držal barvice. Pri barvanju je bolj uspešen v smeri od zgoraj navzdol. Ima prilagojeno nalivno pero. Z veliko domačega dela na področju grafomotorike nima večjih težav pri zapisovanju črk in števil. Ko se ne počuti dobro, je opazen droben tremor pri pisanju.

Govor in jezik

V spontanem govoru je še vedno prisotno jecljanje (zastoji, ponavljanje v govoru), tako da prve zloge besed večkrat (2- do 3-krat) ponovi, vendar le-to ni vedno enako intenzivno. Če izgovoriš zlog, ki ga ponavlja, hitro spregovori naprej. Občasno je govor nerazumljiv. Jecljanje je izrazitejše, ko je utrujen. Ovira ga pri vsem šolskem delu, kljub temu pa se govoru ne izogiba. Lani se je naučil na pamet pesmico in jo povedal brez večjega zatikanja. V razredu je manj zgovoren. Če je izzvan, odgovarja le z besedami.

Njegovo govorno dihanje je še vedno nepravilno, ima zelo šibak in kratek izdih zraka. Pri teh vajah se hitro utruje. Dihalne vaje logopedinja povezuje tudi z vajami za bolj tekoč govor. Govorno izražanje je najboljše pri dopolnjevanju povedi in pri govoru v duetu. Težave ima pri reproduciranju določenega ritma. Pri določanju števila zlogov v besedi (s ploskanjem, s kretnjo) pogosto ni uspešen. Kljub težavam v govoru kar rad govori, predvsem pri individualnem delu. Nastopal je tudi pri igrici za ostale otroke na šoli.

Pisanje in branje

Velike tiskane črke je poznal in zapisoval že v prvem razredu, tako da ni imel težav pri spoznavanju črk. Samostojno zapisuje besede in povedi. Tempu nareka v razredu sledi. Po veliko vajah doma je male pisane črke avtomatiziral, le včasih se ne more spomniti poteze katere od njih. Pri velikih pisanih črkah ima težave z zankami (velike pisane črke E, L, D, K). Črke so zelo velike in raztegnjene. Pri pisanju včasih izpusti črko ali veliko začetnico.

Zaradi jecljanja ima težave pri ustnem sporočanju. Govori smiselno v celih povedih (ko se doma pripravi), pri čemer ga ovira jecljanje, ki je včasih bolj drugič manj izrazito.

Izraža se v kratkih povedih in zaradi jecljanja pogosto izpusti bistvo in detajle, ker je pozoren na tehniko govorjenja.

Pri glasnem branju počasi vleče glasove oziroma zloguje in je jecljanje manj izrazito. Na koncu besede bere I. Kljub opozorilu ga v besedilu ne zna in ne zmore popraviti. Če bere seznam besed, ki imajo na koncu I, je uspešen, vendar transferja še ni sposoben napraviti samostojno. V razredu je manj zgovoren, pri individualnem delu pa je včasih neustavljiv. Kar vre iz njega, ko želi povedati, kaj dela doma, kaj se je zgodilo v razredu ... Razume preprosta besedila, pri zahtevnejših potrebuje pomoč in usmerjanje.

Matematika

Pri matematiki ima še vedno težave s preštevanjem, ki so posledica težav z ravnotežjem in ritmom. Tako se pri preštevanju konkretnega materiala največkrat zmoti, ker predmet prej pokaže, kot pa izgovori število. Pri računanju še vedno uporablja prste. Pri računanju čez D si pomaga s strategijo »spravljanja prstov v glavo«. Pri računih dopolnjevanja do 20 potrebuje pomoč in usmerjanje. Pogosto zamenja računske operacije seštevanja in odštevanja, če so računi mešano napisani.

Števila do 100 še vedno obrača. Številске predstave še niso utrjene. Na stotičnem kvadratu se težje orientira in potrebuje vodenje. Težave ima z branjem in zapisovanjem števil, če ni pozoren. Veliko vaj je potreboval, da se je naučil napisati prej D kot E, vendar mora dobro premisliti, preden število napiše. Če bi moral hiteti, bi bile številke napisane napačno. Napako pri zapisu težko najde sam. Pojma E in D je osvojil pri delu s konkretnim materialom (paličke). Zelo rad dela z MM-števili, saj je predstavljivost števil boljša. Pri napisanih številih, brez konkretne ponazoritve, ima težave z določanjem E in D. Dela mehanično po analogiji.

Pri seštevanju in odštevanju do 100 prehodom D računa pravilno brez stotičnega kvadrata, če si z barvami poveže D in E. Brez vidne opore je pri računanju neuspešen. Pri vsakem novem matematičnem postopku potrebuje nekaj časa, da ga usvoji. Če nekaj časa doma ne računa, ko obravnavajo druge teme, potrebuje čas, da se ponovno spomni postopkov računanja.

Samostojno reši enostavne matematične probleme.

Logika in jezik ter številski prikazi mu ne povzročajo večjih težav.

Geometrijska telesa in like včasih še vedno zamenja pri poimenovanju.

Znanje

Splošno znanje je dobro. V pogovor se ne vključuje samoiniciativno. Smiselno odgovarja na vprašanja. Ob določeni situaciji se spomni dogodkov in o njih pripoveduje. Dogodke zna kronološko povezati. Dobro se orientira v času, pozna rojstni datum in dnevne datume (pove, da doma pogleda na koledar).

Poje zelo rad, vendar ima velike težave z ritmom. Kljub težavam obiskuje pevске vaje in nastopa na šolskih prireditvah.

Likovno se zelo rad izraža. To je njegovo najmočnejše področje. Zelo rad riše, barva, oblikuje z mehкими materiali ... Vse to je pripomoglo, da je grafomotorika kljub velikim težavam z gibanjem dobro razvita. Na tistih področjih, na katerih vpliv njegovih primanjkljajev ni tako velik, je uspešen in dosega temeljne standarde znanja.

Vidno zaznavanje in sledenje, integracija oko – roka

Težave ima pri nalogah vidno motorične koordinacije, ker težko vzdržuje smer. Pri vidnem dopolnjevanju ne upošteva vseh detajlov. Orientacija še ni razvita, zato ima težave pri vidni diskriminaciji in določanju smeri.

Čustveno in socialno področje

Vedno je pripravljen za delo. Posluša in upošteva navodila. Pri individualnem delu včasih izkoristi svojo »pravico do upornišva«, kar pomeni, da krepi svojo samopodobo in se uči postaviti tudi zase. V kabinetu se rad tudi pestuje in išče telesne stike. Zelo vesel je pohvale. Tega sicer ne pokaže, saj mu je pri tem nekoliko nerodno. Pri neuspehih, ko ne izpolni svojih pričakovanj, ima zelo hitro solzne oči. Uspešnejši je pri individualnem delu, saj so sošolci v razredu hitrejši. Starši so veseli dečkovega izboljšanja zdravja. Sedaj več časa namenjajo tudi njegovi fizični kondiciji in ga vključujejo v pomoč pri domačih opravilih. Res pa je, da ima tudi sam večjo željo po gibanju in bivanju zunaj.

Bolje se razume tudi s sošolci in ni več toliko občutljiv na vsako njihovo besedo. Povabijo ga tudi na rojstne dneve, ki se jih zelo veseli in o njih pripoveduje. K uram dodatne strokovne pomoči rad prihaja, se dobro počuti in je sproščen.

Primer 2: GLOBALNA OCENA UČENKE

Deklica je močnejše postave. Je veliko večja od sošolk v razredu, zato že na videz zelo odstopa od drugih otrok. Raje se druži s fanti kot z deklicami.

Je zgovorna in komunikativna, pred neznanimi osebami nekoliko zadržana ali pa pritegne pozornost z neprimernim vedenjem. Govori zelo glasno.

Je splošno nezrela, otročja. Ne zna analizirati situacije in biti kritična do svojih dejanj in dejanj drugih otrok.

Težavam na področju slovenščine in matematike so se pridružile še težave na področju vedenja, socialnih stikov in motenj koncentracije.

Največji primanjkljaj je na področju pozornosti in koncentracije, kar znižuje uspeh pri vsem šolskem delu. Ima zelo odkrenljivo pozornost. Vsak komentar ali drugi zunanji dražljaj jo zmoti. Sliši in vidi vse tisto, česar ostali otroci niti ne opazijo. Težko sledi dejavnosti do konca. Velikokrat ji ostanejo naloge za reševanje doma ali pa jih brez vodenja reši površno in nepravilno. Zelo težko se skoncentrira tudi takrat, ko dela individualno in je pri delu vodena.

Dejavnosti prekinja z glasnimi komentarji, obračanjem, brskanjem po torbi, igranjem z različnimi predmeti, guganjem na stolu. Je neučakana. Opozorila pogosto presliši in daje vtis, kot da ne sliši. Če meni, da ima kake posebne naloge dobro narejene s pomočjo mame, mora biti vedno prva na vrsti. Potrebuje veliko vzpodbud in usmerjanja. Samostojno naredi zelo malo. Ko ji je naloga znana, glasno komentira, da je to lahko, in se posmehuje tistim, ki ne znajo.

Ima zelo nizko samopodobo in težave z vzpostavljanjem socialnih stikov. Večkrat se pojavi »fantovsko« vedenje. Ne zna počakati in svoj prav velikokrat uveljavlja na agresiven način.

Boji se vsake nove neznane situacije. To je zelo opazno pri dnevih posebnih dejavnostih, ko ne ve, kaj bo sledilo. Ob takih situacijah se pojavi nemir, ki ga izraža s presedanjem, zvijanjem, kriljenjem z rokami, nagajanjem drugim otrokom, ležanjem na mizi ... Takrat je nevodljiva, skloni glavo, »grdo« gleda in ne vzpostavi očesnega stika.

Ima moteno koordinacijo in ravnotežje. Na eni nogi težko stoji, krili z rokami in lovi ravnotežje. Boji se višine in skoka v globino. Najprej ni hotela skočiti niti s stopnice, sedaj ta skok obvlada samostojno. Bala se je stati na ravnotežnostni deski. Z veliko vzpodbude in pomoči samostojno stoji na njej in izvaja vaje z žogo in drugim materialom. Vožnje z ravnotežnostnim vozičkom ne obvlada niti s pomočjo. Sonožni poskoki so zelo krčeviti in nesproščeni. Prisotne so sinkinezije. Pri kroženju rok ni simetrije. Zelo slabo posnema demonstrirane gibe. Komentira, da ne zna, da jo je sram. Vsa posnemanja so zelo površna, ker ne opazuje dobro in želi čim prej opraviti nalogo, ki ji ni všeč. Velike težave ima pri križanju prek središčne osi. Pri športni vzgoji je velikokrat moteča in uporniška. Izogiba se nalogam, ki se ji zdijo zahtevne. Izmišlja si vsemogoče – velikokrat jo

kaj boli. Težko sledi pravilom igre in jih upošteva. Pogosto jih presliši. Pri vodenih skupinskih igrah ne želi sodelovati, pa tudi sošolci je največkrat ne povabijo medse, ker je nespretna. Rajši se igra z manjšim številom otrok – dvojice. Če se igre udeleži in spozna, da ni uspešna, igro prekine, trmari in nagaja.

Težave ima tudi pri preslikavanju oblik – orientacija na ploskvi in pri časovni orientaciji.

Splošna razgledanost je slaba. Pri pouku ne sledi tempu dela. Transfer znanja je slab. Deluje na konkretnem nivoju. Logičnega sklepanja ni. Je naivna in ne preceni situacije, zato večkrat zaide v težave.

Prisotna sta odpor in strah do matematike in športne vzgoje. Včasih popolnoma »zablokira«.

