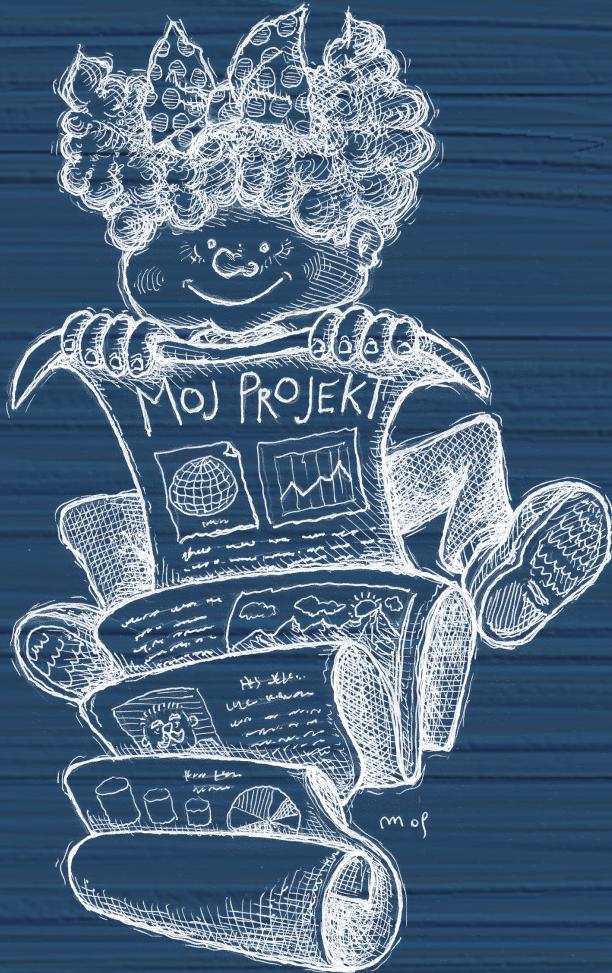


I DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA

Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje
*Zbornik 3. mednarodnega posvetu v Celju,
marec 2009*



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA
VREDNOST POVRATNE INFORMACIJE ZA UČENJE IN POUČEVANJE
Zbornik 3. mednarodnega posveta
v Celju, marec 2009

KNOWLEDGE ASSESSMENT DIDACTIC
THE VALUE OF THE FEEDBACK IN LEARNING AND TEACHING
PROCESSES

**Miscellany of the 3rd International Conference
in Celje, March 2009**



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA

VREDNOST POVRATNE INFORMACIJE ZA UČENJE IN POUČEVANJE

Zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009

KNOWLEDGE ASSESSMENT DIDACTIC

THE VALUE OF THE FEEDBACK IN LEARNING AND TEACHING PROCESSES

Miscellany of the 3rd International Conference in Celje, March 2009

Avtorji: dr. Natalija Komljanc, mag. Sonja Zajc, Colin J. Marsh, dr. Paul Black, dr. Gorica Mickovska, dr. Bogomir Novak, Nada Nedeljko, Nives Zore, Lidija Hafner, mag. Leonida Novak, Ana Majcen, Danna Gotlih, Gyöngyi Kranjec, Lea Lehner, Lidija Kocbek, Marina Štemberger, Tadeja Možina, Mateja Peršolja, Petra Kastelic

Zbralni in uredili: mag. Sonja Zajc in Mira Turk Škraba

Recenzenta: dr. Samo Fošnarič, Bernarda Mal

Prevodi: Špela Vidmar

Lektor: Tine Logar

Gradivo je nastalo v okviru razvojnорaziskovalnega 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

37.091.26(082)

DIDAKTIKA ocenjevanja znanja : vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje : zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009 = Knowledge assessment didactic : the value of the feedback in learning and teaching process : miscellany of the 3rd International Conference in Celje, March 2009 / [avtorji Natalija Komljanc ... [et al.] ; prevodi Špela Vidmar ; zbrali in uredili Sonja Zajc in Mira Turk Škrabaj]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2010

ISBN 978-961-234-836-6

1. Vzp. stv. nasl. 2. Komljanc, Natalija 3. Zajc, Sonja

249946880

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2010

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 kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

VSEBINA

Uvod (dr. Natalija Komljanc)	5
Introduction (PhD Natalija Komljanc)	7

STROKOVNI PRISPEVKI

Presežek (dr. Natalija Komljanc)	10
Exceeded expectation (PhD Natalija Komljanc)	29
Predlog za aktualizacijo Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (dr. Natalija Komljanc)	49
Proposal for actualization of the Regulations on assessment and evaluation of knowledge and progress of students in elementary school (PhD Natalija Komljanc)	50
Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja (dr. Natalija Komljanc)	51
The value of formative feedback in the learning and teaching process (PhD Natalija Komljanc)	54
Kombinirano preverjanje znanja od 4. do 6. razreda v Makedoniji (dr. Natalija Komljanc, mag. Sonja Zajc)	57
Combined assessment in grades 4–6 in Macedonia (PhD Natalija Komljanc, MSc. Sonja Zajc)	69
S kakovostno povratno informacijo do znanja (mag. Sonja Zajc)	82
Nekatere implikacije kurikula za spremljanje znanja (Colin J. Marsh)	88
Some curriculum implications for assessment knowledge (Colin J. Marsh)	91
Vrednost formativne povratne informacije v formativnem spremljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog (dr. Paul Black)	93

The value of formative feedback and the problems of implementation in classroom dialogue and feedback on written work: practical and theoretical issues (dr. Paul Black)	96
Povratna informacija kot temelj za izboljševanje učenja v Makedoniji (dr. Gorica Mickovska)	98
Feedback as a basis for improving learning-experiences of the Republic of Macedonia (dr. Gorica Mickovska)	111
Pomen dobre komunikacije za formativno spremeljanje znanja (dr. Bogomir Novak)	126
Od klasičnega preverjanja do formativnega spremeljanja z akcijskim raziskovanjem v izobraževanju (Nada Nedeljko)	143
Vloga povratne informacije v učnem procesu pri predšolskem otroku (Nives Zore)	151

PRIMERI IZ PRAKSE

Vrednost povratne informacije v procesu učenja (Lidija Hafner)	156
Spremljanje napredka učenca ali »hoja z učencem« (mag. Leonida Novak)	164
Tudi s »prvčki« se da (Ana Majcen)	172
Formativno spremeljanje domačega branja (Danica Gotlih)	176
Po dveh letih v projektu (Gyöngyi Kranjec in Lea Lehner)	180
Razvojnoaplikativni projekt – formativno spremeljanje s primerjavo dveh didaktičnih modelov (Lidija Kocbek)	188
Formativno spremeljanje napredka učencev v moji praksi (Marina Štemberger)	194
Preverjanje in ocenjevanje še naprej po starem? (Tadeja Možina)	196
Zaključek razvojnoaplikativnega projekta oz. zakaj bi ga morali nadaljevati (Mateja Peršolja)	199
Formativno spremeljanje v osnovni šoli (Petrica Kastelic)	206

UVOD

Pred nami so spoznanja uvajanja in spremlja nja razvoja kakovosti formativnega preverjanja znanja. Formativno spremljanje je postala pogonska sila učnega procesa. Na ta način smo potrdili Vigotskijevo pedagoško načelo bližnjega razvoja znanja in sodelovalno učenje učitelja z učencem in sošolci. Potrdili smo, da je ključni element pedagoške komunikacije v procesu učenja oz. samorazvoja učinkovita povratna informacija. S konstruktivističnim formativnim spremljanjem smo se oddaljili od korektivnega modela učenja. Naučili smo se samostojno voditi in usmerjati učenje. Avtorji, ki so obenem tudi raziskovalci lastne prakse na področju ocenjevanja znanja, si prizadevajo, da bi konstruktivistično naravnano formativno spremljanje za učenje postal standard ocenjevanja znanja v slovenskih javnih šolah.

Cilj prihodnjega razvoja ocenjevanja znanja je omogočiti vsem učencem preverjanje znanja, ki spodbuja in pripomore k njihovemu optimalnemu razvoju. Učitelji potrebujejo pri uvajanju sprememb na področju ocenjevanja znanja strokovno podporo kot tudi podporo v pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev. Učitelji so ugotovili, da lahko formativno spremljanje razvoja posameznega učenca v socialni učni skupini učenca opremi z navodili za osebno rast, zato odkrivajo nove pristope oz. na osebo naravnano poučevanje.

Najpomembnejše spoznanje nas spodbuja k opredeljevanju referenčnih merit znanja in ne le k upoštevanju standardov znanja. Z osebnimi učnimi cilji razvijamo učne strategije za divergentno razmišljanje. Na koncu procesa učenja zato ne izostane produkt, na katerega sta ponosna oba – učenec in učitelj. Učenci so se ob oblikovanju učnega dosežka naučili predstavljati svoje rezultate dela. Naučili so se samovrednotenja in zato bolj samostojnega uravnavanja učenja (samoregulacija). Podatki refleksije in poročil kažejo na motiviranost za učenje, saj učenci ne le izražajo osebne želje, ampak opredelijo in uresničijo svoje zmožnosti in sebi, učitelju in drugim predstavijo, da zmorejo in znajo reševati učne in tudi konkretne življenjske izzive. Tako so pripravljeni na soustvarjanje prihodnosti. Kakovostno merjenje

učenja lahko bistveno pripomore k motivaciji za učenje, daljšemu šolanju in zato k višji strokovni izobrazbi naših državljanov, med njimi tudi učiteljev.

*Dr. Natalija Komljanc,
vodja razvojnoaplikativnega projekta*

INTRODUCTION

This miscellany includes the cognitions of introducing and following the development of qualitative formative knowledge assessment. The formative assessment became the moving force of learning process. In this way, Vygotsky's theory of proximal development and cooperative learning between teacher, student and schoolmates is confirmed. We have affirmed that the effective feedback is the key element of pedagogic communication within the learning process and/or self-development. The constructivist formative assessment pulled us away from the corrective learning model. We have taught to lead and direct teaching independently. The authors, who are the researchers of their own practice in the knowledge assessment field, strive to turn the constructivist formative knowledge assessment into a standard knowledge assessment in Slovenian public schools.

The goal of the future knowledge evaluation development is to ensure each and every student the knowledge assessment which contributes to their optimal development. In the process of introducing changes in the area of knowledge assessment, teachers need professional support, the support in the defined assessment and testing regulations and regulations on pupil's progress. Teachers have established that the formative assessment of the development of an individual student in the social learning group can provide the student with the directions for his personal growth. That is why teachers are discovering new approaches, which are oriented toward an individual teaching.

The most important cognition encourages us not to only respect the knowledge standards but to define referential knowledge measurements. Personal learning goals enable the develop learning strategies for divergent thinking. Thus, at the end of a learning process the product of which, both a student and a teacher are proud of, cannot fail. While forming learning achievement, students learnt how to present their working results. They have learned how to self-evaluate and consequently how to organize their learning more independently (self-regulation).

The data of reflections and reports reveal the motivation for learning, as the students not only express their personal wishes but also define and actualize their abilities. They also present to themselves, to teachers and others that they are capable of facing learning as well as other concrete life challenges. This makes them more prepared for co-creating the future. The qualitative measuring of learning can essentially contribute to a better learning motivation, to longer schooling and consequently to higher professional education of our citizens, among which are also the teachers.

PhD Natalija Komljanec

STROKOVNI PRISPEVKI



PRESEŽEK

Dr. Natalija Komljanc, Zavod RS za šolstvo¹

Sadovi

»Poznate zgodbo o možu, ki je sadil drevesa in do konca življenja užival v gozdu?« (Jean Giono, Mož, ki je sadil drevesa, 1998)

V zadnjih treh letih je projektna skupina sadila načela kakovostnega notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja in ob koncu uživa v sadovih tako zelo, da želijo člani projektnih skupin le-te podariti tudi drugim. Učitelji in učenci uživajo v dialogu, ko preverjajo in načrtujejo učenje. Nove oblike preverjanja v obliki spremeljanja so koristile ne le učencem s posebnimi potrebami, ampak vsem. Učitelji sicer omenjajo začetne težave ob spremeljanju posameznega učenca v socialni učni skupini, a spodbudno ugotavlja, da ko se učitelj dejavnosti spremeljanja in pomoči navadi, nima težav niti pri spremeljanju večje skupine učencev. Na splošno so navdušeni učitelji v nižjih in višjih razredih osnovne šole. Ugotavlja, da je magično moč redovalnice zamenjala mapa uspehov. Tudi ravnatelji podpirajo kakovostno notranje preverjanje. V vizijo šole vključujejo napredek vsakega učenca. Predvsem pa smo ob koncu projekta ugotovili, da smo s konstruktivistično naravnanim formativnim spremeljanjem razvoja znanja posameznega učenca razvijali »spoštljivo« ocenjevanje. **Končni sklep razvojnoaplikativne projektne skupine na srečanju 22. septembra 2009 je bil: Formativno spremeljanje naj bo standard za vse učence in dijake v celotnem začetnem vzgojno-izobraževalnem obdobju.** V ta namen projektna skupina razvojnoaplikativnega projekta Zavoda RS za šolstvo v sodelovanju s šolami nadaljuje z usposabljanjem učiteljev za kakovostno formativno spremeljanje in povratno informiranje v procesu učenja in poučevanja v razširjeni interesni mreži.

Dosežek

Rezultati dela v projektu

Izvajanje konstruktivističnega formativnega spremeljanja

V projektni skupini nismo le ugotovili zanimanja za konstruktivistično formativno spremeljanje, ampak spodbudili in tudi uresničili spremembe. Klasično preverjanje znanja (za oceno, v izpitni obliku) smo zamenjali s t. i. formativnim spremeljanjem

¹ Dr. Natalija Komljanc, vodja projekta Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja.

razvoja znanja, katerega namen je kakovostno povratno informiranje za učenje in poučevanje.