Zelo šibke so številske predstave. Še vedno ima težave pri štetju naprej in nazaj ter v sekvencah do 100. Še večje težave so prisotne pri številih do 1000, posebno pri prehodih D in S. Mehanično pisno seštevja in odštevja brez prehoda do 1000. Pri pisnem seštevanju in odštevanju s prehodi ima velike težave s proceduralnim spominom. Ne razume sistema »sposojanja« in »vračanja« D, vendar se je naučila mehanično seštevati in odštevati. Pri pisnem množenju je bolj uspešna. Samostojno reši lažje račune, če doma veliko vadi. Pisnega deljenja ni popolnoma usvojila. Potrebuje vodenje in usmerjanje. Če so računi deljenja in množenja napisani mešano, pogosto zamenjuje postopke in smer računanja. Pri ustnem računanju potrebuje ponazorila in usmerjanje. Še vedno potrebuje prste pri računanju do 20, posebno pri odštevanju se večkrat zmoti. Račune z neznanim členom slabše razume. Ne zna predvideti rezultata glede na to, kateri člen manjka. Poštevanka kljub ogromnemu številu vaj ni avtomatizirana. Najbolje zna poštevanko števila 7 – to vsakokrat poudari. Če dlje časa poštevanka ne ponavlja, jo pozabi.

Še vedno ima težave s poimenovanjem likov in teles. Pri enostavnih nalogah kombinatorike in prikazov je uspešna, sicer potrebuje vodenje pri razumevanju navodil.

Enostavne MAT-probleme reši tako, da prepíše števila in postavi vmes znak +, –, . ali : brez razmišljanja. Če računa po korakih in obkroži podatke, je uspešnejša.

Besedni zaklad je skromen, čeprav so ji v predšolskem obdobju veliko brali in pozna veliko zgodbic. Pogosto se jih ne spomni. Ko pa sliši zgodbico do konca, pove, da jo pozna. Težave na področju semantičnega spomina so se izrazito pokazale pri obravnavi protipomenk, nadpomenk in sopomenk. Samostojno ni rešila niti najenostavnejših primerov.

Zelo težko oblikuje, pove ali zapiše smiselno zgodnico. Težave ima s kronologijo dogodkov. Ob ustreznem vodenju je uspešnejša, še posebno, če se doma pripravijo. Tehnika branja se je poslabšala. Bere hitro, skoraj momlja, slabše upošteva intonacijo, naredi več napak. Razumevanje je zelo slabo. Bistva samostojno ne najde, pri zahtevnejših besedilih ga niti ne razume. Slabo je tudi razumevanje besedila, ki ga prebere nekdo drug.

Orientacija v besedilu je slaba. Težko najde iskani podatek. Male pisane črke so avtomatizirane, nekatere velike pisane še ne. Ne zna več zapisovati malih tiskanih črk. Lineacija črk je ustrezna. Težave pri pisanju so opazne, ko ima slab dan.

Velike težave ima tudi pri spoznavanju družbe, naravoslovju in glasbeni vzgoji, saj si težko zapomni nove besede, velikokrat jih tudi ne razume.

Pri angleškem jeziku, je na začetku kazala veselje do dela. Že po nekaj urah so se pojavile težave, čeprav so se učili samo osnovne besede.

Pri glasbeni vzgoji velikokrat noče sodelovati in dosega komaj zadostno oceno. Zaradi težav z ravnotežjem je moten ritem.

Mama prihaja redno na govorilne ure k razredničarki in specialni pedagoginji. Opaža, da se je začela izogibati domačemu delu, postala je uporniška, čeprav gre rada v šolo. Začela se je zavedati svojih težav.

Starši so pri vzgoji še vedno neusklajeni in nedoslednost pri vzgoji doma učenci povzroča velike težave pri delu. Mama se skuša držati dogovorov, vendar jih oče iz prevelike ljubezni do hčerke vsakokrat znova zruši, česar se oba starša zavedata. Ob tako zahtevnem otroku, kot je deklica, sta nemočna.

Učenka je bila uspešna, dokler smo ponavljali snov prejšnjega razreda. Pri spoznavanju nove snovi, ki je obsežnejša in zahteva višje miselne procese, pa ima veliko težav, ki se odražajo tudi v vedenju. Pogosto ima med poukom nekontrolirane izpade glasnega smeha (krohota) brez razloga, glasno govori in moti sošolce pri delu z nesmiselnimi pripombami, grdimi besedami, kletvicami

...

Starši so s stopnjevanjem težav seznanjeni, saj so jih tudi sami opazili. Na zadnjem pogovoru sva jih z razredničarko seznanili tudi z možnostjo ponavljanja.

Povzetek

Pri delu z otroki z učnimi težavami specialni pedagogi vsakodnevno opazujemo, ocenjujemo in razvijamo otrokova močna in šibka področja. Naše ugotovitve so izjemno pomembne pri načrtovanju dela v razredu in pri individualnem

pouku. Na temelju dobrega ocenjevanja sestavimo globalno oceno otroka.

Ključne besede: učne težave, ocenjevanje, načrtovanje dela, globalna ocena

Abstract

At work with children who have learning disabilities special pedagogues must observe, value and evolve child's weak and strong sphere. Our ascertainments are very important for planning work in the class and at individual work. With good appraisalment we can make global evaluation for child.

Key words: learning disabilities, valuing, planning work, global evaluation

Literatura

Čordič, A., Bojanin, S. (1981). Opšta defektološka diagnostika, Privredni pregled, Beograd.

Končar, M. idr. (1997). Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v OŠ, ZRSŠ, Ljubljana.

SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE UČENČEVEGA ZNANJA

Zdenka Bregar Umek, OŠ Globoko

Tudi sama sodelujem v razvojno-aplikativnem projektu z naslovom Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Poučujem v kombinaciji 3. in 4. razred, kar zahteva še toliko bolj kompleksno načrtovanje za izvajanje pouka.

Način dela v devetletni šoli je že sam po sebi prinesel nekaj sprememb pri delu (delo v manjših skupinah, poudarek na pouku, ki od učencev zahteva aktivnejše sodelovanje, načrtno preverjanje znanja, oblikovanje kriterijev za vrednotenje in ocenjevanje znanja ...), ki jih z delom v projektu še dopolnjujem oziroma nadgrajujem.

Zavedam se, da je ocenjevanje, kot ga trenutno razumemo, sklepna faza, s katero se »izmeri«, kako uspešen je bil učenec v procesu usvajanja znanja. Zato toliko več časa namenjam načrtovanju pouka in ugotavljanju, kaj učenec že zna in zmore, katera so njegova močna/šibka področja, kako napreduje, ali razvija vse cilje, ki sem si jih zastavila, ali so dosežki v skladu z zastavljenimi cilji ali pa jih morda celo presega.

Bistvenega pomena pri tem je povratna informacija, ki jo učenec dobi in ga usmerja pri nadaljnjem delu. S kakovostno in sprotno povratno informacijo, ki jo učenec razume do te mere, da si sam postavi navodila, kako bo odpravil napake, poskušam doseči, da bi bilo končno ocenjevanje res odraz učenčevega celotnega dela in napredka.

Prikazala bom način načrtovanja učnega procesa, vrednotenje in ocenjevanje znanja v 3. razredu pri predmetu slovenščina.

Učenec najprej posluša opis živali, zatem po pripravi tudi sam ustno opiše znano žival (vrednotenje).

V naslednji fazi bere opis hiše in samostojno po pripravi napiše opis domače hiše (ocenjevanje).

PRVI CILJ

Učenci poslušajo poljudnoznanstvena besedila, povezana s temami spoznavanja okolja:

- a) poslušajo opis živali in njenega življenja.

Učencem sem prebrala opis živali. Dogovorili smo se, da bodo v nadaljevanju dela odgovarjali na vprašanja o vsebini poslušanega, zato si bodo poskušali zapomniti čim več iz vsebine opisa. Pri tem si lahko na kakršen koli način naredijo zapiske (slika, izpis posameznih besed ali besedila ...).

KEPICA

»Imam muco, ki ji je ime Kepica. Je najlepša muca na svetu. Vsaj meni se zdi tako. Poklonila mi jo je babica za rojstni dan.

Kožušček ima črne barve, na glavi pa belo liso. Njen repek se konča z nekaj belimi dlačicami. Po tem se razlikuje od drugih črnih muck. Dlako ima mehko kot puhek. Na tačkah ima mehke blazinice, v katerih se skrivajo ostri krempljci. V gobčku ima hrapav jeziček, s katerim se venomer liže in krtači. Kepica najraje je piščančja jetrca, pije pa mleko.

Kljub temu da je že odrasla, se rada igra z mojimi igračami. V moji sobi ima svojo blazino in škatlo s peskom, kamor hodi na stranišče. Vsak dan jo peljem na vrt, da se sprehodi.

Je plašna, ker večino časa preživi v stanovanju.«

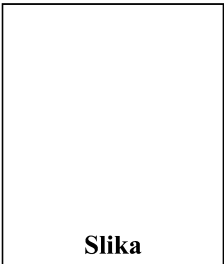
V razredu je le šest dečkov, vsi so se odločili za »izpisovanje« bistvenih podatkov s pomočjo slike, ki je nastajala ob mojem branju, ter ji dodali nekaj besed. Prosili so me, da besedilo še enkrat preberem, ker vsega pri prvem poslušanju niso uspeli »zapisati«.

Po poslušanju besedila so obnovili vsebino čim bolj natančno najprej drug drugemu, se poslušali in ustne obnove dopolnjevali. Pri obnovi besedila so si pomagali s sliko in zapisom, ki je nastajal ob poslušanju besedila. Zatem so vsebino ustno obnovili še meni. Pred tem smo se dogovorili, da bodo poskušali govoriti čim bolj razločno in zbornu. Zapomnili so si večino bistvenih podatkov. Ustno so odgovorili tudi na moja vprašanja o vsebini poslušanega. Nekaj učencev je oblikovalo daljše povedi, medtem ko so drugi pripovedovali ali odgovarjali kratko, glede na spretnosti pri govorjenju.

- b)** Naslednja naloga je bila, da učenci govorno nastopajo in opišejo poljubno izbrano žival, hišnega ljubljénčka. Ogrodje miselnega vzorca je bilo že izdelano. Vanj so narisali, napisali ključne podatke.

Kriteriji, po katerih bomo vrednotili opise:

- natančno opisati hišnega ljubljénčka ob slikovnem gradivu in miselnem vzorcu,
- uporabiti znane podatke,
- posredovati zanimivost, ki velja le za njihovega ljubljénčka,
- spontano nastopati in govoriti čim bolj razločno, naravno in zbornu.

 Slika	Vrsta živali _____ Ime živali _____
Opis zunanosti	Kaj rad je in pije?
Značilnosti, posebnosti	Nariši njegovo domovanje.

Učenci so najprej v polja vnesli slike oz. besede, iz katerih so potem ustno oblikovali povedi. Pristopila sem k posameznemu učencu in se z njim pogovorila o tem, kaj je že naredil, kaj bo še ... Vzpodbujala sem jih, da vpišejo čim več besed ali narišejo čim več slik, ki bodo uporabne pri sestavljanju opisa. Učenca, ki tudi s pisanjem nimata težav, sem opozorila na število polj, ki hkrati kažejo tudi na število možnih odstavkov. Če je želel k opisu dodati še kaj, je lahko narisal novo okno in vanj dodal vsebino.

Delo so nadaljevali doma in se pripravili na ustne opise. Če so imeli fotografije opisanih živali, so jih lahko prinesli s seboj. Naslednji dan so vsi ustno opisovali

izbrano žival, poslušalci pa so ob pripovedovanju risali. Po pripovedovanju so pripovedovalci ugotavljali, koliko so bili njihovi opisi natančni za poslušalce, in izdelke sošolcev primerjali s fotografijo živali. Vrednotili so svoje opise po oblikovanih kriterijih in poiskali dobro opisane točke ter šibkosti.

S tem pa spoznavanje značilnosti opisa ni bilo končano.

Delo smo nadaljevali z zapisom, vendar v novi situaciji. V naslednjem tednu smo spoznavali značilnosti opisa stavbe.

DRUGI CILJ

Učenci tiho ali glasno berejo krajša, svoji starosti ustrezna tiskana poljudno-znanstvena besedila, povezana s temami spoznavanja okolja – opis stavbe.

Štirje učenci so besedilo stavbi prebrali samostojno tiho, dva, ki imata s tehniko branja še težave, sta brala glasno.

Po branju smo se pogovorili. Obnovili so vsebino. Odgovorili so na moja vprašanja o vsebini prebranega. Zatam so na sliki med narisanimi hišami poiskali in označili opisano hišo. Pisno so odgovorili na vprašanja o vsebini besedila.

Pri opazovanju napisanega besedila:

- so ugotovili, da tudi sami že uporabljajo veliko začetnico na začetku povedi,
- so ugotovili, da uspešno uporabljajo končna ločila,
- so ugotovili, da tudi imena živali pišemo z veliko začetnico,
- so opazili, da se vejica ne uporablja samo pri naštevanju,
- *sem dva učenca, ki jima pisanje krajših besedil ne dela težav (pišeta natančno in estetsko, uporabljata veliko začetnico in končna ločila, pravopisno pravilno zapisujeta tudi težje besede, tvorita vsebinsko bogate povedi), opozorila, da je besedilo lahko členjeno na odstavke.

Sledila je priprava na opisovanje domače hiše. Vsak učenec je na svoj način oblikoval »miselni vzorec«, pripomoček, ob katerem bo opisal hišo (samo besede, risba hiše in okolice, risba in besede, zapiski v obliki miselnega vzorca).

Pogovorili smo se o kriterijih, po katerih bomo ocenjevali napisane opise. Skupaj smo določili, kaj že znajo in bi v svojem opisu lahko uporabili. Upoštevala pa sem tudi standarde, ki veljajo za jezikovni pouk po zaključku 1. triletja.

Učenec:

- *piše čitljivo in estetsko s pisanimi črkami,*
- *uporabi veliko začetnico in končna ločila,*
- sestavi smiselno besedilo – opis, in čim bolj natančno opiše domačo hišo,

- upošteva pravopisna pravila,
- *deli besedilo na odstavke (za učenca, ki sta uspešnejša).

Standardi, ki so podčrtani, so veljali za vse učence. Tudi naslednja dva sta bila postavljena za vse, vendar so ju različno dosegali. Zadnji pa je bil namenjen učencema, ki sem ju že omenjala, ker z zapisom besedil nimata večjih težav.

Osnutek besedila so učenci najprej predstavili ustno. Sproti smo se dogovarjali, kaj je treba spremeniti, dodati, kaj bi lahko drugače opisali ... Doma so opis za vajo pripovedovali še staršem. Dva učenca sta ga tudi napisala.

Naslednjo uro so pri pouku opisali domačo hišo.

Tako je nastal naslednji opis:

»MOJA HIŠA

Moja hiša ima belo fasado. Pri vhodu je drevo in grmiček. Pri moji hiši je živahno. Imamo veliko okolico. Imamo tudi traktorje. Enemu traktorju je ime frukcus in drugi je šorek. Vrata hiše so rjave barve. Zraven vrat je pasja hiška. Pot streho je miza in okrok mize so stoli. Ko pridem domov, me pozdravi Tač. Tač je moj kuža.

V kleti imamo krompir, marmelado, sladoled in kompote različnih okusov.

Naša hiša ima enajst prostorov. Imamo dve kopalnici, eno pisarno, pet spalnih sob, dve kuhinji in dve dnevni sobi.«

Ko sem učencem vrnila izdelke in se o njih pogovorila, so v zvezek zapisali, kaj že znajo, kaj pa bo treba še vaditi.

Ob zgornjem besedilu je nastal zapis:

<i>Kaj že znam?</i> Ne izpuščam črk. Uporabljam ločila in velike začetnice. Pravilno zapisujem pisane črke. Lepo pišem.	<i>Kaj še moram?</i> Urediti moram vrstni red povedi.
---	--

Pri samem vrednotenju besedila si je učenec sam postavil cilj, ki ga želi doseči v prihodnje.

Za sklop sem potrebovala 7 ur. Izvedla sem ga novembra.

Ob primeru se da sklepati, da so učenci te starosti ob vodenju sposobni samostojno vrednotiti lastno delo. Pri tem morajo poznati cilje in biti seznanjeni

s tem, kaj se od njih pričakuje. Od učitelja in njegovih učiteljskih spretnosti poučevanja pa je odvisno, ali ga bodo razumeli in napredovali skladno s pričakovanji. Povratne informacije, ki jih dobi učenec, služijo kot opora na učni poti, učitelj mu jih posreduje z namenom, da ga usmerja pri njegovem osebnem napredku in rasti. Komunikacija med učiteljem in učencem je pri tem ključnega pomena in ne more biti enostranska.

OCENJEVANJE PRI ŠPORTNI VZGOJI

Ali pri športni vzgoji ocenjevati znanje ali dosežke

Suzana Kos, OŠ Šmarjeta

Znanje pri športni vzgoji

Znanje ni nekaj enotnega, ampak obstajajo različne sestavine oz. vrste znanja, zato ga lahko delimo na različne načine.

Ena od delitev razvršča znanje na splošno in specifično. Splošno znanje lahko uporabimo v različnih situacijah (temeljni gibalni vzorci, kot so hoja, tek, met ...), specifično pa le v posebnih (povezano je s posamezno športno panogo, pri čemer splošno znanje predstavlja gibalno osnovo, na kateri nato nadgrajujemo specifične gibalne vzorce npr. met na koš).

Znanje je mogoče deliti tudi na:

- deklarativno – predstavljajo ga deskriptivne informacije (posamezni gibalni elementi, vzorci),
- proceduralno – predstavlja uporabo teh elementov v posamezni enkratni situaciji (npr. skok pri atletiki),
- kondicionalno (strateško) – kdaj, kje in zakaj uporabiti dane elemente in na kakšen način (taktične rešitve pri športnih igrah) (Kovač s sod., 2001).

V šoli uporabljamo vse vrste znanj. Specifično znanje je nujno za usvajanje širših konceptov, zakonitosti ..., uporabnost specifičnega znanja pa je odvisna od splošnega znanja. Povezanost pa obstaja tudi med deklarativnim, proceduralnim in kondicionalnim znanjem, saj kondicionalno znanje gradi na deklarativnem in proceduralnem ter ju hkrati dograjuje.

Druga vrsta znanja je metakognitivno znanje ali znanje o znanju. Bistveni elementi tega znanja so: zaznavanje značilnosti problema in konteksta, v katerega je problem postavljen, zaznavanje lastne motiviranosti in sposobnosti za reševanje problema, strategije, ki prispevajo k razumevanju, zapomnitvi, priklicu in transferu znanja in procesov, s katerimi učenec uravnava kognicijo in akcijo.

Spretnosti pa so dobro organizirani in utrjeni vzorci ravnanja, ki potekajo gladko, da bi dosegli neki cilj. Termin se je dolgo časa uporabljal samo v zvezi z motorično aktivnostjo, danes pa je razširjen tudi na besedilne, socialne in miselne

aktivnosti (npr. komunikacijske spretnosti, računske spretnosti, organizacijske spretnosti. (Izhodišča ...)

Bloom (1956) je vrste znanja opredelil s taksonomskimi stopnjami. Na spoznavnem področju razlikuje naslednje stopnje:

1. Poznavanje, ki se kaže kot prepoznavanje ali obnova (priklic) dejstev, podatkov, terminov ... Sem sodi tudi obnavljanje razlag ali interpretacij. Zadostni pogoj za znanje na tej stopnji je zapomnitev. Prisotno je lahko tudi razumevanje, ni pa pogoj za to raven znanja.
2. Razumevanje predpostavlja, da učenec ponotranji – predela in sistematizira znanje. Zanj je značilno dojemanje smisla oz. bistva sporočila. Gre za razumevanje v ožjem smislu kot osnovno oz. najnižjo stopnjo razumevanja, ki je vključeno v višje taksonomske stopnje. Gre npr. za prosto opisovanje in pojasnjevanje (s svojimi besedami), samostojno navajanje primerov, razbiranje grafov, zemljevidov, povzemanje prebranega, opazovanega, poslušanega ...
3. Uporaba se kaže v aplikaciji abstrakcij (splošnih idej, principov, zakonitosti, pravil ...) v konkretnih situacijah oz. novih primerih. Problem na tej stopnji ne sme biti rešljiv rutinsko – s ponavljanjem natančnega poteka reševanja podobnega problema v razredu.
4. Analiza je razstavljanje sporočila v sestavne elemente ali dele na tak način, da so jasni odnosi med njimi in njihova organiziranost oz. relativna hierarhija.
5. Sinteza je povezovanje delov in elementov v novo celoto; urejanje in kombiniranje na tak način, da sestavljajo vzorec ali strukturo, ki do tedaj ni obstajala ali ni bila razvidna (npr. upoštevanje različnih mnenj in njihovo usklajevanje, izpeljava posplošitev, modelov, teorij, odgovori na tej stopnji so novi, kreativni).
6. Evalvacija je presoja idej, argumentov, rešitev, izdelkov, materialov in metod z nameni oziroma kriteriji. Ta stopnja združuje vse prejšnje in jih presega. Tu gre za sistematično vrednotenje, ki izhaja iz globalnega razumevanja in analize v skladu z določenimi kriteriji, ki so lahko notranji (presoja primernosti, relevantnosti in izčrpnosti podatkov ...) ali zunanji (primerjava z drugim relevantnim delom) (povzeto po: Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja).

Iz opredeljenih standardov gibalnih znanj in predlaganih vsebin učnega načrta je razvidno, da pri športni vzgoji iz razreda v razred postopno prehajamo od deklarativnega znanja na uporabo znanj v različnih, najprej enostavnih, nato

pa boj zapletenih situacijah, kar pomeni, da prek deklarativnega in proceduralnega znanja prihajamo do kondicionalnega (Kovač, 2002).

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje sta sestavni del pouka in z njima učitelj ugotavlja, kako je uresničil materialne, formalne in vzgojne naloge pouka. Preverjanje v najbolj splošnem pomenu je proces zbiranja informacij, ki so namenjene učitelju, učencem, staršem za odločanje o nadaljnjem delu. Preverjanje lahko poteka na najrazličnejše načine, lahko je prepuščeno učitelju (notranje) ali pa je zunanje. Možno je tudi preverjanje v obliki opazovanja otrokovih pristopov in dosežkov v običajni situaciji, brez posebej pripravljenih instrumentov (portfolio) (Razdevšek - Pučko, 1996). Preverjanje in ocenjevanje sta zapleteni in odgovorni didaktični dejavnosti, zato morata ustrezati naslednjim zahtevam:

- preverjanje mora biti načrtno (stalno in sistematično),
- ocenjevanje mora biti čim bolj objektivno,
- preverjanje naj bo kolikor mogoče popolno, da postopno preizkusimo znanje vseh učencev,
- pri delu naj aktivno sodelujejo vsi učenci,
- preverjanje mora biti vedno pripravljeno,
- preverjanje in ocenjevanje morata biti pedagoško neoporečna.

Po namenu ločimo:

- *Diagnostično ali začetno preverjanje* – izvajamo ga na začetku poučevanja neke enote, predmeta, usmerjeno pa je v ugotavljanje predznanja. Za učitelja mora pomeniti izhodišče za načrtovanje poučevanja in nadaljnjega učenja. Na nekaterih šolah tako v prvem razredu septembra izvedejo izredno testiranje za športnovzgojni karton, na podlagi rezultatov pa izdelajo letno pripravo za športno vzgojo za prve razrede.
- *Sprotno ali formativno preverjanje* – je preverjanje, ki poteka na vseh stopnjah učnega procesa. Glavni namen je zbiranje in dajanje informacij za čim učinkovitejše usmerjanje pouka in učenje. Sprotno preverjanje je lahko učinkovito le, če natančno opredelimo cilj oz. želeno raven dosežka, primerjamo oboje in ugotovimo vrzel v znanju, informiramo učenca, kako naj to vrzel zapolni, v končni fazi pa učenec to informacijo uporabi pri svojem učenju.

- *Končno ali sumativno preverjanje (in ocenjevanje)* – je preverjanje oziroma ocenjevanje, ki je usmerjeno v ugotavljanje rezultatov daljšega obdobja (Marentič Požarnik, 2000; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002; Woolfolk, 2002).