Program formativnega spremeljanja posameznega učenca v socialni učni skupini

Oblikovali smo instrument formativnega spremeljanja učenja posameznega učenca v socialni učni skupini (avtorica programa Komljanc, 2006) in ga vnesli v računalniški program (Komljanc, Štrukelj, 2006) ter ponudili v uporabo pilotnim šolam (19). Že po prvem letu so učitelji pozitivno ocenili uporabno (funkcionalno) vrednost vsebine oz. tehnologije instrumenta. Išče pa se primernejši računalniški program, ki bo omogočal širšo uporabo.

Diagnostika predznanja

V učiteljih se je močno zasidralo načelo diagnostike predznanja in smiselnega vključevanja predznanja v učni proces. Učitelji so v začetni fazi preverjali predznanje po klasičnih metodah testiranja (predtest), kasneje pa raje ob funkcionalni rabi znanja. Z ugotavljanjem slabosti preverjanja v obliki predtesta so namesto tega pogosteje uporabili raznotere učne priložnosti, ki so jih oblikovali na temelju standardov znanja. Učenci so ob različnih svobodnejših oblikah dejavnostih sebi, učitelju in sošolcem predstavili, kaj o neki vsebini, problemu, izzivu, že vedo, in razmišljali, kako bi se lotili celostnega učenja, iskanja virov, analiziranja podatkov, tj. učenja, da bi dosegli pričakovani rezultat. Ob standardih znanja so se oblikovala tudi osebna pričakovanja, želje, potrebe v obliki osebnega učnega cilja. Učitelji so se z učenci na ta način več pogovarjali tako o vsebini kot o učenju in predstavah naučenega (zbrane ugotovitve na temelju sprotnih kritičnih razmišljanj o izvajanju formativnega spremeljanja projektnih skupin, Komljanc, 2006–2009).

Skupni pouk za uresničevanje učnih ciljev

Učenci so vedno pogosteje skupaj z učitelji zaznavali čas in prostor za skupno načrtovanje pouka in samostojno učenje. Učitelji so sprejemali pobude otrok in tako je zavzetost za učenje naraščala tako pri učiteljih, ki so navduševali, kot pri učencih, ki so vedno bolj zavestno razmišljali o koristi učenja in možnostih za oblikovanje celovitega znanja oz. zanimivega učnega produkta. Instrument (program) za spremeljanje je učitelje vodil tudi pri oblikovanju ciljev. V prvih korakih formativnega spremeljanja so se učitelji najpogosteje osredotočali na vsebine oz. vsebinske cilje predmeta. Ob predstavitvah naučenega pa so prišli do novih idej, kako povezati vsebine z metodami in oblikami učenja. Tako so ugotovili, da so učni cilji iz učnih

načrtov namenjeni učiteljevemu poučevanju in da je treba za oblikovanje učenčevih učnih ciljev vključiti še skupni premislek o tem, kako se nekdo rad uči. Tako so učitelji postopoma v proces učenja vključevali tudi stile poučevanja, jih zavestno primerjali s stilimi učencev in se tako sproti medsebojno usklajevali pri oblikovanju skupnega in osebnega učnega cilja. To pomeni, da so uspeli poleg nacionalnih zahtev upoštevati še učenčeve želje in interes (zbrane ugotovitve na temelju sprotnih kritičnih razmišljajn o izvajanju formativnega spremmljanja projektnih skupin, Komljanc, 2006–2009).

Izvajanje učnega procesa

Najbolj pa je instrument vplival na preoblikovanje preverjanja znanja, ko so učitelji in učenci posvečali več časa: a) opazovanju procesa učenja in poučevanju, b) oblikovanju različnih učnih rezultatov oz. produktov in c) zbiranju dokazov o učenju in znanju. Ugotavljalci so, da kakovostnega preverjanja ni brez kritičnega razmisleka o opravljenem in o skupnem načrtu naslednje faze učenja. Preverjanje v obliki stalnega opazovanja oz. spremmljanja učenja in poučevanja je omogočilo načrtno in sistematično prilagojeno izvajanje pouka glede na potrebe učencev. Tako so se učitelji srečali z možnostmi na osebo naravnih povratnih informacij o učenju in na osebo naravnih navodil za učenje. Učitelji so ugotavljalci, da se je med učenci in njimi izboljšal dialog, da so se več pogovarjali in da so pogovori vedno bolj natančno usmerjeni v dosego skupnega učnega cilja kot tudi cilja posameznega učenca v socialni učni skupini. Učitelji so skupaj z učencem razmišljali o realnih možnostih izboljšanja (pred)znanja oz. aktualnega znanja in veščin. S pomočjo formativnega spremmljanja so šele zagnali in izvajali učni proces, ki je dinamiko spreminal glede na kakovost razvoja predznanja učenca v socialni učni skupini. Učenci so opazili večjo učiteljevo zavzetost za pomoč in podporo pri njihovem učenju, ker se jim je v sporočilih približal in jim svetoval tisto, kar so pri neposrednem učenju v tistem času tudi potrebovali (zbrane ugotovitve na temelju sprotnih kritičnih razmišljajn o izvajanju formativnega spremmljanja projektnih skupin, Komljanc, 2006–2009).

Reguliranje učenja

Formativno spremmljanje jih je spodbudilo k načrtovanju in izvajanju t. i. sodelovalnega učenja, kooperativno naravnega pouka, ko je učenec lahko vedno bolj natančno skupaj z učiteljem oblikoval naslednjo fazo učnega procesa. Prav zaradi skupnega sledenja cilju je bil učenec lahko vse bolj uspešen pri samostojnem opazovanju in vrednotenju kakovosti izdelka. Tako se je učil tudi vse bolj samostojno oblikovati merila uspešnosti, kar mu je omogočalo, da je v realnem učnem procesu samostoj-

no ter ob podpori učitelja krepil samoregulativne vzorce. Ti so ob vedno bolj pogostih uspešnih promocijah znanja in kakovostnih produktnih kazali na željo po vedno bolj uspešnem učenju in samostojnem oblikovanju pričakovanih rezultatov učenja. Možnosti samoregulacije in uspehi aktualizacije učnih ciljev so učenca in učitelja motivirali za delo in predstave naučenega. Pouk je postajal vse bolj dinamičen, smiseln in koristen, zanimiv, živiljenjski. Šola in učenje ter poučevanje se osmišljajo v vsakdanjem živiljenju, ob aktivnem sodelovanju s sošolci in odraslimi. Uspešna promocija znanja in zanimive učene rešitve v različnih učnih rezultatih, ki so se v procesu učenja izboljševali, dograjevali in oblikovali v funkcionalni uporabni izdelek, so pokazale na nujne spremembe v odnosu med formativnim in sumativnim ocenjevanjem. Učitelji in učenci so ugotovili, da je sumativno ocenjevanje smiselno šele na temelju vaj in več možnosti preverjanj ter dokazovanj doseganja cilja na različne načine. Ko imata učitelj in učenec pred seboj dokaze razvoja znanja, potem lahko bolj zanesljivo in natančno ob skupnem vrednotenju rezultatov ocenita kakovost celovitega znanja in učenčev osebni napredek glede na zahtevani standard znanja in glede na pričakovani rezultat, ki sta ga skupaj oblikovala in ga po potrebi v fazah oz. procesu učenja prilagajala z namenom, da bi izboljšala učni dosežek.

Povratna informacija namesto ocene

Učitelji so spoznali, da je nesmiselno dajati ob vsaki vaji, testu ali rezultatu učenja oceno, bodisi številčno bodisi opisno. Ugotovili so, da je v procesu učenja bolj smiselna in uporabna povratna informacija v obliki spodbude, namiga, komentarja, ponujanja novega oz. dodatnega vira učenja ali preoblikovanega učnega cilja oz. osebnih navodil za doseg želenega znanja. Učitelji in učenci so tako dodobra izkoristili pouk, učenčeve potenciale, motivacijo in čas ter učni prostor. Pri tem pa jim je pomagal boljši pedagoški dialog, saj ocene ne sodijo med tiste povratne informacije, ki bi omogočile razvoj predznanja, odpravo vzrokov za motnje, kar pa je temeljni namen pozitivne kakovostne na osebo naravnane povratne informacije učencu v socialni učni skupini. Instrument je ponudil možnosti hranjenja izdelkov, sortiranja, ko jih je bilo več, in oblikovanja mape uspehov, ko sta učenec in učitelj ugotovila, zakaj se prav določen rezultat izkazuje kot pomemben dokaz v rasti znanja. Učenec in učitelj sta se tako neposredno ob delu učila oblikovati merila kakovosti oz. referenčna merila znanja.

Izobraževanje

Ob skupnih refleksijah projektnih skupin in ob srečanjih na posamezni šoli se je pokazalo, da učitelji z učenci napredujemo z različno dinamiko. Ob divergentnih

ustvarjalnih oblikah iskanja najboljših odgovorov na osebna in skupna raziskovalna vprašanja smo ugotovili, da bi bilo dobro nekatera spoznanja zapisati, nekatera orodja pa oceniti z vidika uporabnosti. Bistvena spoznanja smo objavili tudi v zbornikih (ta je tretji). Karikature oz. ilustracije pa nas na humoren način opomnijo, kaj je bolj ali manj primerno. Odločili smo se, da poleg rednih srečanj organiziramo tudi letne strokovne mednarodne posvete, ko lahko svoja spoznanja primerjamo med seboj in tista, ki so uspešna, promoviramo. Organizirali smo tri posvete – marca 2007, 2008 in 2009. Ker so se izkazali za smiselne, predlagamo, da ostanejo tradicionalni.

Sklepi posvetov

Posvet v Postojni, 2007	1. sklep: Številna pravila zamenjati za pedagoška načela in priporočila.
Posvet v Celju, 2008	2. sklep: Oceno zamenjati za povratno informacijo za učenje.
Posvet v Celju, 2009	3. sklep: Didaktični magnet je učna priložnost v učnem prostoru, ki spodbudi idejo, izliv.

Pravilnik

V pravilniku zapisana pravila naj bi omogočala pravično ocenjevanje za vse učence. Ob novih didaktičnih pristopih ocenjevanja znanja smo ugotovili, da nam večji del obstoječih členov pravilnika ne koristi. Posodobljen pravilnik naj bi imel čim manj normativnih pravil s temeljnimi pedagoškimi načeli in priporočili za doseganje pravičnega merjenja učenja oz. znanja. V ta namen smo sproti obveščali zakonodajalca, občasno sodelovali z inšpekcijsko službo ter nazadnje oblikovali predlog za aktualizacijo pravilnika, ki je objavljen tudi v tem zborniku.

Metoda akcijskega raziskovanja

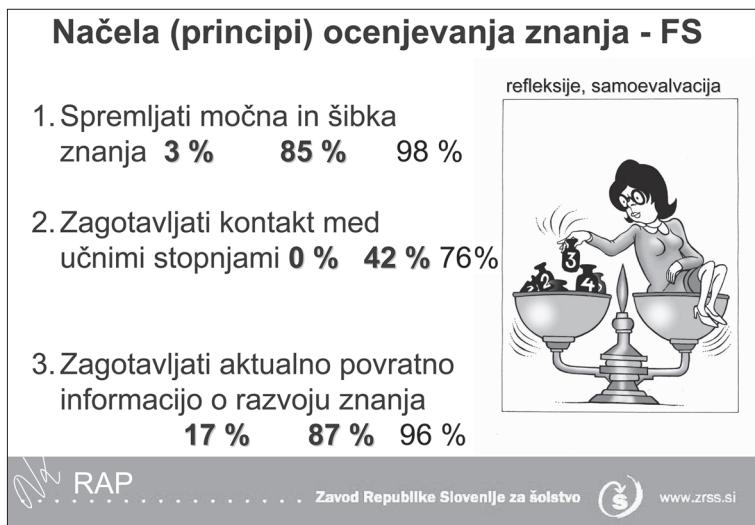
Metoda akcijskega raziskovanja nam je pomagala, da smo lahko spremljali in sestovali članom projektnih skupin pri razvoju in hkrati preverjali ter prenašali dobre rešitve v prakso. Priporočamo jo tudi novincem.

Načela

Tri pedagoška načela

Za kakovostno formativno spremljanje je bilo treba oblikovati merila, ki bi usmerjala didaktiko ocenjevanja znanja. Zavedali smo se, da meritve ne sme biti preveč, da bi se jih lahko privadili, da morajo biti med seboj smiselno povezana in da v vsakem

okolju z vsakim učencem pripomorejo h kakovosti poučevanja in učenja. Opredelili smo **tri načela formativnega spremljanja, ki so se izkazala kot celovito merilo kakovosti šolskega ocenjevanja** (Komljanc, 2005–2009).