Glede na tehniko preverjanja (ocenjevanje znanja) poznamo:

- ustno preverjanje (ocenjevanje znanja),
- pisno preverjanje (ocenjevanje znanja),
- preverjanje (ocenjevanje znanja) praktičnih dejavnosti,
- kombinirano preverjanje (ocenjevanje znanja).

Stalno preverjanje je proces, ki je tesno povezan s stalnim nadzorom vadbe. V njem učitelj sproti ugotavlja, v kolikšni meri in kako hitro se učenec približuje vzgojno-izobraževalnim ciljem. Preverjanje mora biti usmerjeno na posameznega učenca. Njegovih rezultatov ne primerjamo z rezultati drugih učencev, lahko pa jih primerjamo z etapnimi in končnimi cilji. Uporabljamo ga lahko za vrednotenje učinkov vadbenega procesa in njegovo usmerjanje ali zato, da učenci lažje ovrednotijo trenutno stanje in napredek. S tem si povečajo znanja in notranjo motivacijo. Preverjamo lahko temeljno praktično in teoretično znanje (obvladanje tehničnih elementov ali poznavanje pravil igre) in proceduralno znanje (uspešnost uporabe pravil v igri) (Dežman, 2001).

Preverjanje je na eni strani integralni del učnih aktivnosti, na drugi strani pa so rezultati sprotnega spremljanja pomembna osnova za načrtovanje poučevanja, za delo v skupini in s posameznikom.

Proces ocenjevanja pa je bolj usmerjen v oblikovanje sodbe o tistem, kar ocenjujemo, oziroma v ovrednotenje tistega, kar ocenjujemo (Ferbar, 2001).

Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Ocenjevanje znanja določene učne snovi se med šolskim letom opravlja po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli ter usvojili (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev ..., 4. člen).

Ocenjevanje učenčevega znanja je lahko individualno ali skupinsko. Ocenjujejo se učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo, nastopi in druge dejavnosti (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev ... 6. člen).

Raven obvladovanja praktičnih spretnosti in veščin ali teoretičnega znanja ocenjuje učitelj občasno, skladno z vadbenim programom in standardi znanj. Pri nekaterih predmetih lahko enačimo cilje s standardi znanj, pri športni vzgoji pa temu ni tako. Od štirih sklopov ciljev:

1. telesni razvoj in razvoj gibalnih ter funkcionalnih sposobnosti,
2. usvajanje in izpopolnjevanje športnih znanj,
3. seznanjanje s teoretičnimi informacijami,
4. oblikovanje in razvoj stališč, navad in načinov ravnanja ter prijetno doživljanje športa (Učni načrt, 2001).

Standardi znanj pokrivajo samo drugi in tretji sklop, kar pomeni, da samo to tudi ocenjujemo, ostalo sodi v spremljavo (Dežman, 2001; Kovač s sod., 2001).

Pri športni vzgoji večinoma uporabljamo dva načina zbiranja podatkov:

- merjenje in
- opazovanje.

Merjenje nam da podatek o ravni razvitosti sposobnosti, ki se izražajo skozi gibanje (npr. moč, hitrost), posredno pa tudi o ravni usvojenosti tehnike in taktike gibanja (hitrejši učenci imajo pogosto tudi boljšo tehniko in taktiko gibanja).

Opazovanje pa nam da predvsem podatek o ravni usvojenosti tehnike in taktike (tudi estetike) gibanja. Rezultati merjenja so bolj natančni in objektivni. Če želimo kakovostno opazovati, pa moramo imeti izdelane kriterije opazovanja. Ocenjevanje v prvem triletju devetletne osnovne šole je opisno (Zakon o osnovni šoli, 1996; Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju ... 13. člen).

Nov način ocenjevanja (opisno ocenjevanje) izhaja na eni strani iz teoretičnih spoznanj o učenju in poučevanju, iz pojmovanj, ki izhajajo iz Piagetovega pojmovanja učenja, iz humanističnih psiholoških usmeritev, pa tudi iz že uveljavljenih novosti v šolskem delu (Razdevšek Pučko, 1995).

Preverjanje in ocenjevanje nista samo v vlogi povratne informacije, ki naj okrepi pravilne odgovore. Preverjanje dobiva diagnostično in formativno vlogo (usmerja učenčev proces mišljenja, omogoči primerjavo, izmenjavo, evalvacijo in rekonstrukcijo učenčevih idej ter mu z vsem tem omogoča, da konstruira svoje znanje).

Z ukinitvijo številčnega ocenjevanja v začetnem obdobju šolanja se prilagajamo razvojnim značilnostim tega obdobja; otroka ne izpostavljamo rangiranju znotraj razreda, ampak vrednotimo njegove dosežke glede na njegove zmožnosti, individualne posebnosti in objektivne možnosti (Razdevšek Pučko, 1995). Ali bi bilo smiselno formativno spremljanje znanja tudi v preostalih obdobjih, ne samo v začetnem?

Sklep

Ko opredelimo področja, ki jih bomo ocenili (pri športni vzgoji so to gibalna in teoretična znanja), se lotimo sestavljanja kriterijev (naloge naj bodo zajete tako z gibalnega kot tudi s teoretičnega področja). Menim, da le tako damo možnost učencu, ki je šibkejši pri praktičnem delu, da pridobi realno oceno o svojem znanju.

Vsekakor pa se ne smemo pozabiti vprašati: Ali oceniti dosežek (rezultat) ali oceniti znanje? Rezultat je eden izmed kazalnikov kakovostne tehnične izvedbe naloge in sposobnost izvajalca. Največkrat merimo dolžino ali višino skokov, hitrost tekov, število zadetkov. Učenci zelo radi merijo svoje dosežke med seboj, jih primerjajo in tako spremljajo svoj razvoj ter napredovanje v znanju in sposobnostih. Prav je, da jim učitelji to omogočimo. Rezultate zabeležimo in jih uporabimo pri spremljanju napredovanja v razvoju posameznikovih sposobnosti in zmožnosti. Vsekakor pa je smiselno, da učitelj te rezultate uporabi pri načrtovanju dela za naprej.

Rezultat kot absolutna vrednost se pri oblikovanju ocene ne sme upoštevati. Vsak dober učitelj bo upošteval tudi druge segmente, ki so pomembni dejavniki pri vrednotenju oziroma ocenjevanju. Pri pouku ocenjujmo tisto znanje, ki ga v času pouka lahko dosežemo. Zavedajmo se, da ne vzgajamo vrhunskih športnikov, želimo pa otrokom dati čim širšo gibalno osnovo, na kateri je mogoče nadgrajevati različna športna znanja za poznejše ukvarjanje s športom, lahko tudi tekmovalnim. Na vzdržljivost, gibljivost, natančnost, koordinacijo in ravnotežje lahko z vadbo bolj vplivamo, ker so te funkcionalne in gibalne sposobnosti manj genetsko pogojene.

Ni treba pri vseh učencih oceniti iste naloge – pri nobenem predmetu. Ne nazadnje iščemo znanje ... Ali je pravično zahtevati od 100 cm visokega učenca, da skoči v višino 100 cm, tako kot tisti, ki je visok 130 cm? Dober učitelj bo vedno upošteval načela upoštevanja individualnih razlik med otroki ter načelo pravice do izbire in drugačnosti (iz Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995). Vprašanje je samo ali jaz kot učiteljica želim biti tista, ki išče znanja in spoštuje individualnost posameznika. Moj odgovor je preprost: VSEKAKOR.

Povzetek

Mnogi učitelji, učenci in starši pojmujejo športno vzgojo kot predmet, katerega cilj je le radost, zabava in sprostitvev. Res so ti cilji tudi opredeljeni v uč-

nem načrtu za športno vzgojo, vendar pa si moramo priznati, da se otroci kaj hitro naveličajo brezciljnega tekanja in poskakovanja ali igre, ko žoga vedno leti po svoje ali pa se zaradi nepoznavanja pravil igre neprestano prerekajo, kaj je prav in kaj ne. Da bi se lahko uspešno, učinkovito in varno ukvarjali s športom tudi pozneje v življenju, je treba tudi kaj znati – npr. kako tehnično pravilno, ekonomično in varno izvesti gibalno nalogo, poznati in upoštevati pravila igre, vedeti kaj o obremenitvi, sprostitvi, pomenu razvijanja temeljnih gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, izbrati ustrezno zahtevno pot, primerne obutev in oblačila ter hrano in pijačo za planinski izlet. Učenci naj bi v šoli torej pridobili znanja, ki bodo uporabna tudi pozneje v življenju, in se naučili, kako z njimi ravnati oziroma kako jih uporabiti. Vsako gibanje še ni športna vzgoja in vsak učitelj se mora vprašati, kako bo preverjal znanje, kako ga bo ocenjeval. Zato se pojavljajo dileme: Ali se razvoj, napredek v znanju, vedanje, trud, dosežek preverjajo; ocenjuje pa se znanje? Ali oceniti dosežek ali znanje?

Ključne besede: znanje, ocenjevanje znanja, preverjanje znanja, športna vzgoja

Abstract

There are many teachers, students and parents who comprehend that Physical Education is a subject main aims of which are only joy, entertainment and relaxation. It is true that these goals are part of a curriculum for Physical Education but we must also acknowledge that children get quickly bored with aimless running, jumping, quarrelling about the rules of a certain game or hopeless trials to hit the ball into the right direction. In order for the children to do the sports successfully, effectively and safely also in their future life, they must acquire some knowledge – e.g. how to technically, economically and safely perform a physical movement; know and consider the rules of a game, be aware of burdening, relaxation, progress of skills, to choose the right way, shoes and clothes, food and drink when going on conducted tour.

Each teacher should ask themselves: How will I check and how will I grade knowledge? Should therefore progress, knowledge development, manners, hard work, achievements and results be checked and only the knowledge graded? What to grade: achievements and progress or knowledge?

Keywords: knowledge, grading the knowledge, checking the knowledge, Physical Education

Literatura

- Dežman, B. (2001). Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli. V: Zbornik 14. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov (str. 9–23). Kranjska Gora.
- Ferbar, J. (2000). Vrednotenje, preverjanje in ocenjevanje postopkov. V: Krek, J., Cencič, M. Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola (str. 219–226). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Zavod RS za šolstvo.
- Kovač, M. (2002). Zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja iz športne vzgoje ob koncu devetletke: Zbornik: Otrok v gibanju, 2. mednarodni posvet, str. 29–35.
- Kovač, M.; Strel, J.; Jurak, G.; Dežman, B.; Rogelj, M.; Lorenci, B.; Žakelj, M.; Voglar, M.; Bajec, D. (2001). Model zunanjega preverjanja znanja iz športne vzgoje ob koncu devetletke. V: Zbornik 14. strokovnega posveta športnih pedagogov. Kranjska Gora, str. 38–56.
- Kovač, M. (2002). Predstavitev dela predmetne komisije za pripravo nacionalnih preizkusov znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli v šolskem letu 2001/2002. Zbornik 15. strokovnega posveta športnih pedagogov, Nova Gorica, nov. 2002, str. 71–76.
- Krek, J. (Ur.). (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. DZS.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Razdevšek Pučko C. (1995). Opisno ocenjevanje. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Preverjanje znanja za kakovost. V: Kakovost pred-univerzitetnega izobraževanja, zbornik posveta. Zavod RS za šolstvo, str. 53–61.
- Učni načrt Športna vzgoja, 2001.
- Woolfolk, A. (2001). Pedagoška psihologija, Educy.
- Zakon o osnovni šoli (1996), Uradni list RS št. 12/ 96.

OCENJEVANJE EKSPERIMENTALNEGA DELA PRI NARAVOSLOVJU V 6. RAZREDU

Mirjam Trampuž, OŠ dr. Bogomirja Magajne, Divača

Uvod

Delo učitelja je zelo zahtevno in odgovorno. V učnem procesu učencu posreduje temeljna znanja in pomaga razvijati sposobnosti, spretnosti, veščine, ki omogočajo učinkovito učenje in uporabo znanja v novih situacijah.

V 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju poučujem že 25 let. V svoje delo vnašam različne dejavnosti, s katerimi učence miselno aktiviram, predvsem sodobne oblike in metode dela učenja in poučevanja. Pri tem jih navajam na čim bolj samostojno iskanje informacij iz različnih virov, na odkrivanje novega s kombinacijo znanega (konstruktivistični pristop). Po svojih najboljših močeh se trudim, da bi moje poučevanje in učenčevo učenje postali raziskovanji lastne prakse. Velik poudarek dajem sprotnemu spremljanju pouka in učenčevega napredka v obliki kakovostne, učinkovite, koristne in uporabne povratne informacije (formativni povratni informaciji). Vse to pa od mene zahteva učinkovito interakcijo z učenci in starši.

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Zavedam se, da je preverjanje in ocenjevanje znanja eden najpomembnejših, zahtevnejših in odgovornih delov učnega procesa. Vsa ta leta v svojem načinu dela v devetletki uporabljam nove pristope pri preverjanju in ocenjevanju znanj, spretnosti. Usmerjeni so bolj na proces, manj na rezultat. V celoti upoštevam učenca kot individuum, saj se zavedam, da so taki pristopi zanj bolj sprejemljivi in demokratični. Omogočajo mu, da svoje znanje, sposobnosti, spretnosti in veščine prikaže na način, ki ga sam izbere. Tako prideta do izraza samorefleksija in samovrednotenje lastnega napredka. Vse skupaj temelji na celoviti zbirki podatkov posameznika. Poudariti pa moram, da kompleksen pristop obravnave posameznega otroka ni mogoč pri tradicionalnih metodah poučevanja. Načrtovanje posameznih etap učnega procesa je nujno potrebno,

prav tako ciljno načrtovanje. Dejavnosti in vsebino dela je treba prilagoditi ciljem, ki jih želi doseči učitelj.

Posebno pozornost namenjam sestavi nalog (pisnega ali ustnega preverjanja in ocenjevanja) za preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri tem mi je glavno vodilo učni načrt posameznega predmeta z minimalnimi in temeljnimi standardi znanj, vedno se tudi opiram na opisne kriterije za ocenjevanje in opisnike za vrednotenje dela, s katerimi seznanim učence. V pomoč so mi kot poglobljena in kakovostna povratna informacija o različnih vidikih učenčevega znanja. Učencu pa omogočajo »avtorefleksijo, samopreverjanje in avtokorekcijo« (Rutar Ilc, 2003, str. 154).

Ocenjevanje praktičnega dela učencev na daljši rok

V začetku šolskega leta 2006/07 (pri pripravi letne priprave in ob uporabi učnega načrta za naravoslovje v 6. razredu) sem oblikovala način ocenjevanja znanja za daljši čas: nastavitev poskusa, nato tritedensko opazovanje (sprotno zapisovanje, vestno spremljanje), ki mi omogoča spremljati učenca pri praktičnem (eksperimentalnem) delu pri naravoslovju v 6. razredu. Ocenjevanje znanja je vezano na tematski sklop: VRT, tema: Kdaj se nova rastlina osamosvoji.

Zasledovala sem naslednje cilje: znajo razvijati sposobnosti za opazovanje, spremljanje, zapisovanje ugotovitev in spretnosti za učinkovito in varno eksperimentalno delo; znajo načrtovati preproste poskuse in uporabo preprostih tehnik dela, pripomočkov; poznajo pogoje, ki so potrebni za rast rastlin; spoznajo zgradbo semena in funkcij posameznih delov semena; razlikujejo med semenom enokaličnice in semenom dvokaličnice.

Uporabila sem naslednje dejavnosti: dolgotrajno neprekinjeno opazovanje medsebojne povezanosti žive in nežive narave; opazovanje in spremljanje kalitve semena fižola (nastavitev poskusa, nato tri tedne opazovanje sprememb). S praktičnim delom učenci pridobijo znanje, kako se med kalitvijo spreminja kalček, spoznajo njegovo zgradbo in pomen.

Učne metode in spoznavni postopki: urejanje podatkov in materiala, primerjanje, prikazovanje, poročanje, metoda praktičnih in laboratorijskih del, opazovanje in sklepanje, pogovor, napovedovanje. Obliki dela sta frontalna in individualna.

Predvideni standardi znanja:

Učenec zna:

- minimalni:
 - povedati, da rastline potrebujejo za rast vodo, svetlobo, primerno temperaturo, zrak in mineralne snovi,
 - načrtovati preproste poskuse in uporabljati preproste tehnike dela, pripomočke,
 - spremljati, opazovati, zapisovati ugotovitve (s pomočjo literature),
 - oblikovati poročilo o delu (s pomočjo);
- temeljni:
 - poimenovati pogoje, ki so potrebni za rast rastlin,
 - na temelju zgradbe semen razlikovati enokaličnice in dvokaličnice,
 - spremljati, opazovati, zapisovati ugotovitve,
 - oblikovati poročilo o delu.

Oblikovala sem spremljevalni (opazovalni) list: (priloga 1) in kriterije z opisniki za končno ocenjevanje (priloga 2).

Potek dela

1. Uvodno delo; Predstavitev problema

Učence sem seznaniła s cilji in standardi znanja učne ure, z opisnimi kriteriji in opisniki za ocenjevanje znanj in eksperimentalnih veščin.

2. Načrtovanje dela

Učencem razdelim učne liste in jim posredujem jasna navodila za samostojno delo.

Spremljam njihovo delo; po potrebi svetujem – posredujem dodatna navodila posameznikom.

Zapisujem si opažanja posameznikov, ki jih bom kasneje ocenila ob opisnih kriterijih.

Sledi samostojno delo.

»Razmisli, kako boš naredil/-a poskus, s katerim boš dokazal/-a, kaj potrebuje seme fižola za kalitev.«

Zapišejo na učne liste:

- Opredelijo problem: Kaj potrebuje seme fižola za kalitev? – *opredelitev odvisne spremenljivke*
- Opišejo, kaj bodo opazovali na dolgi rok (15 dni).
- Opredelijo način raziskovanja/metodo dela in pripomočke, ki jih bodo potrebovali za eksperimentiranje.

- Napovedujejo in utemeljijo napoved – hipotezo.

Kaj mislijo, da se bo zgodilo?

- Narišejo in opišejo zgradbo fižolovega semena.
(Pomagajo si s pojmi: seme, kalček, semenska lupina, rezervna hrana, klični list.)

3. Izvajanje:

Reševanje problema in miselno spremljanje in opazovanje (začetno in na dolgi rok)

Učenci samostojno izvedejo poskus, kot so v načrtu predvidevali. Po potrebi lahko načrt dopolnijo ali spremenijo. Nastavitev raziskave, nato tri tedne opazovanje sprememb.

»Opazuj spremembe, ki jih boš zaznal/-a in svoja opažanja vpiši ali nariši v opazovalni list.« Nadaljevanje raziskave v prihodnjih 15 dneh in sprotno zapisovanje rezultatov opazovanja v preglednico (datum/dan opazovanja) in spremembe. M/T

4. Poročanje

Kritično vrednotenje rezultatov in postopkov; obdelava in interpretacija

Samostojno oblikujejo poročilo o delu in ga predstavijo svojim sošolcem.

(Kaj so spremljali?; Kaj so merili?; Kaj so ugotovili? (potrditev napovedi ali hipoteze); Oblikujejo zaključek in sklep. Povedo predloge za izboljšanje in svoje zamisli./T)

Učitelj spremlja poročanje o opravljenem delu; po potrebi svetuje, usmerja. Zapisuje si opažanja posameznikov.

5. Zaključni del

Učenec individualno:

- utemelji, zakaj je fižolovo seme enokaličnica,
- zakaj se klična lista med rastjo manjšata in gubata.

Skupaj z učenci na podlagi opisnih kriterijev oblikujemo oceno eksperimentalnih veščin.

Sklep

Učencem omogočimo usvojiti naravoslovno znanje v učnem procesu prek praktičnega (eksperimentalnega) dela, ki ima na tem predmetnem področju pomembno in nenadomestljivo mesto. Znanje sem lahko ocenila šele po predhodnem utrjevanju in končnem preverjanju. Učenci so imeli možnost izboljšati

svoja znanja in veščine. Naloge za ocenjevanje sem pripravila tako, kot smo se dogovorili, da so dosegale iste standarde znanj kot pri končnem preverjanju. Poudariti moram, da morajo biti učenci na začetku dejavnosti seznanjeni z opisnimi kriteriji za ocenjevanje in opisniki, tako da vedo, na kaj morajo biti pozorni in po čem bodo ocenjeni. Tak pristop mi omogoča večjo objektivnost in zanesljivost ocenjevanja in bolj učinkovito in kakovostno povratno informacijo.

V razvojnoaplikativni projekt sem se vključila z željo, poglobiti in utrditi stara znanja in pridobiti nova na področju preverjanja in ocenjevanja. Vse skupaj je zame velik izziv.

Povzetek

V članku predstavljam primer dobre prakse ocenjevanja praktičnega (eksperimentalnega) dela učencev na primeru kalitve semena fižola, kar se veže na daljši rok pri pouku naravoslovja. Tak način dela postavlja učenca v vsakdanje situacije, od njega zahteva uporabo in sintezo pridobljenega znanja. Med samim delom moramo zagotoviti kakovostno povratno informacijo o razvoju znanja. Dosežki oz. znanje učenca so ocenjeni na temelju celovite zbirke podatkov.

Ključne besede: ocenjevanje praktičnega dela, povratna informacija, formativno spremljanje, kriteriji in opisniki

Abstract

The article deals with a case of good practice in assessing pupils' practical (i.e. experimental) performance while observing the germination and growth of bean seeds over a longer period of time in Science classes. A series of linked activities put pupils in authentic everyday situations and entail the use and synthesis of the knowledge gained through this process. The process demands good and quality feedback related to knowledge development. Performance evaluation and pupils' knowledge are assessed on the basis of collecting achievement data on an ongoing basis.

Key words: practical work assessment, feedback, formative evaluation, criteria and descriptors

Uporabljena literatura

Glažar, S. A., Slavinec, M., Sabolek, P., Kralj, M. (2004). Predlog tematskega načrta, naravoslovje za 6. razred devetletne osnovne šole, DZS, Ljubljana.

- Zupan, A. (2005). Praktično delo pri učenju in poučevanju naravoslovja. V: Modeli učenja in poučevanja, Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu, Zbornik prispevkov 2005, Ljubljana: ZRSS, str. 100–117.
- Razdevšek - Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. V: Sodobna pedagogika (ur. Resman), 55, št. 1/2004, Ljubljana: ZDPDS, str. 126–139.
- Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. V: Sodobna pedagogika (ur. Resman), 55, št. 1/2004, Ljubljana: ZDPDS, str. 140–152.
- Skribe - Dimec, D. (2007). S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti. Ljubljana: DZS.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/96, 33/97 in 65/2005.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Ljubljana: ZRSŠ, 2003, str. 154.
- Učni načrt za Naravoslovje 6. (2000). Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ, 2000.

Priloga 1

SPREMLJEVALNI (OPAZOVALNI) LIST ZA UČITELJA NARAVOSLOVJE – EKSPERIMENTALNE VEŠČINE 1. redovalna konferenca – 6. razred

Zap. št.	Priimek in ime	Načrtovanje preprostih poskusov	Uporaba preprostih tehnik dela, pripomočkov	Napovedovanje (predvidevanje)	Spremljanje, opazovanje, zapisovanje ugotovitev	Oblikovanje poročila o delu in predstavitev	Ocena
1.							
2.							
3.							