Slika 1: Načela ocenjevanja znanja – formativnega spremljanja

Učitelji so sprva upoštevali eno načelo in temu postopoma dodajali aktivnosti naslednjega načела. Refleksije posodabljanja ocenjevanja znanja so pokazale, da so se učitelji najprej in najbolj intenzivno usmerili v raziskovalno vprašanje: »Kako zagotoviti aktualno povratno informacijo o razvoju znanja?« in s tem ciljem sledili drugemu načelu oz. raziskovalnemu vprašanju: »Na kakšen način spremljati močna in šibka znanja učenca/-ev?«. Tretje načelo je bilo v začetku raziskovanja in uvajanja novosti v sistem ocenjevanja le zapisano in šele kasneje tudi upoštevano kot raziskovalno vprašanje: »Kako zagotavljam učencem/-cu stik med učnimi stopnjami?« Učitelji so intenzivno iskali odgovore na raziskovalna vprašanja in s tem postopoma upoštevali vsa tri pedagoška načela ocenjevanja za kakovostno oz. uspešno učenje in poučevanje. Usposabljanje učiteljev je bilo ves čas usmerjeno v iskanje kakovostnega povratnega informiranja učenca o učenju in dosežkih ter precej časa namenjeno diagnostiki predznanja. Šele sčasoma so učitelji spoznali, da oblike diferenciacije in individualizacije ne bodo prinesle želenega učinka, ampak da se bo treba spopasti z novim pristopom – na osebo naravnanim poučevanjem –, da bi lahko učenec deloval proaktivno in na ta način tudi ustvarjalno

predlagal rešitve za doseg učnega cilja. Učitelji so bili v začetku precej hitro odločeni, da bodo izvajali diagnostiko pred testi, med njimi ter po njih. Po poskusih pa smo ugotavljali, da ta oblika ne bo najprimernejša, ker se lahko sprevrže v stalno preverjanje za oceno, kar pa ni namen. Spoznali smo, da bo treba preverjanje močno vpeti v učni proces, ki spodbuja izboljševanje ravni oz. kakovosti znanja, ter zato usmeriti diagnostiko tako, da bo že v začetni fazi učenja navduševala, spodbujala ustvarjalnost in trud na poti do cilja ter zadovoljstvo ob primerno zahtevnem učnem podvigu. Ugotovili smo, da je bolje, če se pedagog namesto za testiranje odloči za premišljeno pripravo učnega okolja, ki bo učenca spodbudilo k premišljevanju in dejavnostim. Učitelj ponudi učno priložnost in spremila učenčev odziv. Učenca spremila v procesu učenja in ga ne moti pri njegovem premišljevanju ter ustvarjanju, seveda pa je na voljo, ko učenec potrebuje njegovo pomoč, da bi lahko nemoteno razvijal svoje učenje v socialni učni skupini. Učitelj razmišlja o učnem magnetu, ki pritegne, navduši, sproža vprašanja in odgovore, možna preverjanja in oblikovanje izdelka ter njegovo promocijo. Izkazalo se je, da je v začetni fazi za razvoj učenja mnogo bolje uporabiti učenčeva močna znanja, saj iz njih izvirata motiv in energija (navdih) za oseben pristop do učenja. Šibkosti, ki jih izkazuje učenec, so učitelju izziv, kako jih bo vtkal v učno priložnost, da bodo izzvenele kot območje bližnjega razvoja učenja (po Vigotskem, 1977, v Komljanc, 2008), ki ga bo učenec uspel prehoditi in premagati ob pomoči odraslega strokovnjaka (razmišljanja iz refleksij, Komljanc, 2006–2009).

Pet pedagoških priporočil

V času posodabljanja sistema ocenjevanja so učitelju poleg načel, ki so usmerjala preoblikovanje, pomagala še priporočila za uresničevanje načel.



Slika 2: Pet pedagoških predlogov (Komljanc, 2005–2009)

Učitelji so aktualno medsebojno informiranje povezali s priporočilom, naj vodijo pouk za **smiselno učenje**. Gagne (1994, v Komljanc, 2008) tako poimenuje učenje takrat, ko učitelj učencu pomaga, da zmore najti smiselne zveze novega znanja s starimi že utrjenimi miselnimi shemami, trdnimi zvezami, ki omogočajo t. i. **trajno znanje**. Učitelj naj bi zagotavljal proces učenja z doživetji oz. izkušnjami, premišljevanjem in ubesedovanjem vzročno-posledičnih zvez, da bi učenci imeli možnost novo znanje prilagoditi (akomodirati) oz. **miselne sheme** med seboj uravnovesiti (ekvilibrirati) (Ausubel, 1960, in Bruner, 1960, v Leonard, 2002).

Kasneje, ko so učitelji že razvijali formativno spremljanje, so se znova spraševali, ali so učinkoviti pri pomoči utrjevanja miselnih sledi, in o tem celo nekateri podvomili ter zato ponovno iskali kakovostne rešitve za umevanje spoznanj. Zato so se usmerili v svetovanje učencu oz. v oblikovanje didaktičnih in metodičnih navodil, kako lahko **učenec odpravi motnje v učenju, (pred)znanju**.

Nekoliko kasneje so učitelji upoštevali priporočilo, da **sumativno ocenijo šele na podlagi celovite zbirke podatkov o predznanju in napredku, ki se primerja z referenčnim merilom**. To priporočilo je bilo izvedeno nekoliko kasneje tudi zato, ker so učitelji že zbirali dokaze, se o njih pogovarjali, torej **vzpostavili skupno vrednotenje znanja**; imeli so že dobre izkušnje z diagnostiko predznanja oz. z oblikovanjem pričakovanega rezultata posameznega učenca, še preden je ta lahko zavestno in načrtno sam sebi sporočil svoj osebni cilj učenja. Šele ob nekoliko

bolje utečenem diagnosticiraju, ciljnem načrtovanju in spremiljanju razvoja učenja posameznega učenca so bili učitelji postavljeni pred naložo, da **zagotovijo stik med učnimi stopnjami** (med motiviranjem, predstavljanjem znanja, iskanjem novega znanja, preverjanja in utrjevanja le-tega in na koncu oblikovanja dokaza o resničnem znanju). Zato so morali razmišljati o **kontrolnem mehanizmu uravnavanja učenja in poučevanja (tudi med seboj)**, da bi bil učni izkoristek čim boljši. Priporočila so se uresničila, ko je učitelj uspel z učencem vzpostaviti kakovosten stalen dialog o njegovem delu in predstavah (dokazovanju) naučenega.

Dva kazalnika uspešnosti

Da bi učitelj lahko zaznal uspešne reakcije v prenovi sistema ocenjevanja, smo oblikovali dva kazalnika uspešnega izvajanja procesa pouka in učenčevih dokazov, da zna več (Komljanc, 2008). Oba kazalnika uspešnosti sta učitelja in učenca usmerjala v kakovostni notranji nadzor učenja in rezultatov dela.

Opredelitev formativnega spremeljanja

Definicije formativnega spremeljanja

FS 1 = oblika razvoja predznanja na višje ravni

FS 2 = oblika razvoja PAMETI - sposobnosti za dojemanje, razsojanje in ravnanje.

FS 3 = povratna informacija za boljše znanje



NJ...RAP.
Zavod Republike Slovenije za šolstvo
 www.zrss.si

Slika 3: Definicije formativnega spremeljanja

Glede na rezultate in samorefleksije smo učiteljem ponudili možnosti za samorazvoj, hkrati pa tudi možnosti pomoči konzulentov. Postopoma smo ugotavljali, da

nam je **formativno spremjanje v začetni fazi razvoja lastne prakse** pomenilo **predvsem možnost za učenčev razvoj znanja na višje ravni** in kakovost v tem smislu, da smo razmišljali le o bolj kakovostnem doseganju cilja. V drugi fazi smo ugotovili, da **formativno spremjanje, ki smo ga že resnično izvajali, pomaga pri razvoju naše pameti; sposobnosti dojemanja, razsojanja in ravnana**. Tako smo poudarili ne le končni izzid, temveč možnosti za osebni razvoj sposobnosti. Približali smo se ustvarjanju t. i. kompetenčnega znanja, ki spodbuja razvoj znanja, spretnosti in stališč. **Ob koncu projekta pa smo definicijo formativnega spremjanja pospološili:** Formativno spremjanje je merilo kakovosti učenja. Ta ugotovitev akcijskega raziskovanja je dokaz, da smo spremenili klasično obliko ocenjevanja znanja kot izpitne različice ugotavljanja zapomnitve slišanega v inovativno oz. alternativno obliko ocenjevanja znanja za kakovostnejše učenje.

FS =:

- **Formativno spremjanje je merilo kakovosti učenja.**

Sklepna opredelitev formativnega spremjanja razvoja znanja učenca (Komljanc, 2009)

Slika 4: Sklepna opredelitev formativnega spremjanja (Komljanc, 2009)

Formativno spremjanje omogoča stalno opazovanje procesa učenja, razvoja misli in kakovosti izvajanja veščin, oblikovanja stališč, da bi si lahko organizirali kakovostno novo fazo osebnega izpopolnjevanja. V prvem primeru (klasičnem ocenjevanju) so učitelji lovili napake v mišljenju in sporočanju ter dajanju sodbe o pravilnosti oz. napačnih zadetkih v cilj. V drugem primeru (alternativnem ocenjevanju) so učitelji spodbujevalci razmišljanja in udejanjanja novih rešitev pri osebnem prilaganju novostim oz. spremembam v razmišljanju. **Z učitelji smo ob formativnem**

spremljanju ugotovili, da je temeljni namen šolskega ocenjevanja spodbujanje razvoja učenčevih potencialov.

Spoznanja

Vrednotenje znanja za spodbujanje učenčevih učnih sposobnosti

Temeljni namen ocenjevanja v šoli je spodbujanje razvoja učenčevih sposobnosti. To še posebej velja za osnovno šolo, čeprav ima naloge znanje tudi institucionalizirati. Institucionalizirana merila formalno, zakonsko določajo obliko doseženega znanja, a prav zaradi institucionaliziranega izobraževanja se pogosto pozablja na vzugajanje vrednotenja znanja, še posebej lastnega, za svoje učenje. Ni smiselno dajati veljave le določanju statusa učenca (namen klasičnega ocenjevanja), ampak je treba le-tega uravnotežiti s skupnim vrednotenjem in samovrednotenjem, cilj česar sta kakovostno učenje in predstavljanje naučenega sebi in drugim. Šo la prihodnosti učencev ne bi smela le razvrščati, marveč bi jih morala predvsem naučiti učiti se in s tem vrednotiti svoje učenje in rezultate oz. dosežek. To ni le dokaz avtonomne šole, učitelja in učenca, pač pa nuja sedanje družbe. Slovenija ima še v primerjavi z drugimi evropskimi državami nadpovprečen delež ljudi z osnovnošolsko izobrazbo in podpovprečen delež ljudi s srednjo izobrazbo ter več kot srednjo izobrazbo (iz Poročila o doseganjem ciljev za novo tisočletje, 2. cilj, doseganje splošne osnovne izobrazbe, 2009 http://mdgr.undp.sk/DOCUMENTS/MDG_Slovenia_SLO_3.pdf (okt. 2009)). Stopnja pismenosti je sicer 99,6-odstotna, vendar je stopnja funkcionalne pismenosti izjemno nizka. Skoraj tri četrtine odraslih prebivalcev v Sloveniji nima zadostnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovno prikazani podatki, ter za uporabo računskih operacij v vsakdanjih okoliščinah (<http://www.uredni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149>, nov 2009).

Splošni cilj osnovne šole je učencem dati temeljno znanje in jih pripraviti za nadaljnje šolanje ter usposabljanje za poklicno in osebno življenje. Učenci se naučijo razumevati osnovne zakone o naravi, družbi in človeku, razvijajo govorno kulturo in radovednost, potrebo po stalnem učenju, prijateljskih stikih z vrstniki in odraslimi, šole jih spodbujajo pri razvijanju interesov in sposobnosti ter oblikovanju njihovih navad (http://mdgr.undp.sk/DOCUMENTS/MDG_Slovenia_SLO_3.pdf , nov. 2009).

Velik delež ljudi se zaposli v malih in srednje velikih podjetjih, nekateri ostajajo brezposelni, nekateri pa se celo z osnovnošolsko izobrazbo vključijo v poslovni svet kot samostojni podjetniki (Zupančič, 2009). To so le nekateri razlogi, zakaj mo-

ramo doseči čim bolj kakovostno šolanje in koristno vrednotenje znanja za učenje in predstavljanje dosežkov.

Spreminjanje sistema šolskega ocenjevanja

Po svetu so spremembe merjenja znanja v izobraževanju zastavili iz različnih izhodišč, večinoma prej kot v Sloveniji, a vsi z namenom izboljšati merjenje znanja za učenje (angl.: assessment for learning). V Hongkongu že deset let razvijajo tehnologijo ocenjevanja v smeri redukcije testov in spodbujanja oblik vrednotenja, ki omogočajo kakovostno učenje, samostojno uravnavanje razvoja znanja. V Makedoniji se zavedajo, da le z ocenjevanjem, ki določa status učenca, celo znižujejo kakovost učenčevega realnega znanja, zato so določili merila vrednotenja, ki spodbujajo razvoj kakovosti notranjega preverjanja znanja. Tudi v Sloveniji želimo povečati kakovost učenja, a ne s spodbujanjem sumativnega, temveč s kakovostnim formativnim spremeljanjem razvoja učenja posameznega učenca, da bi mu lahko s koristno povratno informacijo pomagali razvijati osebne sposobnosti. Norvežani so s podobnimi vodili za ocenjevanje pri učiteljih žeeli spodbuditi razvoj tehnologije ocenjevanja, ki učencu pomaga pri osebnih rasti. Podobno je Švedska razvila nova merila ocenjevanja, Francija je poudarila metodologijo samorazvoja z osebnim razvojnimi dnevnikom, Španija uveljavlja kakovostno diagnostiko, Češka metodologijo razvoja ustvarjalnega učenja, Avstralija diagnostiko in razne oblike predstavljanja naučenega, Velika Britanija pa namenja pozornost kakovostni povratni informaciji, ki učenca opremi z navodili za kakovostno učenje (Komljanc, 2009c). **Vse naštete države želijo kakovostno spremeniti sistem ocenjevanja, predvsem notranjega oz. šolskega, ki ga v procesu učenja razvijata učenec in učitelj. Tako razvijajo kakovostno merilo učenja.**

Družba gradi prihodnost na merilu učenja

Družba prihodnosti bi morala v šoli upoštevati kakovostna merila učenja in jih vpeljati namesto klasičnih oblik ocenjevanja znanja, ki so povezane z določanjem statusa učencev. Z merili učenja mislim na formativno spremeljanje. Mechanizem učenja je povratno informiranje v dialogu med učencem in učiteljem, ključni parameter za primerjanje pa referenčno merilo znanja.