Legenda:

Načrtovanje preprostih poskusov (DA – D, NE – N)

Uporaba preprostih tehnik dela, pripomočkov (VSE – V, POSAMEZNE – P, NIČ – N)

Napovedovanje (predvidevanje) (DA – D, NE – N)

Spremljanje, opazovanje, zapisovanje ugotovitev (SAM – S, S POMOČJO – P, NIČ – N)

Oblikovanje poročila o delu in predstavitev (SAM – S, S POMOČJO – P, NIČ – N)

Priloga 2**OPISNI KRITERIJI IN OPISNIKI ZA OCENJEVANJE EKSPERIMENTALNIH VEŠČIN**

Kriteriji	Opisniki			
	Odlično (5)	prav dobro (4)	Dobro (3)	Zadostno (2)
Načrtovanje preprostih poskusov	Načrtuje samostojno, razloži in utemelji svoj načrt. Predstavi posamezne stopnje.	Načrtuje samostojno, razloži načrt.	Načrtuje ob danih opornih točkah. Načrt je preprost.	Načrtuje preprosto raziskavo le ob pomoči učitelja in opornih točkah.
Uporaba preprostih tehnik dela, pripomočkov in aparatur	Uporablja samostojno, natančno in išče boljše tehnike.	Uporablja samostojno in jih navede.	Uporablja samostojno, vendar je pri izbiri nenatančen .	Posnema znane rešitve.
Napovedovanje (predvidevanje)	Napoved/hipotezo oblikuje na podlagi podatkov, znanja in/ali izkušenj. Predvidi načine preverjanja napovedi.	Napoved oblikuje na osnovi podatkov, znanja in/ali izkušenj. Le delno predvidi načine preverjanja napovedi.	Napoved oblikuje na osnovi podatkov, znanja in/ali izkušenj. Ne predvidi preverljivosti, napovedi.	Napoved ne temelji na podatkih, znanju ali izkušnjah (ugiba)
Spremljanje, opazovanje, zapisovanje ugotovitev	Opazuje natančno in sistematično. Opazi veliko elementov. Zajame pomembne vidike. Zaznava z vsemi čutili. Zaključki in ugotovitve so poglobljeni.	Opazuje in spremlja natančno, vendar ne sistematično. Opazi veliko elementov. Uporablja vsa čutila. Zaključki so primerni. Zajeti so najpomembnejši vidiki. Svoje zaključke utemelji.	Pri opazovanju in spremljanju ni natančen. Opazi le očitne elemente. Uporablja le nekatera čutila. Zaključki so le delno ustrezni. Utemeljitev se neustrezne.	Spremljanje in opazovanje je površno, potrebuje oporne točke. Preprosti zaključki so nepopolni. Utemeljitev ni. Uporablja le eno čutilo.
Oblikovanje poročila o delu in predstavitev	Samostojno napiše poročilo o delu. Predstavitev je razumljiva, izvirna.	Napiše krajše poročilo o delu. Predstavitev je samostojna in razumljiva.	Ob opornih točkah napiše krajše poročilo. Predstavitev je enostavna a razumljiva.	Svoje delo predstavi ob opornih točkah. Predstavitev je zelo enostavna in nepopolna.

NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE USTNEGA OCENJEVANJA PRI MATEMATIKI

Damijana Čekada, OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica

TEMATSKI SKLOP: GEOMETRIJA

UČNI SKLOP: MERJENJE: Dolžina, masa, prostornina, čas

- CILJI:**
- * Uporabljajo pojem merska enota in mersko število.
 - * Merijo z dano enoto.
 - * Pretvarjajo med sosednjima enotama.
 - * Primerjajo dve količini.
 - * Računajo s količinami.

STANDARDI:

M: Meritev zapiše z merskim številom in z mersko enoto.
Izvoja merjenja

T: Pretvarja med dvema sosednjima enotama.
Računa s količinami.

RAVNI ZNANJA		
OSNOVNO IN KONCEPTUALNO ZNANJE	TOČKE	STANDARDI
a) poznavanje 1. naloga		M
b) razumevanje 2. naloga		M
PROCEDURALNO ZNANJE	TOČKE	STANDARDI
a) rutinsko 3. naloga		T
4. naloga		T
PROBLEMSKO ZNANJE	TOČKE	STANDARDI
a) problemsko znanje 5. naloga		T

Izvajanje

- a) Možna izvedba kot »matematični dan« V tem primeru pridobivanje ustne ocene poteka ves dan in ocenjeni so vsi učenci. Medtem ko so nekateri učenci ocenjeni, drugi delajo samostojno. Učenci morajo imeti

natančna in jasna navodila za samostojno delo. Pripravljeni morajo biti na takšen način ocenjevanja in pridobivanja znanja. Delo lahko organiziramo v medpredmetni povezavi s SLO, LVZ, lahko pa samostojno rešujejo naloge pri posameznih predmetih.

- b) Možna izvedba v nekem omejenem časovnem obdobju »en, dva, tri tedne ...«

Ta oblika ocenjevanja je časovno daljša. Omejena je na izvajanje pri urah matematike. Pripomočki: mizice s predmeti, merilni pripomočki, delovni listi, likovni material

Vsebina mizic:

- a) Na mizi so: jabolko, knjiga, vrečka suhega sadja, šolske krede, vrečka krompirja, sirčki, banana, pomaranča
 - učitelj ima zapisane podatke o teži predmetov
- b) Na mizi so barvane paličke različnih dolžin, barvne vrvice, palice.
 - ob predmetih je šiviljski meter, ravnilo
 - učitelj ima zapisane podatke o dolžini predmetov
- c) Na mizi so posode različnih oblik in velikosti.
 - označene so z različnimi nalepkami
 - ob posodicah so lončki, ki merijo 1 dcl
 - učitelj ima zapisane podatke o prostornini posodic

NALOGE USTNEGA OCENJEVANJA ZNANJA

CILJ: Uporabljajo pojem merska enota in mersko število.

1. NALOGA

Na matematičnih mizah imaš različne predmete. Iz vsake skupine izberi tri predmete, ki se razlikujejo glede velikosti. Oceni, koliko merijo, in to zapiši tako, da uporabiš ustrezno mersko število in enoto. (*Število izbranih predmetov iz vsake skupine presodi učitelj.*)

Zapiši si čas, ko si začel reševati nalogo. _____

PREDMET	MERITEV

CILJ: Merijo z dano enoto.

2. NALOGA

Zanima me, koliko v resnici merijo predmeti, ki si jih izbral v prvi nalogi. Prosim, izpiši jih v razpredelnico in jih izmeri. Bodi natančen! (*Učitelj presodi dovoljeno možnost odstopanj.*)

PREDMET	MERITEV

CILJ: Računajo s količinami.

3. NALOGA

- a) S pomočjo meritev v drugi nalogi ugotovi, kaj je najtežje?
 Kaj je težje 20 dag ali 20 g? Utemelji.
 Kaj je težje 21 g ali 12 g? Utemelji.
- b) Ali bi bile dovolj tri rdeče vrvce za eno palico? Odgovor utemelji.

CILJ: Pretvarja med dvema sosednjima enotama.

4. NALOGA

Skupno težo predmetov iz prve naloge zapiši drugače.

Koliko centimetrov merita rdeča in rumena vrvica?

Koliko decilitrov merijo označene posode?

CILJ: Pretvarja med dvema sosednjima enotama.

5. NALOGA

Poglej na uro in zapiši čas. _____

- a) Koliko časa si reševal nalogo?
- b) Navedi nekaj primerov, ko znanje o pretvarjanju enot za merjenje dolžine, mase, časa, prostornine uporabimo v šoli ali v vsakdanjem življenju.
- c) Odgovor utemelji.

Kaj vse bi lahko izračunal ali izmeril z znanimi merskimi enotami. Naj ti pomagam: na poti v šolo ali iz šole, v dopoldanskem času, ko si pri pouku ...

.....
.....

IZBERI SI SOŠOLCA, S KATERIM BI RAD PRIMERJAL SVOJE DELO.

1. Primerjajta vsako nalogo.
2. Pod nalogo zapišita svoje ugotovitve in sklepe.

MOŽNE PRILAGODITVE OCENJEVANJA

- Za doseganje istega cilja (1. in 2. naloga) nalogo prilagodimo tako, da učenec izbere različno število predmetov iz vsake skupine.
- Za doseganje istega cilja (3. in 4. naloga) nalogo prilagodimo tako, da ima učenec nekatere podatke vpisane.
- 5. nalogo lahko zaradi prezahtevnosti izločimo in jo zamenjamo z matematičnim problemom (preveč ali premalo podatkov).

VREDNOTENJE USTNEGA OCENJEVANJA ZNANJA

DATUM:

IME IN PRIIMEK:

TEMATSKI SKLOP: GEOMETRIJA

UČNI SKLOP: MERJENJE: Dolžina, masa, prostornina, čas

RAZRED: 4.

PODROČJA SPREMLJANJA	RAVEN DOSEŽENEGA ZNANJA			
	5	4	3	2
Pojmi in postopki		V vseh primerih uporabi primerno mersko število in ustrezno enoto.	V vseh primerih uporabi ustrezno mersko enoto. Mersko število je včasih napačno.	Uporabi ustrezno mersko enoto. Ocena ni vedno ustrezna.
Izvajanje postopkov		Natančno izmeri in pri zapisu dosledno uporablja mersko število in enoto.	Izvede merjenja, ta pa niso natančna. Uporabi ustrezno enoto.	Pri merjenju prihaja do večjih napak. Zapis z mersko enoto včasih izpusti.
	Primerja med količinami. Ustno obvlada osnovne računske operacije. Odgovore utemelji.	Primerja med količinami. Ustno obvlada osnovne računske operacije.	Primerja med količinami. Ustno ne obvlada osnovnih računskih operacij.	

	Pretvarja med vsemi enotami. Pri zapisu uporabi različne načine.	Pretvarja med vsemi enotami.	Pretvarja med nekaterimi enotami – dolžina, prostornina, teža, čas.	
Problemsko znanje	Navede primere, ko v različnih okoljih ali na različnih primerih uporabljamo pretvarjanje enot. Odgovor ustrezno utemelji. Oblikuje vprašanja, izbere strategijo reševanja problema, nalogo ustrezno reši.	Navede primere, ko v različnih okoljih (šola) ali na različnih primerih uporabljamo pretvarjanje enot. Oblikuje vprašanja, na vsa ne odgovori pravilno.		

O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA V PRAKSI

Vlasta Prevolšek, OŠ Frana Kranjca Celje

Sem ena izmed učiteljic, ki sem v vseh letih svojega pedagoškega dela preizkusila številne spremembe Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja. Čeprav sem doživela mnogo sprememb, menim, da sem pri svojem delu veljavni pravilnik vedno upoštevala z neko zdravo mero razuma in da sem pri učencih vedno iskala znanje. V procesu poučevanja in učenja sem učencem in staršem skušala posredovati korektne povratne informacije o učenčevem individualnem razvoju ter jim pri tem omogočila sodelovanje. Vedno sem tudi jasno ločila med preverjanjem znanja kot zbiranjem informacij, kako učenec dosega cilje, in ocenjevanjem znanja kot ugotavljanjem in vrednotenjem, v kolikšni meri učenec dosega cilje.

V času številnih sprememb nenehno preverjam kakovost svojega dela v procesu učenja in poučevanja in sem tudi naklonjena preverjanju kakovosti sedanjega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, zato sem se tudi vključila v razvojni projekt o ocenjevanju znanja. Vesela bom, če bomo v tem primeru učitelji tisti, ki bomo preučili vsebino dosedanjega pravilnika in predlagali njegove izboljšave.

Strinjam se z usmeritvijo razvojnega projekta, da učitelji pri učencih spodbujamo spremljanje razvoja znanja za doseganje ciljev, da učence motiviramo za iskanje, odkrivanje njihovih močnih in šibkih področij in posredujemo informacije v obliki navodil, tako individualiziranih kot diferenciranih, za razvoj učenja. Nov pristop preverjanja in ocenjevanja zahteva od učitelja novo pojmovanje in spremembo miselnosti v procesu učenja in ocenjevanja znanja, veliko več časa za administrativno delo, zato menim, da trenutne razmere v šolstvu ne omogočajo teh sprememb. Zato bi bile potrebne temeljite sistemske spremembe v vsebinskem in organizacijskem smislu, v smislu zmanjševanja števila učencev v oddelku (normativ), treba bi bilo vpeljati dodatne individualne oz. svetovalne ure za pogovore z učenci, ker preverjanje v obliki spremljanja procesa učenja spreminja klasično organizacijo poučevanja, saj rezultati spremljanja zahtevajo pogostejšo individualizacijo poučevanja in urejanje dokumentacije v zvezi z novim formativnim spremljanjem učenca.

Če bodo spremembe odraz prakse in če bodo upoštevana priporočila učiteljev praktikov ob pomoči strokovnjakov, potem lahko pričakujemo resnično nov kakovosten Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, ki pa ga ne bo moč izvesti brez omenjenih sistemskih in organizacijskih sprememb.

RAZMIŠLJANJA O PROJEKTU



KOLIKO JE NAŠE PREVERJANJE IN OCENJEVANJE USPEŠNO

Anica Bratuša, OŠ Starše

Namesto uvoda

V prispevku bom predstavila svoje izkušnje ob vpeljevanju novosti pri preverjanju in ocenjevanju znanja ter novosti v sodelovanju z učenci, ki so vključeni v projekt, kot tudi v sodelovanju s starši, ki me pri tem podpirajo.

Poučujem več kot trideset let, zato sem v času svojega službovanja doživela več prenov in sprememb.

Ocena pred devetletko

V »starih« časih je bilo v učnem načrtu zelo jasno zapisano, kaj naj učitelj ocenjuje in kako, medtem ko je bilo preverjanje in utrjevanje snovi bolj prepuščeno sposobnostim in domiselnosti posameznega učitelja. Pa vendar smo tudi utrjevali in ponavljali na različne načine ter sledili cilju, ki ga ima slovenščina tudi danes – opismeniti učenca, mu razvijati estetski čut in v njem vzbuditi željo po branju in užitku v umetniški besedi.

Zavedajoč se, da moram slediti cilju pouka, ki sem si ga zadala, sem že takrat preverjala znanje na različne načine (obnova prebranega, pogovor o knjigi, vaje v pravopisu ...), čemur ni sledila ocena.

Spremembe z devetletko

Priznati moram, da sem prenovi slovenščine že težko pričakovala, zato mi je prenovljeni učni načrt pomenil poseben izziv.

Prinesel je več preverjanja brez ocenjevanja, tudi novih oblik in metod dela v razredu.

Znanje preverjam ob besedilu, več poudarka dajem praktični rabi jezika, ocenjujem različne aktivnosti v razredu – izdelavo plakata, referat, poustvarjalno in ustvarjalno besedilo, tvorbo različnih besedil, ki jih potrebujemo v vsakdanjem življenju.

Moje izkušnje v projektu

V šolskem letu 2006/07 sem se pridružila pilotnemu projektu Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja. Po uvodnem seminarju v Ljubljani sem se lotila konkretnega dela z mnogimi dilemami in vprašanji. Izbrala sem dva učenca iz osmega razreda, in sicer sposobnega fanta, ki pa vedno ni pripravljen sodelovati, in učenko, ki ima srednje sposobnosti, v razredu je pridna; naredi pa toliko, kot ji je določeno. Dogovorili smo se, da se bomo sestali pred obravnavo posameznega sklopa. Ker smo imeli začetne težave z računalniškim programom, sta se oba učenca odločila za zvezek, v katerega sta zapisovala kratek potek dela.

Na sestanku smo se odgovorili, kaj se bomo učili, nakar sta zapisala, kaj o tem že vesta.

V razredu predznanje preverjam na različne načine: pogovor o snovi, ki jo nadgrajujemo, odlomek iz literarnega dela, ključne besede na temo, življenjske izkušnje, miselne jezikovne igre ...

V zvezek sta zapisala tudi svoje predloge, kako bi se učila novo snov, kaj bi k znanju še dodala. Učenec je bil večkrat v dvomih, ali obravnavano snov v življenju potrebuje; tu je bil potreben dodaten pogovor. Je pa prav on dal največ predlogov, kako bi se učil na drugačen način (računalniška učilnica, knjižnica, iskanje podatkov v okolici ...), in to je znal tudi uspešno izvesti. Učenka je pa najraje sprejela mojo razlago in način dela, kot je potekal v razredu.

Učne dosežke spremljamo prek različnih izdelkov učencev (ustvarjalno in poustvarjalno besedilo, plakat, sestava križanke, rebusa, različna besedila ...).

Za oba učenca je bilo delo v projektu izziv, zato sta se naših dogovorov držala in jih upoštevala pri delu. Ugotavljata, da sta dobila priložnost, da sama izbere ta način učenja in pri tem aktivno sodelujeta. Tako tudi lažje pokažeta, česa ne znata in pri čem so še vrzeli v znanju. Navedla sta tudi, da zdaj kot cilj učenja bolj upoštevata znanje kot pa oceno.

Ob koncu šolskega leta sem jima podelila pohvalo za uspešno delo v projektu.

Starši so se z vključitvijo v projekt strinjali, sproti sem jih na govorilnih urah obveščala o delu, niso pa dajali svojih predlogov.

Za konec

Delo v projektu sem sprejela z navdušenjem, ker čutim, da je na področju preverjanja in ocenjevanja treba storiti še marsikaj; obenem pa tudi s strahom, kako ga bom izpeljala ter kako ga bodo sprejeli učenci in starši.

Na začetku je bilo tudi nekaj težav s programom, zato sem opažanja zapisovala kar v wordov dokument. Zapiskov nisem delala v razredu, saj menim, da bi s tem prekinjala delo, sem pa opažanja zapisovala tudi v svoj rokovnik.

Tudi učenca sta sprva strogo naredila le to, kar smo se dogovorili, kasneje pa sta ugotovila, da je dobro, če sama ugotovita, kaj sta se naučila.

To je tudi največja prednost, ki jo je prinesel projekt, saj zdaj znajo tudi drugi učenci bolj realno gledati na svoje znanje in ga oceniti.

Vsekakor pa nas čaka še veliko dela in naporov, da bo samovrednotenje znanja ustrezno in da bodo učenci res znali najti vrzeli v svojem znanju. Prepričana sem, da oba učenca v projektu uspešno usposabljam v tej smeri.

Tudi v tem šolskem letu sta vključena v razvojnoaplikativni projekt, v katerega pa sem letos vključila še tretjega učenca, da bi ga tako spodbudila k bolj aktivnemu delu.

Povzetek

V prispevku razmišljam o svojih načinih preverjanja in ocenjevanja in razvoju le-tega v času, ko delam kot učiteljica. Spremembe v ocenjevanju je prinesla vpeljava devetletne osnovne šole in v veliki meri tudi prenovljeni učni načrt za slovenščino.

V pilotni projekt sem se vključila v šolskem letu 2006/07; spremljala sem dva učenca, ki postopoma že znata sama spremljati pot učenja od predznanja do dosežkov, saj sta oba letos vključena tudi v razvojnoaplikativni projekt.

Ključne besede: ocena, devetletka, preverjanje, novi pristopi, izkušnje

Abstract

In this article I am reflecting my methods of examining and assessment. The extension of the nine-year elementary school as well as renovated curriculum for the Slovenian language brought changes of assessment. I started to take part in the pilot project in the school year 2006/07. I have observed two pupils who are gradually becoming aware of their way of learning from their previous knowledge to achievements. Both of them are also taking part in the project this year.

PREVEČ STANDARDOV, KI JIH JE TREBA OCENITI

Bogdana Hočevar, OŠ Vavta vas

Ko pomislim na ocenjevanje, se mi v glavi porodi veliko pozitivnih, hkrati pa tudi veliko negativnih misli. Zelo lepo je, da poučujem v 1. triletju, v katerem ocenjujemo opisno. V tem zgodnjem obdobju, ko so razlike v razvoju med otroki še zelo velike, se mi zdi to najprimernejši način, da sporočiš staršem, kaj vse njihov otrok že zna, zmore in obvlada. Zdi pa se mi, da je preveč standardov, ki jih je treba oceniti, in ki jih včasih ne razumejo tudi starši in učenci. Tako jih moramo učitelji razlagati vedno znova.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja menim, da je prav, da obstajajo pravila, čeprav nas pravilnik velikokrat omejuje, saj se mi zdi, da mora opisna ocena vsebovati tisto najboljše, kar otrok zmore. Vprašanje pa je, kako to zapisati v redovalnico, če pa moramo pisati pisne naloge, ocenjevati ustno, potem pa oceno v sedmih dneh vpisati v redovalnico. Upam, da bo novi pravilnik vseboval podrobnejšo razlago za opisno ocenjevanje, še posebno pri pisnih izdelkih.

Prednost učiteljev na razredni stopnji je ta, da smo z učenci razmeroma veliko časa. Tako imamo možnost, da bolje spoznamo otroka, ugotovimo njegovo predznanje, znanje in predvsem njegov napredek. Dobro pri tem je, da se lahko veliko več pogovarjamo in tako ugotovimo učenčevo predznanje oziroma njegove morebitne težave in vrzeli v znanju. Prav tako se mi zdita pomembni evalvacija ob koncu dneva in samoevalvacija. Vodim jo npr. z naslednjimi vprašanji: Pri čem si bil uspešen? Pri čem si bil najbolj uspešen/neuspešen? Kaj si danes dobro opravil? Pri katerem delu si se najbolje počutil? Ali te je kaj motilo? Če si bil neuspešen, ali lahko poveš zakaj? Kako boš to popravil/izboljšal?

OCENJEVANJE ZA ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA

Robi Ogulin, OŠ Vavta vas

Preverjanje znanja je zbiranje informacij o tem, kako učenec pridobiva znanje določene učne teme in kako pri tem napreduje. S tem namenom učitelj preverja njegovo znanje pred obravnavo novih učnih vsebin, med njo in po njej.

Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Ocenjevanje znanja določene učne teme se med šolskim letom opravlja po tem, ko je bilo znanje preverjeno in ugotovljeno, da so ga učenci razumeli in pridobili. Ocenjevanje znanja pa ima predvsem prognostično funkcijo in daje informacijo, kako bo učenec na tej podlagi delal v prihodnosti.

Bonet piše, da je preverjanje in ocenjevanje potrebno, da zagotovimo in izboljšamo kakovost izobraževanja. Kakovost se odraža v rezultatih.

Svojo poklicno pot sem začel v vrtcu kot vzgojitelj predšolskih otrok. Na začetku šolskega leta sem si zapisal nekaj opažanj o otrokovih značilnostih (telesne značilnosti, hranjenje, čustva, socialno stanje, sposobnosti, lastnosti). Med šolskim letom sem si beležil novosti, napredek na športnem, glasbenem, plesnem, likovnem, govornem področju ...

Poklicno pot nadaljujem v osnovni šoli kot učitelj prvega triletja. Letos poučujem v prvem razredu. Všeč mi je način dela – jutranji krog, v katerem prek igre pridemo do zaposlitev, ki jih izvajamo v kotičkih. Učenci delajo »naloge« iz veselja. Pri delu jih spodbujam in velikokrat pohvalim. Mislim, da jim to daje moč za še uspešnejše delo. Odlično je, da v prvem triletju opisno ocenjujem njihovo znanje. Opisna ocena mi omogoča popolno individualizacijo, boljše povratno informacijo, otrok ne razvršča in primerja med seboj, nisem obremenjen s številom stopenj. Zelo pomembno je ugotavljanje znanja na začetku učnega procesa, da izberem pravilne oblike in metode dela pri pouku ter delovni tempo.

Na začetku šolskega leta sem staršem učencev razložil KDAJ (ob začetku, sprotno beleženje, ob koncu nekega obdobja), KAJ (vedoželjnost, iznajdljivost, spretnost, napredek, način dela), KDAJ (ob praktičnih nalogah, ob pisnih izdelkih, ob individualnem delu) in KAKO (načrtovano, nenačrtovano) opisno ocenjujem njihove otroke. Starši še vedno težko preidejo s številčnega na opisno ocenjevanje. Pojasnil sem jim, da lahko brez težav in brez zmanjševanja objek-

tivnosti in veljavnosti ocenjevanja vključim različna področja in ne le akademsko (znanje, poznavanje podatkov, postopkov ...). Učenci so ob vstopu v šolo mlajši, med njimi so velike razlike in mislim, da z opisno oceno lažje in bolje oblikujejo samopodobo.