Merski elementi/čas:	Nekoč:	Danes:
Referenčno merilo znanja:	Standard znanja, učni cilj	Pričakovani rezultati, osebni cilji učenja
Mehanizem učenja:	Ocena	Povratna informacija
Merilo učenja:	Preverjanje znanja za oceno	Formativno spremeljanje

Slika 5: Merila učenja v klasični in sodobni šoli

Formativno spremeljanje omogoča skupno gradnjo in refleksijo kot obliko premisleka o učenju in učnih dejavnostih, spodbuja različne logične oblike medsebojnega informiranja o kakovosti učenja ter primerjanja dosežka z želenim (Komljanc, 2009b).

Če želimo optimalno osebnostno rast oz. razvoj kompetenc, potem je pomemben premislek o želenih ciljih. Ti ne upoštevajo le standardov znanj, ampak tudi osebna pričakovanja učenca ter možnosti, ki jih ta vidi skupaj z učiteljem, ki mu pomaga premagovati ovire na učni poti (Komljanc, 2009a). **Za celovit razvoj kompetenc učenec in učitelj razvijata misel in govor v interakciji in integraciji vsebin (kaj) in metod (kako).**

Člani projektnih skupin za posodabljanje didaktike ocenjevanja znanja ugotavljajo, da bi bilo smiselno izkušnje in spoznanja iz projekta ponuditi vsem strokovnim delavcem (Komljanc, 2009c). Vrednost spoznanj presega cilje projekta prav v tem, da smo v procesu šolskega ocenjevanja znanja ugotovili vrednost **mehanizma učenja (povratne informacije)**. Ta omogoča oz. spodbuja natančno opredelitev parametrov primerjanja (aktualno in referenčno znanje). Ne gre le za diagnozo stanja, ki jo udeleženci posodabljanja zagledajo kot izziv, ampak za celovito natančno **merilo učenja (formativno spremeljanje)**. Ta je dejavnik posodabljanja oz. spremeljanja stanja. Želeno oz. boljše dosegamo s kakovostnim **povratnim informiranjem (mehanizmom učenja)**, ki je v neposredni zvezi z referenčnim (želenim) merilom znanja, kateremu učenec sledi ob strokovni pomoči učitelja.

Referenčna merila znanja

Eno najpomembnejših spoznanj je zavedanje, da ni le enega referenčnega merila znanja, od osebe odtujenih standardov, ampak jih je več, ki jih je treba v smiselnem (kontekstualnem) odnosu upoštevati v učnem procesu.

Referenčna merila znanja (Komljanc, 2009)	
Standard znanja	Dogovorjena količina vsebin za napredovanje učnih skupin
Učni cilj	Vnaprej določena vsebina
Pričakovani rezultat	Predvidena sposobnost posameznega učenca
Dosežek	Ovrednotena kakovost z vidika količine vsebin in sposobnosti zaznavanja, vrednotenja ter ravnanja posameznega učenca
Kompetenca	Sistem spremnosti posameznika v družbi

...  ... Zavod Republike Slovenije za šolstvo  www.zrss.si

Slika 6: Referenčna merila znanja (Komljanc, 2009a)



Slika 7: Primerjanje dveh merskih parametrov

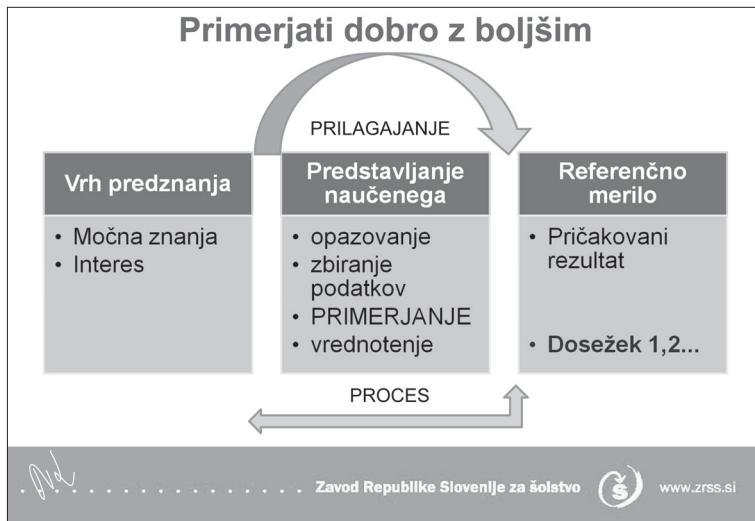
Učitelj in učenec zaznavata dva merska parametra, aktualno in referenčno merilo (Ramaprasad, 1983, v: Komljanc, 2004). Zaznavanje obeh meril je pomembno

zato, da bi učitelj in učenec znala: a) načrtovati, kaj se učiti in kako; b) usmerjati učenje in poučevanje; c) ugotoviti osebni napredok v znanju; č) določiti kakovost znanja s sodbo (oceno) ob smiselnem koncu procesa učenja. Učitelj uči učenca zaznavati dve merili oz. merska parametra v smislu razmišljanja: »Kaj znam?« in »Kaj želim znati?«, prvo je aktualno, drugo pa referenčno merilo.

Aktualno merilo je najti v predznanju, v samem njegovem vrhu (vrhu predznanja), ki ga morata učenec in učitelj najprej poiskati in doživeti ter ubesediti (opredeliti), da bi lahko na temelju predznanja ugotavljala osebne želje, pričakovanja, potrebe v obliki izziva, ki so več ali manj skladne s potrebami družbe (standardi znanj). **Učitelj učenca nauči vrednotiti. To pomeni:** a) primerjati vrh predznanja z referenčnim znanjem in nato b) prilagajati predznanje novim spremembam, ki opredeljujejo razmerje oz. območje med sedanjim in želenim. Opredeljeno območje se oblikuje kot: a) osebni učni cilj učenca in b) učni cilj učitelja. Oba cilja sta za podporo učencu pri učenju in predstavljanju naučenega. **Referenčno merilo je torej pričakovani rezultat, ki vsebuje poleg standardov znanja še osebna pričakovanja učenca in učitelja.**

Pričakovani rezultat je izjava (dogovor učenca in učitelja) o tem, kaj bosta z načrtovanim območjem razvoja učenja ob koncu učenja doseгла (želeni cilj). Pričakovani rezultat je v tesni navezi z učiteljevimi učnimi cilji v procesu poučevanja in s formativnim spremljanjem ter dosežki učenca.

Le standard znanja ni dovolj, ker ne vsebuje motivacijskega naboja (volje in motiva učenca in učitelja za dosego cilja), ampak je to le zunanje pomagalo tako učitelju kot učencu, še posebej pa učitelja usmerja pri zagotavljanju kakovosti poučevanja učnega predmeta. Standard sam ne zagotavlja učenčeve odličnosti, ker ne vključuje (kot na primer pričakovani rezultat) osebnih motivov za učenje, in če teh ni, tudi ni volje za učenje (Komljanc, 2009a). Motiv in volja (motivacija) sta nujna za razvoj kompetenc, kajti poleg znanja kompetence vključujejo še učenčeve spremnosti in predvsem njegova stališča. In prav v njegovih stališčih se skriva motiv za nadaljnje učenje, ki voljo pozene v tek (motiv aktivira voljo).



Slika 8: Primerjanje

Sklep

Učitelji z izkušnjami in doživetji, ki jih ponuja medsebojno informiranje v formativnem spremeljanju razvoja učnih potencialov, ugotavljajo, da se znanje gradi na močnem, trdnem predznanju. Učenčeve učenje se ne začne, dokler učitelj in učenec skupaj ne oblikujeta pričakovanega rezultata na temelju predznanja in standardov znanja in v tem smislu jasno ne opredelita: a) učenec osebnega učnega cilja in b) učitelj osebnega cilja poučevanja učenca v socialni učni skupini. Pri spremeljanju oba, učenec in učitelj, uporabljata vse možne oblike zaznavanja oz. opazovanja njunih aktivnosti in rezultatov dela.

Tovrstne izkušnje pomagajo obema, učencu pa še posebej, doseči samoregulacijo učenja oz. prilagajanja v življenju za smiselne bivalne spremembe. Pri odpiranju učnega okolja in celovitem pouku, še posebej predstavljanju naučenega, obema pomagajo razne oblike primerjanja aktualnega in želenega (referenčnega) znanja. Vrednost povratne informacije pri primerjanju je odpravljanje vrzeli v znanju, uživanje ob predstavljanju dosežkov in vedno uspešnejše samostojno uravnavanje učenja oz. ustvarjalno in inovativno prilagajanje v življenju.

Vse slišano in zapisano (dokazi delovanja razvojnoaplikativnega projekta) **ni trik, ampak globoka sprememba dialoga učitelja in učenca v konstruktivističnem formativnem spremeljanju**, kot je poudaril Paul Black v Celju marca 2009.

Ob tej priložnosti se iskreno zahvaljujem vsem članom projektne skupine in kolegom iz tujine za izkazano zaupanje in izjemno koristno sodelovanje. In kot je na zaključni evalvaciji v Šmarjeških Toplicah septembra 2009 poudaril Colin Marsh: Opravili smo izjemno veliko in plemenito delo.

Čas je za kratek premislek in oceno kakovosti, da bi sledili novim spoznanjem in jih delili med kolege ter ob izkazani potrebi posodabljali tudi svoje delo. Če se s stvarmi ukvarjaš, se vse nenehno spreminja, tudi ocenjevanje znanja.

Formativno spremljanje = merilo učenja.	Globoka sprememba učiteljevega in učenčevega dialoga; standard za vse učence in dijake v VIZ.	<p>Načela:</p> <ul style="list-style-type: none"> Spremljati močna in šibka znanja. Zagotavljati stik med učnimi stopnjami. Zagotavljati aktualno povratno informacijo o razvoju znanja.
Povratna informacija = mehanizem učenja.	Učenec in učitelj razvijata misel in govor v interakciji in integraciji vsebin in metod učenja.	<p>Priporočila:</p> <ul style="list-style-type: none"> Izmenjava informacij med dejavniki pouka za usklajevanje potreb in zmožnosti ter zahtev kurikula. Odpravljanje šibkosti v razvoju učenčevega predznanja. Dajanje osebnih navodil za učenje. Smiselno učenje. Pretok informacij za samouravnavanje, sovplivanje na pouk. Skupni kontrolni mehanizem za samoreguliranje učenja in poučevanja. AR. Sumativno ocenjevanje temelji na celoviti zbirki podatkov. Učenčovo predznanje in napredek se primerjata z referenčnim merilom.
Želeno znanje = referenčno merilo znanja vsebuje standarde znanj in potrebe oz. pričakovanja.	Temeljni namen šolanja = spodbujanje razvoja učnih potencialov učenca.	<p>Kazalnika uspešnosti izvajanja formativnega spremljanja za doseg želenega znanja.</p> <ul style="list-style-type: none"> Poučevanje in učenje kot raziskovanje lastne prakse (dokaz AR). Spoznavanje, da vsak učenec zna več. Dokaz: upoštevanje bližnjega razvoja znanja.

Slika 9: Pregled bistvenih spoznanj

Povzetek

Klasično ocenjevanje znanja je treba spremeniti, natančneje uravnovesiti razmerje med merjenjem učenja in samim certificiranjem znanja. Prevelik poudarek na oceni in premajhen na kakovostni povratni informaciji kaže na nujne spremembe v dialogu med učencem in učiteljem in v tem smislu na navodila za učenje, ki so prilagojena učnim zmožnostim učenca. Rezultati dela v projektu so spodbudni. Člani projektne skupine priporočamo uvajanje kakovostnega konstruktivistično, humanistično naravnega formativnega spremeljanja razvoja učenja. Pripravljeni so usmeritve, orodja in priporočila za spreminjanje ocenjevanja znanja, ki je usmerjeno na kakovostno povratno informiranje, koristno poučevanje in zanimivo predstavljanje naučenega. Učenci in učitelji se naučijo učinkovito spremeljati in vrednotiti učenje, poučevanje in rezultate pouka. Viri za spreminjanje so na spletni strani Zavoda RS za šolstvo, na voljo so zborniki za razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Zainteresirani se lahko udeležijo seminarjev, vključijo v mrežo šol, ki že imajo izkušnje. Za začetek je pomembno učiteljevo zavedanje, da je od kakovostnega učnega okolja, ki ponuja razne izkušnje in doživetja, razmišljanja ter refleksije učenja, odvisno, kako hitre in uspešne bodo spremembe.

Ključne besede: povratna informacija, konstruktivistično formativno spremeljanje, referenčna merila znanja

Viri

- Gono, J. (1998). Mož, ki je sadil drevesa. Abram.
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149> (nov. 2009).
- Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Ljubljana.
- Komljanc, N. (2005–2009). Načrtovanje razvojnoaplikativnega projekta. Delovno gradivo.
- Komljanc, N. (2006–2009). Zbrana poročila sprotnih refleksij projektnih skupin. Neobjavljeno gradivo.
- Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str: 8–23.
- Komljanc, N. (2009č). Zapiski iz zaključne refleksije. Šmarješke Toplice, 22. september 2009. Neobjavljeno gradivo.
- Komljanc, N. (2009a). Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja. V: Hiša znanja. MK, str: 2.
- Komljanc, N. (2009b). Formativno spremeljanje učenja. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str: 8–17.

- Komljanc, N. (2009c). Formativno spremljanje za učenje v nekaterih državah. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str: 28–36.
- Komljanc, N., Štrukelj, B. (2006). Individualni program formativnega spremljanja razvoja učenja posameznega učenca. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006. 1 optični disk (CD-ROM).
- Leonard, D., C. (2002). Learning Theories A to Z. Greenwood Press.
- Poročilo o doseganju ciljev za novo tisočletje, 2 cilj, doseganje splošne osnovne izobrazbe, 2009 http://mdgr.undp.sk/DOCUMENTS/MDG_Slovenia_SLO_3.pdf (okt. 2009)
- Zupančič, M. (2009). Uvod. V: Odprti prostor evropskih malih in srednjih podjetij. Zbornik prispevkov. Gospodarska zbornica Slovenije, Območna zbornica Ljubljana, 26. januar 2009.

EXCEEDED EXPECTATION

PhD Natalija Komljanc

Fruits

“Are you familiar with the story about the man who planted trees and enjoyed until the rest of his life in the woods?” (Jean Giono, The man who planted trees, 1998). In the last three years the project group has been sown the principles of qualitative internal knowledge assessment and has been reaping and enjoying the fruits of their work so much that the members of project groups decided to share them with others. Teachers and students enjoy communicating while assessing and planning learning. The new forms of assessment in the shape of following have turned out as useful not just for students with special needs but for other student as well. Teachers might mention some starting troubles of following an individual student in a learning group but what is encouraging is that they are discovering that once a teacher gets used to the activity of following and helping the student, (s)he has no further problems with the following of larger group of students. In general, the teachers in the elementary school are the most enthusiastic. They reckon that the magical power of a grade book has been replaced by the folder of success. Also the headmasters support the qualitative internal assessment. The progress of each student is included in a school vision. Most importantly, at the end of the project we have discovered that we have been developing, along with the constructivist formative knowledge assessment of an individual student, the “respectful” evaluating. **The definitive conclusion on September 22, 2009 of the research-appliative project group was the following: formative assessment should be the standard for all students in the entire elementary education.** For this purpose, the development-appliative project group coordinated by the NEIS in cooperation with schools continues with training teachers for the qualitative formative assessment and feedback in the learning and teaching process within the expanded social net.

Achievement

The project work results

The implementation of constructivist formative assessment

In the project group, we have not only discovered the interest for constructivist formative assessment but also facilitated and carried out the modifications. The classic knowledge evaluation (grading in a form of a test) is being replaced by the

so-called formative assessment of knowledge development with the purpose of qualitative feedback for learning and teaching.

The programme of formative assessment of an individual student within a social learning group

We have created an instrument of formative assessment of an individual student within a social learning group (the author of the programme Komljanc, 2006) and entered it in a computer programme (Komljanc, Trukelj, 2006) then we offered flight schools (19) to use it. After only a year, the teachers positively evaluated the use (functional) value of the contents and the instrument technology. Nevertheless, we are looking for a new computer programme which would be more appropriate for massive use.

Prior knowledge diagnostic

Teachers took the principle of prior knowledge diagnostics and its inclusion into a learning process quite seriously. In the initial phase, the teachers tested prior knowledge by using classic methods of examination (pre-test) but eventually they preferred the functional usage of knowledge. By discovering the weaknesses of a classic examination with a pre-test, the latter was soon replaced by various learning opportunities based on knowledge standards. At different, more open forms of activities students presented to themselves, other students and teachers the things they already knew about a certain subject, problem or challenge and reflected on how they would begin the holistic learning, looking for sources, analyzing the information, in short, which learning approach would they adopt to achieve the desired goal. Along with the knowledge standards, the personal expectations, wishes and needs were being created in a form of a personal learning goal. In this way, teachers communicated more with the students about the contents, learning and the conceptions of what they have learned (Assembled findings based on simultaneous reflections on executing formative assessment of project groups, Komljanc, 2006–2009).

Combined learning process for realization of learning goals

Students, together with teachers, have been gradually discovering the time and space for the cooperative planning of class activities and independent learning. Teachers were accepting the children's suggestions which made them more enthusiastic about the learning while students became more and more aware of the usefulness of learning and the possibilities for creating a holistic knowledge and

an interesting learning outcome. The instrument for following (programme) guided teachers also when they were forming goals. At the beginning of the formative assessment, the teachers focused mostly on the contents or content goals of a certain subject. Further on, when presenting achievements, they came up with some new ideas on how to connect the contents with the methods and forms of learning. In that way, they realized that the goals in the curriculum are meant for their teaching and that a common reflection about different learning styles of an individual needs to be included in the formation of the student's learning goals. Thus, teachers have been gradually including different teaching styles in the learning process and consciously compared them with the students' styles which enabled them to simultaneously adjust their common and personal learning goals. In addition to fulfilling the national requests, they have managed to take into consideration also students' wishes and interests (Assembled findings based on simultaneous reflections on executing formative assessment of project groups, Komljanc, 2006–2009).

Implementation of a learning process

The instrument had the greatest effect on the transformation of knowledge assessment when teachers and students devoted more time to the following activities: a) observing the process of learning and teaching, b) creating different learning results and outcomes and c) gathering evidences on learning and teaching. They found out that the qualitative assessment is not possible without reflection on the finished work and common planning of the next learning phase. The examination in the form of constant observing or assessment of learning and teaching enabled planned and systematically adapted implementation of a class activity regarding student's needs. In this way, the teachers came across the possibilities of learning feedback and learning instructions based on an individual student. The teachers estimated that the dialogue between them and the students improved, that they spent more time discussing with each other and that the communication was getting more oriented towards the fulfillment of the learning goal, the common goal and the goal of an individual student in the social learning group. Both, the teachers and students reflected on realistic possibilities to improve (prior) knowledge or the existing knowledge and skills. Only by implementing formative assessment, they managed to start up and execute the learning process which changed its dynamic regarding the quality of prior knowledge development in a learning group. Students noticed that teachers had become more engaged in helping and supporting them with their learning, as they got closer to students and advised what students nee-

ded for direct learning. (Assembled findings based on simultaneous reflections on executing formative assessment of project groups, Komljanc, 2006–2009).

Learning regulation

Formative assessment encouraged them to plan and implement the so-called cooperative learning which gives opportunity to students opportunities to take part in creating the next phase of a learning process. Because they set the common goal, a student could improve his autonomous observation and evaluation of the product quality. Consequently, the student was learning how to create more autonomously the measurements for success, which enabled him to strengthen self-regulative patterns on its own or with the teacher's help. By giving successful presentations of knowledge and qualitative outcomes, these patterns revealed the desire for more successful learning and autonomous creation of the expected learning outcome. The possibilities for self-regulation and successful realization of learning goals motivated a student and a teacher for work and achievement presentation. The classes were becoming more and more dynamic, reasonable, useful, interesting and vital. School, learning and teaching are making sense in everyday life by the active cooperation of peers and adults. The successful promotion of knowledge and interesting learning solutions of different learning outcomes, which have been ameliorating and completing during the learning process and forming into a functionally useful outcome, showed that some changes in the relation between the formative and summative assessment are necessary. Teachers and students estimated that the summative assessment is only reasonable after making exercises and disposing various examination possibilities and providing evidence for the attained goal in different manners. It is only after having evidence for the knowledge development that, while evaluating the outcomes, they can evaluate more reliably and accurately the quality of holistic knowledge and student's personal improvement regarding the required standard of knowledge and regarding the expected outcome. Teachers and students created the outcome and adjusted it, if necessary, in the learning phases in order to attain better learning outcome.

Feedback as an alternative to grade

Teachers have realized that there is no need for assessing student for each exercise, test, or learning result by either numeric or descriptive grade. They have discovered that it is more reasonable and useful to give students a feedback in the learning process. The feedback can be in a form of an encouragement, tip, comment or it can be provided by offering new or additional learning sources or modification

of the learning goal or personal instructions for attaining the desired knowledge. This enabled teachers and students to make use of the class activities, students' potentials, motivation as well as time and learning space. A better pedagogic dialogue was necessary to make this possible as grades do not represent the feedback which would enable the development of prior knowledge or rectify the causes for interferences, even though this is the basic purpose of the positive qualitative and person oriented feedback in a social learning group. The instrument offered the possibility of storing and sorting the crated results and creating the folders of successes, when the teacher and student realized why a certain result turns out to be an important evidence of knowledge development. Both, student and teacher have thus learned how to create the qualitative measurements or referential knowledge measurements

Education

At the meetings in various schools and during the common reflections of project groups we have discovered that teachers and students progress differently. While seeking the best answers to personal and common research questions by using different divergent and creative ways, we have come to the conclusion that it would be wise to write down some recognitions and to evaluate instruments from the practical point of view. In addition, we put down the essential findings in the miscellany (this is the third one). The included caricatures and drawings remind us, in a humorous way, of what is more and less appropriate. We have decided to organize, in addition to regular meetings, the annual international expert conferences where we can compare our findings with each other and promote them successfully. We have organized three conferences in March during the years 2007, 2008 and 2009. Since the conferences proved to be useful, it is suggested that they become traditional.

Decision of the Conference

Conference in Postojna, 2007:	Decision no. 1: The replacement of numerous regulations by pedagogic principles and recommendations
Conference in Celje 2008:	Decision no. 2: The replacement of grades by feedback for learning
Conference in Celje 2009:	Decision no. 3: Didactic magnet is learning opportunity in learning environment which encourages ideas, challenges

Regulations

The Regulations should determine the rules for equitable assessment for all students. The new didactic approaches of knowledge assessment revealed that most

of the existing articles in Regulations are useless. The upgraded regulations should include as few normative rules containing basic pedagogic principles as possible as well as suggestions for attaining the equitable knowledge evaluation and evaluation of learning. For this purpose we have been notifying the legislator and co-operating with the Inspection Service from time to time. Likewise, we have created proposal for Regulations updating, which is published in this miscellany.

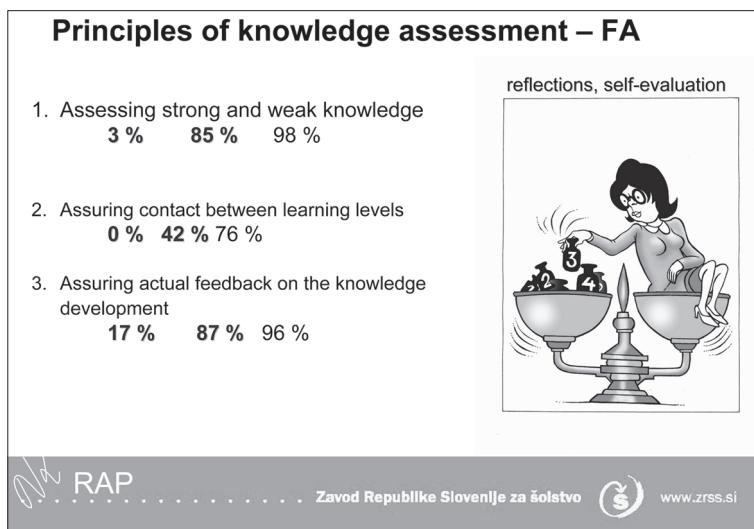
Method of action research

The method of active research helped us to follow and advise the project group members on development and at the same time, we have managed to verify and implement good solutions into practice. The method is recommended also for novices.

Principles

Three pedagogic principles

For qualitative formative assessment, we needed to set criteria which would guide the didactic of knowledge assessment. We were aware of the fact that there should not be too many measurements in order to be able to realize that they should logically coincide with each other and that they contribute to the quality of teaching and learning in every learning environment with every student. We have defined **three basic principles of formative assessment, which turned out as holistic measurement for qualitative school assessment** (Komljanc, 2005–2009).



Picture 1: The principles of knowledge assessment – formative assessment

At the beginning, teachers have mainly considered one principle to which they have gradually added the activities of the next principle. The reflections on updating knowledge assessment have shown that the teachers, first and most intensively, focused on research question: "How to assure the actual feedback on knowledge development?" This goal enabled them to follow the second principle and research question: "In what way should we assess strong and weak knowledge of a student?" The third principle was only written down at the beginning of the research and implementation of a novelty in the assessment system and only after that, it was considered as one of the research questions: "How to facilitate the students a contact between learning levels?" The teachers were intensively looking for the answers on the research questions and gradually they took into consideration all three pedagogic assessment principles for qualitative and successful learning and teaching. Teachers' qualifications were all the time focused on the search of the qualitative feedback on informing a student about learning and achievements and most of the time on the prior knowledge diagnostic. **Only eventually the teachers realized that the forms of differentiation and individualization would not bring the desired effect but that there was a need for new approaches, such as person oriented learning, so a student could act proactively, which would enable him to creatively participate by introducing solutions for attaining the learning goal.** At first, the teachers were quite quickly determined to implement the diagnostic before, between, and after tests. After experiencing this method, it was clear that this form was not the most appropriate since it could direct to the constant assessment for a grade, which is not the purpose. It would be more suitable to tightly insert assessment into the learning process, which promotes level amelioration and knowledge quality and consequently, use the diagnostic in a way it would already at the beginning cause enthusiasm, encourage creativity and effort to achieve the goal and cause contentment when confronted with appropriately demanding challenges. We have established that a pedagogue would prefer to thoughtfully prepare the learning environment that would encourage a student to reflect and act rather than test students' knowledge. The pedagogue and/or teacher offers the learning opportunity and assesses a pupil's reaction. The pedagogue and pupil go hand in hand in the learning process, moreover the teacher does not interrupt the student while (s)he is reflecting or creating. But naturally, the teacher should always be at the student's disposal when the latter needs (teacher's) help so (s)he could continue to develop his/her learning style within a social learning group.

The teacher reflects on a learning magnet that attracts, fills with enthusiasm, raises questions and provides answers or induces possible ways of assessments and creation of a product and its promotion. It was proved that in order to develop student's learning, it is much better to use strong knowledge in the initial phase as the motivation and energy (inspiration) for developing personal learning approaches normally hidden in there. The student's weaknesses should represent a challenge for the teacher. (S)He should be reflecting on how to squeeze the weaknesses in a learning opportunity, so they would turn out as an area of immediate learning development (according to Vygotsky, 1997 in Komljanc, 2008), which a student would be able to walk through and conquer with the help of an adult expert (Reflections, Komljanc, 2006–2009).

Five pedagogic suggestions

During upgrading the evaluation system, in addition to the principles, the teachers found help in the suggestions for realizing principles.

Suggestions for FA in our school practice

1. Exchanging information between the lesson's factors in order to adjust student's needs and capabilities with the demands in curriculum
7 % 68 % 95 %
2. Counseling on how to eliminate weaknesses in prior knowledge – learning on higher level 29 % 78 % 73 %
3. Directing learning process for the(co)influencing of factors (sensible learning)
33 % 88 % 72 %
4. Control mechanism in the form of feedback for balanced learning and teaching
5 % 63 % 77 %
5. Summative assessment only on the basis of complete information collection on student's prior knowledge and improvement which is compared with reference measurement (the expected outcome) 14 % 25 % 78 %

Nd

RAP

Zavod Republike Slovenije za šolstvo



www.zrss.si

Picture 2: Five pedagogic suggestions (Komljanc, 2005–2009)

Teachers have linked up mutual relevant informing and recommendation to give lessons for sensible learning. Gagne (1994, s: Komljanc, 2008) refers to this learning when a teacher helps a student to find reasonable relations between the new and old knowledge, strengthened mental schemes, reinforced relations which

enable the so-called **sustainable knowledge**. The teacher should assure a learning process that is full of new experiences, reflections and expressing casual-consequential relations, so the students would be able to adapt to the new knowledge or to equilibrate the mental schemes (Ausubel, 1960 and Bruner, 1960, s: Leonard, 2002).

Later on, when the teachers have been already developing the formative assessment, they have reflected on whether they are being successful in helping students strengthen their mental processes and some teachers doubted their capacities which guided them toward seeking qualitative solutions for comprehending recognitions. That is why teachers focused on giving advice to students and/or on creating didactical and methodical guidelines on how **a student could eliminate interferences in learning and (prior) knowledge**.

Afterwards, the teachers took into consideration the recommendation on giving summative evaluation only after having the complete collection of information on prior knowledge and improvement, which is compared with reference measurement. This suggestion was implemented a bit later. Firstly, because the teachers have been already gathering evidences and discussing them and restored the combined knowledge evaluation and secondly, they already had good experiences with prior knowledge diagnostic and with creating the expected outcome of an individual student even before (s)he could consciously and systematically communicate to him-/herself his/her own learning goal. Only after continually diagnosing, planning goals and assessing an individual student, the teachers were confronted with the task of assuring the contact between learning levels (motivation, achievement presentation, searching for new knowledge, assessing and strengthening knowledge and finally creating evidence for real knowledge). Consequently, the task included reflection on control mechanism of equilibration of learning and teaching, so a learning result would be as good as possible. Suggestions were put into effect when a teacher managed to restore a qualitative and permanent dialogue with a student about his/her work and presentations (demonstrations) of his/her achievements.

Two indicators of success

In order for the teacher to perceive successful reactions in the upgrading of evaluation system, we have created two indicators. The first one pointed out the successful implementation of a lesson and the second signalized that the student has a greater knowledge than before (Komljanc, 2008). Both indicators directed the teacher and the student toward the qualitative inner control of learning and outcomes.

Defining formative assessment

Definition of formative assessment

FA1 = a form of prior knowledge development on a higher level

FA2 = a form of sense development – ability to perceive, judge and behave

FA3 = feedback for better knowledge



N...RAP...

Zavod Republike Slovenije za šolstvo



www.zrss.si

Picture 3: Definitions of formative assessment

According to the results and self-reflections, we have offered the teachers the possibility for self-development and at the same time, we have offered them the councils' help. We have been gradually discovering that during the development of one's own practice, the **formative assessment in the initial phase of development presented mostly the possibility for student's knowledge development in higher levels** and the quality in the sense of attaining more qualitative goal. In the second phase, we have discovered that **the formative assessment, which was carried out at full speed, helps with sense developing – the ability to perceive, judge and behave** – and in this way, we emphasized not only the final outcome but also the possibilities for developing personal abilities.

Thus, we have come closer to the creation of the so-called competence knowledge, which encourages the development of knowledge, skills and point of views. **At the end of the project, we have generalized the definition of formative assessment: the formative assessment is a criterion of qualitative learning.** This finding of action research is an evidence that we have changed the classic form of knowledge evaluation which comes in a form of a test where the retaining of what one had heard was evaluated and replaced it by innovative, or if you wish, alternative form of knowledge evaluation for achieving more qualitative learning.

Final definition of formative learning:

FA – formative assessment is a measurement of qualitative learning

Formative assessment facilitates constant observation of learning process, thought development and qualitative skills performance; it facilitates forming point of views to organize new qualitative phase of personal fulfillment. In the case of classic assessment, the teachers were detecting only mistakes in thinking and expressing and giving the sentence on the correct or incorrect target hits. On the other hand, the teachers promoting the alternative assessment were encouraging thinking and practicing new solutions of personal adaptation to the novelties or changes in thinking. **Together with teachers, we have established that the basic purpose of school assessment is encouraging the development of students' potentials.**

Recognitions

Knowledge evaluation for encouraging student's learning potentials

The fundamental purpose of assessment in schools is the encouragement of development of student's potentials. This is particularly true for the elementary school even though its mission is also knowledge institutionalization. Institutionalized measurements formally and legally determine the form of attained knowledge but the institutionalized education itself causes the lack of consciousness of knowledge value, especially one's own. It does not make sense to give the priority and value only to the student's status (which is the purpose of the classic assessment) but it should be equilibrated by combined assessment and self-assessment having for goal the qualitative learning and presenting the knowledge. The school of the future, primarily institutions which implement the starting education within the life-long education, public schools, which offer education for everyone, and last but not least the elementary or compulsory schools at which everyone should acquire the basics for future reflections and creations should not just classify the students but they should primarily teach each and everyone how to learn. This would facilitate the assessment of one's learning and his/her outcomes or achievements. It is not only the proof for an autonomous school, a teacher or a student but it is vital for the actual society. In comparison to the other European countries, the percentage of people in Slovenia with only elementary education is still above average and on the other hand the percentage of people with secondary or higher education is under average.(taken from the Report on achieving goals in the new millennium, 2nd goal, achieving basic education, 2009 http://mdgr.undp.sk/DOCUMENTS/MDG_Slovenia_SLO_3.pdf). The degree of literacy is quite high (99.6 %) but the degree of

functional literacy is extremely low. About a quarter of adult population in Slovenia does not have the adequate knowledge and skills to deal with the information contained in different types of texts, forms and graphic data or to be able to use computer in everyday life situations. (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149>, Nov 2009).

The general goal of elementary school is to give the students the fundamental knowledge and to prepare them for the future schooling and training for professional as well as personal life. Students learn to comprehend the basic laws of nature, society and human beings. They develop speech culture and curiosity as well as the need for constant learning and friendship. Furthermore, schools encourage students to develop their interests, abilities and to create their habits (http://mdgr.undp.sk/DOCUMENTS/MDG_Slovenia_SLO_3.pdf, Nov. 2009).

The majority of people are employed in small and medium-sized enterprises, some unemployed and some, with only elementary education, are able to get into the business world as independent businesspersons (Zupančič, 2009). These are just some reasons for attaining as qualitative schooling as possible and for useful knowledge evaluation for learning and presenting the outcomes.

Modifying the school system evaluation

Elsewhere the change in knowledge measurement in education came from different starting points and mostly earlier than in Slovenia but the common purpose was to improve the assessment for learning. In Hong Kong for already a decade, they dedicate their time to the development of evaluation technology by reducing the number of tests and encouraging forms of assessment that facilitate the qualitative learning and autonomous regulation of knowledge development. In Macedonia, experts are aware of the fact that the assessment which determines the student's status even lowers the quality of students actual knowledge. Thus, this was the reason for defining the measurements for assessment which facilitates the development of qualitative internal assessment. Also in Slovenia, the purpose is to increase the quality of learning, not by encouraging the summative assessment but qualitative formative assessment of learning development of an individual student in order to help him get feedback to develop his/her skills (personal potentials). The Norwegians, who used the similar concept of assessment, wanted to encourage teachers to develop the assessment technology which would help a student by his/her personal growth. Sweden has similarly dedicated its time to the assessment measurements. In the framework of assessment of learning and knowledge some other countries have encouraged formative assessment by using their own approaches: France, for example, used the methodology of self-deve-

lopment by writing personal development diary, Spain used the qualitative diagnostics, Czech used the methodology of developing the creative learning, Australia applied diagnostics and different forms of presenting the knowledge and Britain used the qualitative feedback which gives students the instructions for qualitative learning (Komljanc, 2009c). **All the listed countries have the purpose of developing (changing) qualitatively the assessment system, mainly internal and school assessment which is developed by a student and a teacher during the learning process. The qualitative measurement of learning is being developed.**

The society builds the future on the grounds of learning measurements

The future society should take into consideration qualitative learning measurements in schools or even replaced them by classic forms of knowledge assessment, or by forms for determining status, at least in compulsory schooling (the external classic control for internal assessment intended for learning). **Learning measurement in this case means formative assessment. The learning mechanism is in fact feedback within the dialogue of factors. The key parameter for comparing is the referential learning measurement.**

The measurement element/time	Past	Present
Referential learning Measurement	Knowledge standard, Learning goals	Expected outcomes, personal Learning goals
Learning mechanism	Grade	Feedback
Learning measurement	Assessing for grade	Formative assessment

Picture 4: The learning measurements in classic and contemporary school

The formative assessment facilitates combined building and reflecting as a form of contemplation about the learning and learning activities. It encourages logic and therefore various forms of mutual informing about quality of learning and compares the achievement with the desired goal (Komljanc, 2009b).

In order to achieve the optimal personal growth or the development of the competences, we need to think about the desired goals. The desired goals do not only take into consideration only the knowledge standards, but also the personal expectations of a pupil and the possibilities that a student envision together with a teacher, who helps him/her to overcome the obstacles on the learning path (Komljanc, 2009a). **For a holistic development of competences a student and a teacher**

her develop a thought and speech in interaction and integration of contents (what) and methods (how).

The members of project groups for upgrading the didactics of knowledge assessment estimate that it would be wise to offer the experiences and cognitions from the project to all experts (Komljanc, 2009c). The value of cognitions surmounts the project's goals when we realize the value of learning mechanism (feedback) during the process of school knowledge assessment. Feedback facilitates or encourages the accurate defining of comparison parameters (actual and referential knowledge). It is not just the diagnosis of a state, which the participants of upgrading see as a challenge, but it is also the holistic accurate learning measurement (formative assessment). This factor upgrades or changes the state from the previous to the future one. The desired and better can be attained by qualitative feedback (learning mechanism), which is directly connected with the referential (desired) knowledge measurement followed by a student, who is supported by teacher's professional help.

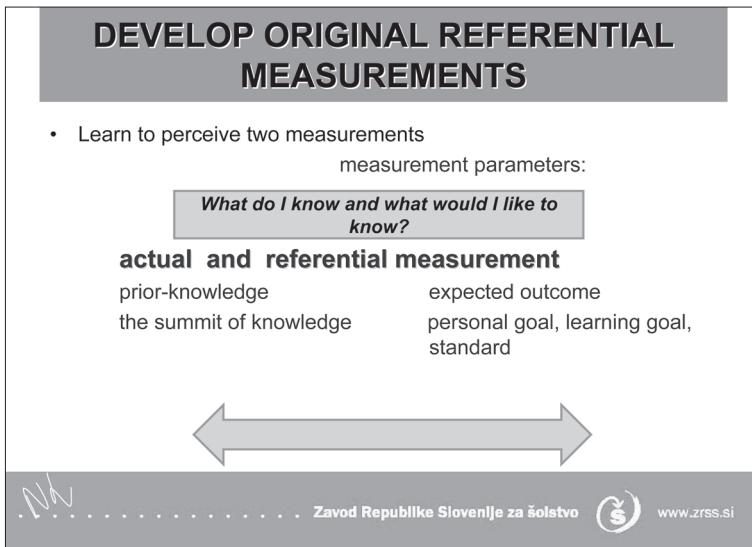
Referential knowledge measurements

One of the biggest and bold cognitions is realizing that there is more than just one referential knowledge measurement with impersonal standards which need to be logically (within the context) taken into consideration in the learning process.

Referential knowledge measurements (Komljanc, 2009)	
Knowledge standard	fixed amount of contents for the progress of learning groups
Learning goal	predetermined contents
The expected outcome	the expected capability of an individual student
The achievement	evaluated quality from the quantity of contents point of view and the ability of perception, evaluation and behavior of an individual student
Competences	Skills of an individual in the society

...  ... Zavod Republike Slovenije za šolstvo  www.zrss.si

Picture 5: Referential knowledge measurements



Picture 6: Comparison of two measurement parameters

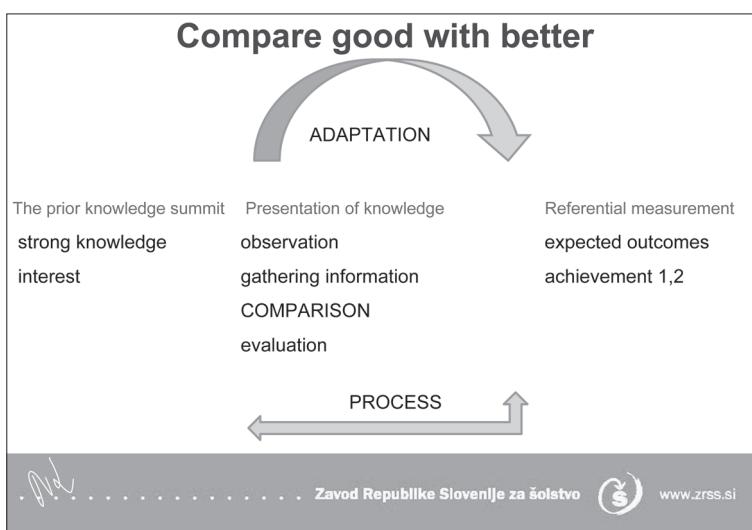
A student and a teacher perceive two measurement parameters, actual and referential measurement (Ramaprasad, 1983, s: Komljanc, 2004). The perception of two measurements is important so a student and a teacher would know how to: a) plan what and how to learn, b) direct learning and teaching, c) estimate personal progress in knowledge, d) determine the knowledge quality by judgment (grade) at the sensible end of learning process. A teacher teaches a student how to perceive two measurements or measurement parameters in the sense of student's process of thinking: "What do I know?" and "What would I like to know?". The first is actual and the second is referential measurement.

Actual measurement can be found in prior knowledge, in the very summit (knowledge summit), which a student and a teacher should first find and experience and finally put down (define) so they could discover personal wishes, expectations, needs in a form of a challenge that are more or less in accordance to the needs of society (knowledge standards). **A teacher teaches a student how to evaluate, which means: a) to compare the knowledge summit with the referential knowledge and then b) adapt the prior knowledge to new changes which determine a relation or an area between the present and desired.** The determined area is formed as: a) personal learning goal of a student and b) learning goal of a teacher. Both goals give support to the student while learning and presenting the knowledge. **Referential measurement is actually the expected outcome**

which includes, besides the knowledge standards also, personal expectations of a student and a teacher.

The expected outcome is a statement (agreement between a student and a teacher) about what they plan to attain by planning the area of learning development – the desired goal. The expected outcome is in tight connection with the teacher's learning goals in the process of assessment and with the formative assessment as well as student's achievements.

Only the knowledge standard is not enough, as it does not include motivational impulse (willingness and motive for attaining the goal by neither student nor teacher). It acts only as an external assistance to both factors, and mostly as an orientation for the teacher to assure the quality of teaching. The standard itself does not guarantee student's excellence since it does not include (in the contrast to the expected outcome) the personal motives for learning. Consequently, there is no will for learning (Komljanc, 2009a). Motive and willingness (motivation) are essential for competences' development, as, besides the knowledge, the competences contain student's skills and mostly student's viewpoints. It is in student's viewpoints that a motive for further learning can be found and motive is the ingredient that puts willingness forth (motive activates willingness).



Picure 7: Comparison

Conclusion

Teachers with experiences gained by mutual informing in formative assessment of learning potentials development estimate that the knowledge is built on the strong, solid prior knowledge. Student's learning does not start until the teacher and student create the expected outcome on the basis of prior knowledge and standard knowledge and clearly define the following: a) the student his/her learning goal and b) the teacher his/her personal goal in teaching student in a social learning group. While assessing, both factors, the student and the teacher, use all the available forms of perception or observation of their activities and outcomes. These sort of experiences facilitate both, particularly the student (that is why (s)he is being educating), to achieve self-regulation of learning and adapting to different life situations. Different forms of comparing the existent and desired (referential) knowledge help students and teachers reach the open learning environment and holistic education and especially present the knowledge. The value of feedback in comparing means eliminating gaps in knowledge, enjoying when presenting the achievements and gradually more successful regulation of learning or creating and innovative life adapting.

All the things you've heard and read (proves the activity of research-applicative project) **are not some kind of trick but thorough change in dialogue between the teacher and student in a constructivist formative assessment**, as Paul Black encouraged us giving his lecture at the conference in Celje in 2009.

In this occasion, I would like to thank sincerely all the members of the project group and the foreign colleagues for the trustfulness and highly useful cooperation to attain goals and as Colin Marsh encouraged us at the final evaluation in Šmarjeske Toplice in September 2009: we have performed a great and noble work.

It is time for a brief stop, reflection and quality evaluation in order to follow new recognitions, share them with the colleagues and if necessary, update our work. Practicing things induces changes, also in the assessment.

Formative assessment = learning measurement	Thorough change of a dialogue between a student and a teacher; standard for all students in educational institutions.	<p>Principles:</p> <ul style="list-style-type: none"> assessing strong and weak knowledge assuring the contact between learning levels assuring updated feedback about knowledge development
Feedback = learning mechanisms	Student and teacher develop thoughts and speech in interaction and integration of contents and learning methods.	<p>Recommendations:</p> <ul style="list-style-type: none"> Information exchange between the class factors for balancing needs and abilities and curriculum requirements. Eliminating weaknesses in development of student's prior knowledge. Providing personal learning instructions. Sensible learning. Stream of information for self-regulation, co-influencing on the lessons. Common control mechanism for self-regulation of learning and teaching . Summative assessment is grounded on holistic collection of data. Student's prior knowledge and progress are compared with referential measurements.
Desired knowledge = referential knowledge measurement includes knowledge standards and needs or expectations	Basic purpose of schooling = encouraging the development of learning potentials of a student.	<p>Indicators of successful implementation of formative assessment for attaining the desired goal.</p> <ul style="list-style-type: none"> Teaching and learning as a research of one's own practice. Cognition that each student knows more. evidence: considering the proximal knowledge development

Picture 9: Overview of essential recognitions

Abstract

We have to change the classical assessment knowledge, more precisely; we need to find the balance between learning criterion and knowledge certification. There is

too much stress on grading and too small on feedback, which points at the necessary changes in teacher – student dialogue and, in that sense, in the preparation of personal oriented instructions for student which correspond more with student's abilities. The final results of the project are incentive. Project members recommend implementation the constructivist, humanistic oriented formative assessment. There are prepared recommendations, principles, and tools for changing the model of internal assessment knowledge in the class. The recommendations facilitate beneficial feedback, useful teaching approach and interesting good demonstration of student's knowledge. Both, teachers and students have opportunities for adopting useful assessment and evaluation of learning and teaching as well as analyzing the education results. Teachers could find sources for changing the assessment knowledge on the Institute's website in three prepared booklets, in seminars and if interested, they can even take part in the net of schools involved in implementation of formative assessment. At the beginning, it is important that teachers are aware of the quality of the learning environment, which offers multiple experiences and adventures, opportunities for thinking and also reflections. These things decide how fast, deep and successful the changes in assessment knowledge will be.

Key words: feedback, constructivist formative assessment, reference knowledge

Sources

- Giono, J. (1998). Mož, ki je sadil drevesa. Abram. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149> (Nov. 2009).
- Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Ljubljana.
- Komljanc, N. (2005–2009). Načrtovanje razvojnoaplikativnega projekta. Delovno gradivo.
- Komljanc, N. (2006–2009). Zbrana poročila sprotnih refleksij projektnih skupin. Neobjavljeno gradivo.
- Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. In: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str: 8–23.
- Komljanc, N. (2009č). Zapiski iz zaključne refleksije. Šmarješke Toplice, 22 Sept. 2009. Neobjavljeno gradivo.
- Komljanc, N. (2009a). Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja. In: Hiša znanja. MK, str: 2.
- Komljanc, N. (2009b). Formativno spremiljanje učenja. In: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str: 8–17.

- Komljanc, N. (2009c). Formativno spremljanje za učenje v nekaterih državah. In: Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str: 28–36.
- Komljanc, N., Štrukelj, B. (2006). Individualni program formativnega spremljanja razvoja učenja posameznega učenca. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006. 1 optični disk (CD-ROM).
- Leonard, D. C. (2002). (Learning Theories A to Z. Greenwood Press.
- Poročilo o doseganju ciljev za novo tisočletje, 2. cilj, doseganje splošne osnovne izobrazbe, 2009 http://mdgr.undp.sk/DOCUMENTS/MDG_Slovenia_SLO_3.pdf (Oct. 2009)
- Zupančič, M. (2009). Uvod. In: Odprti prostor evropskih malih in srednjih podjetij. Zbornik prispevkov. Gospodarska zbornica Slovenije, Območna zbornica Ljubljana, 26 Jan. 2009.

PREDLOG ZA AKTUALIZACIJO PRAVILNIKA O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA TER NAPREDOVANJU UČENCEV V OSNOVNI ŠOLI

Številka: 210-4/2009-1

Datum: 2. 11. 2009



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT
KABINET MINISTRA
Masarykova 16
1000 Ljubljana

Zadeva: Predlog za aktualizacijo Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. I. RS, št. 73/2008 z dne 18. 07. 2008)

Na osnovi sklepa ministra iz leta 2006 in rezultatov dela razvojnoaplikativnega projekta z naslovom Razvoj didaktike ocenjevanja znanja, ki je potekal na Zavodu RS za šolstvo v obdobju od 2006 do 2009, vam pošiljamo predlog za aktualizacijo Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.

Analiza pravilnikov o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli kaže na:

1. dvojnost opredelitve pojmov preverjanje in ocenjevanje,
2. prepogosto povratno informiranje učencev v času učenja v obliki ocene,
3. nesmiselno zvezo preverjanja z zaključno fazo ocenjevanja,
4. neustrezno pojmovanje vrednotenja ter
5. preveliko število členov v aktualnem pravilniku.

Sklepi treh javnih strokovnih posvetov v času od 2006 do 2009 izpostavljajo:

1. upoštevanje pedagoških načel za učinkovito preverjanje in ocenjevanje,
2. redukcijo ocen oz. pogosteje koristno medsebojno informiranje v učnem procesu (formativno spremeljanje za učenje),
3. vrednost učnih priložnosti (učnega okolja), ki učenca navdušijo za učenje; razvoj njegovih sposobnosti (potencialov) v skladu s standardi znanj.

Na osnovi refleksij projektnih skupin predlagamo:

1. aktualizacijo pravilnika z vsebovanjem le najnujnejših pravil, ki zagotavljajo pravičnost ocenjevanja,
2. konstruktivistično in humanistično naravnano formativno spremeljanje razvoja učenja posameznega učenca v socialni učni skupini za vse učence v okviru začetnega formalnega vzgajanja in izobraževanja s poudarki na specifičnosti ciljev učnega programa in razvojnih sposobnosti učenca v osnovnih in srednjih šolah (za celotno vertikalo začetnega vzgajanja in izobraževanja),
3. zagotavljanje finančne podpore za stalno strokovno pomoč šolam pri uvajanju formativnega spremeljanja in
4. posodobitev dokumentacije za spremeljanje in certificiranje kompetenc učenčev in dijakov.

Na osnovi izkušenj in teorij formativnega spremeljanja smo v skladu s predlogi pripravljeni sodelovali pri aktualizaciji pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli in dijakov v srednji šoli.

S spoštovanjem,

Člani projektne skupine

V vednost:

Alenka Kovšča, državna sekretarka Ministrstva za šolstvo in šport

Boris Černilec, generalni direktor Direktorata za vrtce in osnovno šolstvo

mag. Vinko Logaj, generalni direktor Direktorata za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih

dr. Aco Cankar, vodja Centra za razvoj in raziskovanje

dr. Natalija Komljanec,
strokovna direktorica ZRSS

PROPOSAL FOR ACTUALIZATION OF THE REGULATIONS ON ASSESSMENT AND EVALUATION OF KNOWLEDGE AND PROGRESS OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

MINISTRY OF EDUCATION AND SPORT
MINISTER'S OFFICE
Masarykova 16
1000 Ljubljana



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Subject: Proposal for actualization of the Regulations on assessment and evaluation of knowledge and progress of students in elementary school (Official Journal of the Republic of Slovenia, no. 73/2008 of 18 July 2008)

On the basis of a decision taken by the Minister in 2006 and the work results of research – applicative project titled Development of didactics of knowledge assessment carried out from 2006 to 2009 at the National Institute, we are sending you the Proposal for actualization of the Regulations on assessment and evaluation of knowledge and progress of students in elementary school.

The analysis on assessment and evaluation of knowledge and progress made by students in elementary school has shown the following:

1. double definition of terms such as assessment and evaluation,
2. giving too frequent feedback to students during learning in a form of a grade,
3. senseless connection between the assessment and the final stage of evaluation,
4. inappropriate comprehension of evaluation and
5. too many articles in the current regulations

Decision taken on three public expert conferences from 2006 to 2009 underline:

1. consideration of pedagogic principles for the effective assessment and evaluation,
2. cutting down the number of grades or more frequent mutual informing during the learning process (formative assessment for learning),
3. value of learning opportunities (learning environment) which motivate student for learning; development of student's abilities (potentials) in accordance with the knowledge standards.

On the basis of the project groups' reflections we suggest:

1. actualization of regulations by containing only the most necessary rules which assure the equitable evaluation,
2. constructivist and humanist formative assessment of the development of an individual student within a social group in the framework of the initial formative education, emphasizing the particularity of goals of a learning programme and student's developmental abilities in primary and secondary schools (for the entire vertical axle of initial education),
3. assuring financial help for offering constant professional help to schools at implementing formative assessment,
4. upgrading the documentation for assessing and certification of students' competences.

Based on experiences and theories of formative assessment and in accordance with the suggestions, we are prepared to cooperate in actualization of regulations on assessment and evaluation of knowledge and progress of students in primary and secondary school.

Sincerely,

project group members

PhD Natalija Komljanč, programme director of the National Institute

VREDNOST POV RATNE INFORMACIJE V PROCESU UČENJA IN POUČEVANJA

Dr. Natalija Komljanc, Zavod RS za šolstvo¹

Vzljubiti ocenjevanje

Učenje ne bo največja vrednota skritega zaklada sveta, dokler ne bo priljubljena šola, in ta ne, dokler se ne bo spremenilo šolsko ocenjevanje. Smisel ocenjevanja je v spodbujanju osebnega in družbenega razvoja. Namen šolskega ocenjevanja je navaditi človeka na primerjanje dobrega z boljšim. Merski sistem mora biti celovit in preprost, da ga razume in obvladuje vsak. Postopek ocenjevanja mora natančno usmerjati k cilju učitelja in učenca. Vrednotenje kakovosti naučenega naj bo enotno v celotnem obdobju šolanja.

Ravnati se po pameti

Pamet raste s sposobnostjo dojemanja sveta, razvija se z razsojanjem in ravnanjem. Hiša znanja spodbuja rast in razvoj pameti s priložnostmi za ustvarjalno dojemanje, razsojanje in ravnanje. Učitelj in učenec v Hiši znanja spoznava vrhove predznanja, izmenjujeta pričakovanja in jih dopolnjujeta z izkušnjami staršev in strokovnjakov. Pričakovani rezultat je motiv za oblikovanje osebnega učnega cilja, da bi učenec z učiteljem razvijal poleg spomina bistrost, nadarjenost, preudarnost in premišljenost (Bandura, 1991, v: Komljanc, 2004). Kakovostno razsojanje omogoča sistematično spremljanje in usmerjanje strategij učenja in poučevanja.

Primerjati dobro z boljšim

Da učenec spoštuje in realno ocenjuje dosežke, ga mora učitelj z družino vrednavaditi na primerjanje dobrega z boljšim, aktualno mero znanja z referenčno. Izmerjeno razliko med vrhom predznanja in ciljem ali standardom znanja se opredeli z območjem bližnjega razvoja učenja (Vigotski, 1977, v: Komljanc, 2004), ki ga učitelj in učenec opredelita v obliki pričakovanega rezultata. Da bi tega učenec dosegel, si oblikuje svoj načrt učenja kot odgovor na vprašanje: »Kako se bom lotil reševanja tega učnega problema?«, oblikovan v obliki osebnega učnega cilja. Učitelj si oblikuje načrt poučevanja kot odgovor na vprašanje: »Kako bom učen-

¹ Dr. Natalija Komljanc, strokovna direktorica Zavoda RS za šolstvo, vodja razvojnoaplikativnega projekta, e-naslov: natalija.komljanc@zrss.si

cem omogočil doseči in predstaviti pričakovani rezultat?», pri tem poleg učnega cilja predmeta upošteva tudi specifične potrebe, pričakovanja učencev. Učitelj tako učencem omogoča pouk, naravn na osebno učenje. Da bi bil v učnem procesu učenec sproti usmerjan k cilju s kakovostnimi povratnimi informacijami, oba spremljata doseganje cilja in hkrati ugotavljata vrednost pouka z vidika sinhronega uresničevanja potreb učenja za doseganje cilja (Komljanc, 2004). Ob koncu učnega obdobja določita vrednost dosežka, ki ga primerjata s pričakovanim rezultatom.

Razvijati izvirna referenčna merila

Učitelj učenca nauči zaznavati dva merska parametra, aktualno in referenčno merilo (Ramaprasad, 1983, v: Komljanc, 2004). Prvo je učenčeve (pred)znanje, drugo pa so učni cilji ali standardi znanja. Za opredelitev aktualnega znanja učitelj ponudi učencu priložnosti za predstavitev naučenega z različnimi ciljnimi skupinami. Za uspešno zaznavanje sposobnosti za dojemanje, razsojanje in ravnanje pa je poleg aktualnega merila znanja zelo pomembno tudi referenčno merilo. Od slednjega merila je namreč odvisno, ali bomo pri učencu razvijali le spominska znanja ali tudi njegove darove, ali ga bomo seznanili le z osnovnimi značilnostmi predmeta ali mu bomo ponudili bogata doživetja za oblikovanje tudi lastnih izkušenj. Referenčna merila so različna (Komljanc, 2009):

1. Standard znanja označuje dogovorjeno vsebino in količino učnega predmeta za zagotavljanje kakovosti poučevanja z vidika enotnosti posredovanja znanja učencem in z vidika omogočanja napredovanja. Standard ne vključuje učenčevih potreb, promovira povprečje ali pa tudi ne, sploh pa ne spodbuja razvoja odličnosti niti pri učencu niti pri učitelju. S fleksibilno organizacijo pouka oz. osebno naravnega učenja in poučevanja standard izgublja svojo moč oz. veljavo (Dewey, 1955; Gagnon, 1995).
2. Učni cilj je oblika vpogleda naprej, ki vodi učitelja pri didaktični oz. metodični organizaciji pouka za doseganje predvidenega oz. pričakovanega rezultata učenca/-ev.
3. Pričakovani rezultat je izjava o tem, kaj se od učenca pričakuje, da je sposoben narediti ob koncu obdobja učenja. Usmerjen je na predstavitev naučenega in je v močni navezi z učnimi cilji, oboje pa s formativnim spremeljanjem pouka ter z učnimi dosežki posameznega učenca ob koncu obdobja učenja (Moon, 2002). Pričakovani rezultati so merljivi in preverljivi. Izhajajo iz ciljev, vsebin in kompetenc kot strukturnih elementov učnih načrtov. Minimalni pričakovani rezultat je na primer izjava o še sprejemljivem pragu učenja, ki omogoča osebno rast (prav tam).

4. Dosežek je opredeljena kakovost znanja učenca na temelju rezultatov pouka. Oblikuje se kot posledica sumativnega vrednotenja na podlagi kakovostnega formativnega spremmljanja razvoja znanja (Wood, 1989). Učitelj ga opredeli v sodelovanju z učencem z namenom razvoja sposobnosti (Moon, 2003).

5. Kompetence so kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanja in stališč, ki jih posameznik potrebuje za osebni razvoj in učinkovito vključenost v družbo (CIDREE, 2008). Namen spodbujanja razvoja kompetenc je osebnostna rast posameznika in družbe.

Smisel regulacije učenja in poučevanja v Hiši znanja je v oblikovanju koristnih povratnih informacij; pogovorov, analiz, refleksij, predstavitev naučenega, navodil za učenje ...

Viri

A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities. CIDREE 2008.

Dewey, J. (1955). Experience nad Education. The Macmillan Company, New York.

Gagnon, P. (1995). What should children learn? The Atlantic Monthly, str. 65–78.

Komljanc, N. (2009). Predlog definicij navedenih terminov dosežki, standardi znanja, pričakovani rezultati in iz tega izhajajoči predlogi za spremembo zakonodaje. Dopis Zavoda RS za šolstvo, št. 210-2/2009-2, 27. 1. 2009

Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Moon, J. (2002). Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Routledge.

Moon, M. S. (2003). Personal Talent. High Ability Studies. Vol. 14, No. 1, June, str. 5–21.

Wood, R. (1989). Measurement and Assessment in Education and Psychology. The Falmer Press.

VALUE OF THE FEEDBACK IN THE PROCESSES OF LEARNING AND TEACHING

PhD Natalija Komljanc¹

Fond of assessment

Learning will not be considered as the greatest value of a hidden treasure as long as the school remains unpopular and this will not change until the assessment in schools is modified. The meaning of assessment is to encourage personal and social development. The purpose of assessment in schools is to get used to compare good with better. Measurement system have to be holistic and simple so everybody can understand and master it. The assessment procedure has to precisely point towards the teachers' and students' goals. The assessment of the attained knowledge quality should be unified through the whole school year.

Rely on one's own intellect

The intellect grows along with the perception of the world and it evolves with judging and behaving. The House of knowledge encourages growth and development of the intellect and offers opportunities for creative comprehension, judging and behaving. In the House of knowledge, a student and a teacher familiarize with the prior knowledge summits, exchange their expectations and supplement them by adding parents' and experts' experiences. The expected outcome is the motive for forming personal learning goal so a student and a teacher could develop not just the memory, but also the intelligence, talent, deliberateness and thoughtfulness (Bandura, 1991, s: Komljanc, 2004). The qualitative judging enables systematic assessment and guidance of learning and teaching strategies.

Compare good with better

In order for the student to respect and realistically evaluate achievements, a teacher has to accustom him and his family to compare good with better, actual amount of knowledge with the referential one. The measured difference between the prior knowledge summit and the goal or knowledge standard is defined with the area of proximal learning development (Vygotsky, 1977, s: Komljanc, 2004) which the

¹ PhD Natalija Komljanc, programme director of the National Institute of Republic of Slovenia and the leader of research applicative project

student and the teacher define as an expected outcome. To attain the outcome, the student forms his/her own learning plan as an answer to the following question: "How should I tackle this learning problem?", formed as a personal learning goal. The teacher forms his/ her teaching plan as an answer to the following question: "How will I assure the students to achieve and present the expected outcome?" At this point, besides the learning goal of a subject, the teachers consider also specific needs and the student's expectations. In this way, the teacher facilitates the lesson that is oriented toward a more personal learning. In order for the student to be simultaneously directed toward the goal by qualitative feedback, the teacher and student follow the process of achieving the goal and determine the value of lessons from the point of view of synchronic fulfillment of learning needs to achieve the goal.

Developing original referential measurements

A teacher teaches a student to perceive two measurement parameters – actual and referential measurement (Ramaprasad, 1983, s: Komljanc, 2004). The first represents the student's (prior) knowledge and the second stands for learning goals or knowledge standards. To define the current knowledge, the teacher offers the student the possibility for presenting what (s)he has learned so far within different target groups. To be able to successfully perceive the abilities for comprehension, judging and behaving, it is vital to possess not just the actual measurement but also the referential knowledge measurement. The referential measurement defines whether to develop student's memory knowledge or his/her talents as well and whether to present him only the basic characteristics of a subject or familiarize him/ her with the abundant experiences so (s)he could create his/her own experiences. The referential measurement differentiate (Komljanc, 2009):

1) the knowledge standard denotes the agreed contents and quantity of the subject for assuring the quality of teaching from the viewpoint of unity of transmitting knowledge to students and enabling promotion. Standards do not include the student's needs, they promote an average level or not even that and mostly, they do not stimulate developing excellence learning neither for student nor for teacher. By flexible organization of process or personal oriented learning and teaching, the standard loses the power and also validity (Dewey, 1995; Gagnon, 1995). 2) learning goal is a form of flash-forward which leads teacher in didactical and pedagogical teaching organization of the learning process toward fulfillment of the expected outcome of students. 3) The expected outcome is a form of statement about what is expected from a student at the end of a learning process, what is (s) he able to do at the end

of a learning process. The outcome is oriented on student's performance and it is strongly connected with learning goals, both with formative assessment and learning achievements of an individual student at the end of the learning period (Moon, 2002). Expected outcomes are measurable and could be assessed. They derive from learning goals, contents and competences as structural elements of learning plans. A minimal expected outcome is for instance a statement about the limit level of learning standard which enables personal development (Moon, 2002). 4) Achievement is defined as quality of student's knowledge on the basis of the learning results. It is formed as a consequence of a summative assessment on the qualitative formative assessment (Wood, 1987). Teacher defines it in cooperation with the student with the purpose of developing abilities (Moon, 2003). 5) Competences are a complex system of knowledge, skills, attitudes which an individual needs for personal development and successful integration in society (CIDREE, 2008). The purpose of facilitating competence development is a personal development and society development.

The meaning of learning and teaching regulation in the House of knowledge is in creating useful feedback, conversations, analysis, reflections, performances of knowledge, learning instructions, etc.

Sources

- A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities. CIDREE 2008.
- Dewey, J. (1955). Experience nad Education. The Macmillan Company, New York.
- Gagnon, P. (1995). What should children learn? The Atlantic Monthly, str. 65–78.
- Komljanc, N. (2009). Predlog definicij navedenih terminov dosežki, standardi znanja, pričakovani rezultati in iz tega izhajajoči predlogi za spremembo zakonodaje. Dopis Zavoda RS za šolstvo, št. 210-2/2009-2, 27. 1. 2009
- Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Moon, J. (2002). Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Routledge.
- Moon, M. S. (2003). Personal Talent. High Ability Studies. Vol. 14, No. 1, June, str. 5–21.
- Wood, R. (1989). Measurement and Assessment in Education and Psychology. The Falmer Press.

KOMBINIRANO PREVERJANJE ZNANJA OD 4. DO 6. RAZREDA

Dr. Natalija Komljanc in mag. Sonja Zajc, Zavod RS za šolstvo

Uvod

PEP-cilj je izboljšati preverjanje znanja v šolah. V seminar¹ je vključena komponenta strategije, ki je usmerjena v razvoj sistema formativnega spremeljanja, ki učiteljem posreduje informacije o poučevanju posameznega učenca za načrtovanje naslednje bližnje stopnje učenja, poučevanja in dajanja navodil. Kurikul učencem pomaga, da znanje uporabijo v realnih življenjskih situacijah, in pripomore k razvijanju analitične miselne sposobnosti, ki se mora odražati v formativnem in sumativnem spremeljanju. V tej smeri so zasnovani tudi standardi za preverjanje znanja in tvorijo standard notranjega izobraževanja in šolskega programa v sodelovanju z URI in SEI.

V program seminarja za kombinirano preverjanje znanja so vključena priporočila za izvajanje. Zasnovan je na podlagi merit standardov, ki jih lahko najdemo med makedonskimi, slovenskimi didaktičnimi načeli, pa tudi med načeli drugih držav, kot so: Kitajska (velja za Hongkong), Norveška, Švedska, Francija, Češka, Avstralija in Velika Britanija. Standardni izbor je narejen v treh kategorijah: pričakovani standardi glede na mnenje strokovnjakov, aktualni standardi v Makedoniji in državni vizijski standardi. Med naborom merskih standardov (skupno jih je 14) so svetovalci izbrali naslednje:

Merila standardov

Strokovnjaki so izbrali dva pričakovana standarda, in sicer: 1) spremeljanje šibkega in močnega znanja in 9) samoocenjevanje. Udeleženci seminarja v