SPOPAD Z OPISNIM OCENJEVANJEM

Polona Keglovič, OŠ Vavta vas

Imam 10 let delovnih izkušenj – krajši čas sem poučevala v podaljšanem bivanju, dve leti v drugem razredu osemletke in sedaj že nekaj let v prvem triletju. Ko sem se redno zaposlila na šoli, sem opravljala pripravništvo v drugem razredu osemletke. Poleg vseh začetniških težav sem se morala spopasti tudi z opisnim ocenjevanjem. Šola, na kateri sem poučevala, je bila takrat že nekaj let v projektu opisnega ocenjevanja in na srečo so mi pri tem pomagale izkušenejše sodelavke. Nekaj malega sem o tem vedela s fakultete, a to je bilo premalo za zapis ocene. Takrat se mi je zdelo zapisati končno oceno zelo težko. Nikoli nisem bila povsem prepričana, ali je zapis v redu ali ne. Spominjam se, da sem vse ocene, preden sem jih izročila otrokom oziroma staršem, dala v pregled mentorici, ki je imela na tem področju ogromno znanja in izkušenj. Najbolj sem bila zadovoljna, da mi ob koncu šolskega leta ni bilo treba popravljati skoraj nobene ocene.

Naslednje šolsko leto sem se udeležila tudi izobraževanja na to temo, pridobila nova znanja in opisno ocenjevanje začutila kot res pozitivno spremembo v šolstvu. Pri njem namreč učitelj učencev ne primerja med seboj, primerja le vsakega posameznika z njegovo predhodno stopnjo ter z njegovimi zmožnostmi.

Opisno ocenjevanje omogoča individualizacijo, individualizirana povratna informacija pa otroka motivira za delo. Pozitivno pri tem je, da opisne ocene ni mogoče oblikovati brez stalnega, sprotnega preverjanja znanja. Opis učenčevega znanja omogoča poudarek kakovosti znanja. Vanj lahko brez težav vključimo učenčevo prizadevnost, sodelovanje, razvitost učnih in delovnih navad in kakovost sodelovanja, ne da bi ob tem popačili oceno.

Seveda se mi zdi pri vsem tem pomembno, da učitelj dobro pozna pričakovane cilje za posamezni razred, ki ga poučuje, in da dobro pozna posameznega učenca, njegovo predznanje, navade, stil učenja ...

Čutim, da bi bilo nepravilno do šestletnikov, če bi jih morali razporediti v pet predalčkov, ko pa so ob vstopu v šolo tako zelo različni, z zelo različnim predznanjem, na zelo različnih čustvenih in socialnih razvojnih stopnjah.

Nekaj pomislekov pa imam glede končnega zapisa ocen, ki je zdaj skrčen le na pričakovane cilje oz. standarde. Čeprav staršem predstavimo cilje in jim razlo-

žimo, kaj pričakujemo, da bo otrok pri določenem predmetu znal, nekateri še vedno ne razumejo pomena posameznega standarda oz. ne prepoznajo razlik v zapisu otrokovega dosežka v primerjavi s pričakovanim ciljem.

OCENJEVANJE POVZROČA DVOME

Ivjana Rožac, OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje

Učim že 22 let, vendar mi ocenjevanje še vedno včasih povzroča dvome.

Seveda, urjenje, ponavljanje, preverjanje ... ocenjevanje. Postopki so jasni, ocenjujem tisto, kar poučujem, kar utrjujem, sprotno in končno preverjam standarde znanj.

Včasih učenci rečejo, da so doma vse znali, v šoli pa so nekaj spregledali, pozabili ali se v tistem trenutku določenih znanj niso mogli spomniti. Ocenjevanje je torej odraz trenutnega znanja, pa tudi učenčeve psihične in telesne odzivnosti.

Opisno sem ocenjevala v prvem triletju devetletke. Preskok s številčnih ocen na opisne ni bil problematičen. Težava je bila v tem, da smo skupaj iskale najustrežnejši način zapisa. Prešle smo različne faze zapisovanja, sprotne beleženja – spremljanja učenca.

Srečanje na Otočcu je v meni pravzaprav sprožilo možgansko nevihto. Pred tem sem bila še na srečanju v Divači in sem si ustvarila veliko bolj konkretno vizijo formativnega ocenjevanja znanja.

Na Otočcu je bil ta projekt osvetljen s širših vidikov, postavljen je bil v evropski prostor, v aktualne razmere ekologije ...

Ker nimam izkušenj s formativnim ocenjevanjem, morda lahko primerjam ta projekt oziroma individualni način učenja, spremljanja in ocenjevanja znanja z učenjem, spremljanjem in ocenjevanjem znanja učencev z odločbami (IP)–DSP.

Učencu moraš individualizirati program, da je njemu lasten, da bo lažje napredoval. Seveda pri tem izhajamo iz minimalnih standardov znanj, lahko pa bi bili pričakovani dosežki kvalitativna nadgradnja standardov znanj.

Razumem, da je treba pot do znanja, spretnosti ... zasnovati individualno, razjasniti pa si moram še pričakovane dosežke. Na prvi pogled delujejo zelo jasno, vendar mi ni jasno, kje so omejitve, če sploh so.

Dejansko tudi sedaj, v razredu, upoštevam in razvijam učencem lasten način učenja.

Upam, da mi bodo naslednja srečanja razjasnila nejasnosti, lahko pa mi bodo postavila še dodatna vprašanja.

NEVIHTA OCENJEVANJ

Karmen Škapin, OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje

Poučujem že enajsto leto in v vseh teh letih sem šla skozi nevihto različnih ocenjevanj in načinov zapisa. V prvem triletju ocene zapisujemo opisno, vendar to ne pomeni, da je vse postlano z rožicami. Veliko premišlujem o ocenjevanju in iščem načine, ki bi jih preizkusila. Vsako šolsko leto odkrijem nekaj novega. Če samo pomislim na začetek poučevanja in tiste dolge opise otrok (ki pa so bili po mojem mnenju najboljši). Menim, da ocenjevanje sploh ne bi bilo potrebno. Potrebno bi bilo sprotno spremljanje in ugotavljanje otrokovega dosežka. Ko sem se odločila za sodelovanje v projektu, sem imela v mislih individualni program za posameznega otroka, brez preverjanj in ocenjevanj. Otroku se bi program toliko približalo, da bi sam narekoval tempo učenja, vsebine učenja in napredek. Seveda se strinjam, da so potrebni tudi pogovori o vsebini, o tem, kaj še manjka ipd.

Upam, da bomo čim prej zakorakali po načrtani poti.

IZZIVI IN/ALI OVIRE PRI RAZLIČNIH PRISTOPIH IN NAČINIH OCENJEVANJA

Bojana Dimc, OŠ Jurija Dalmatina Krško

Otrokov odgovor nikdar ni napačen,
je le odgovor na drugačno vprašanje.
Naša naloga je, da najdemo vprašanje,
na katero je pravilno odgovoril, in
cenimo njegovo znanje.
(Bob Samples)

Ocenjevanje znanja je pomemben segment vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelj mora v procesu poučevanja predvideti tudi proces preverjanja in ocenjevanja znanja. Kaj ocenjevati, kdaj in kako? Takšna in podobna vprašanja so se mi porajala na začetku mojega poučevanja. Počasi sem se seznanjala z različnimi načini in pristopi ocenjevanja. Ob vstopu v službo sem ocenjevala učenčevo znanje s številčnimi ocenami, in sicer s petstopenjsko lestvico (1–5) pri večini predmetov, razen pri vzgojnih predmetih, pri katerih smo znanje ocenili s tristopenjsko lestvico (zelo uspešno, uspešno, manj uspešno). Ob številčni oceni so bile po navadi na pisnem preizkusu znanja oz. kontrolni nalogi zapisane tudi točke in odstotki. Proces ocenjevanja je potekal štiri ocenjevalna obdobja.

V letih 1992–1995 se je uveljavil nov način ocenjevanja, tako imenovano opisno ocenjevanje znanja za učence prvih in drugih razredov. Številčno oceno je nadomestila opisna ocena. Z željo po drugačnem ocenjevanju sem se odločila za spremljanje učenčevega napredka, znanja ter iskanja močnih področij v obliki zapisa in ne števil. Dodatna strokovna znanja sem pridobila na Zavodu RS za šolstvo, študijskih skupinah, šolskih aktivih. V šolskem letu 1992/93 smo ocenjevali tri ocenjevalna obdobja. Na Pedagoški fakulteti so začeli tudi z izvajanjem modulov. Eden izmed njih je bil tudi modul za opisno ocenjevanje. Na srečanjih smo se seznanili z načini spremljanja in beleženja učenčevega napredka in dosežka glede na zastavljene cilje. Sam način spremljanja in ocenjevanja me je sprva nekoliko oviral in mi zbujal dvome, ali mi bo uspelo, z vztrajnim delom in novo pridobljenimi znanji pa sem krizo premostila. S takšnim načinom spremljanja, beleženja in ocenjevanja sem bila zadovoljna. Opisala sem dosežek učenca, izpostavila močna področja in nakazala, pri čem so še

težave oz. kaj bo še treba vaditi. Ob vpeljavi devetletke pa sem se vključila v projekt Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Ponovno sem se soočila z dvomi in dilemami. Na skupnih srečanjih na Zavodu za šolstvo v Novem mestu smo pregledovali naloge in dejavnosti, kriterije in opisnike, ki smo jih oblikovali glede na izbrane tematske sklope. Ob dodatnem preučevanju Blooma, Gagnjeja in Marzana sem premagala prve ovire. Nastajali so kriteriji in opisniki, ki mi pri delu pomagajo še danes. Z zapisi nisem imela težav, ker sem že pri načrtovanju sklopa predstavila standarde znanja oz. seznanila učence, kaj bo treba znati. Opise njihovih dosežkov sem zapisala v redovalnico in jih predstavila staršem. Ob spremembi pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja so učenci ocenjeni samo v dveh ocenjevalnih obdobjih.

Letos pa sem se odločila posodobiti svoj koncept ocenjevanja, ki je sestavni del poučevanja. Vključila sem se v projekt Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja. Seznanila sem se z računalniškim programom in navodili za izvajanje, ki so jih pripravili na Zavodu RS za šolstvo. Vseskozi bom spremljala učenčeva močna in šibka področja, oblikovala z učencem proces učenja, upoštevala njegove želje in skupaj z njim pripravila načrt za delo. V program bom zapisovala ugotovitve glede učenčevega napredka oz. nivoja usvojenega znanja.

Ob vseh prenovah in konceptih ocenjevanja, v katerih sem sodelovala do sedaj, sem pridobila veliko dodatnega strokovnega znanja in izkušenj. Menim, da proces poučevanja oz. ocenjevanja ni nikoli dokončano delo. Ob sodobnih oblikah in metodah poučevanja bo treba spremeniti oz. prilagoditi tudi način ocenjevanja. Bo to za učitelja izziv ali ovira pri vzgojno-izobraževalnem delu?

Učenje

Spet ponedeljek je prišel,
ko v šolo sem odšel.
Kar na lepem prešine me,
da pozabil sem na teste vse.

Le kaj bo z mano,
ko ocena ne bo za nobeno rabo!

Prišla je sredo
in testov dan vpogleda.
Gospa Nataša me pogleda
in pravi, to je ena sama beda.

Le kaj bo s tabo Žan,
če ne boš postal bolj zbran.

Pa sem se doma odločil,
da pokazal bom, kaj znam.

Računalnik in televizor
odložil sem na stranski tir.
Knjige in pa zvezki
postali so moji prijatelji zvesti.

Plača moja šolska postala je lepša,
starša pa moja bila sta srečna.

*Žan Sitar, 4. b
Osnovna šola Vojnik*



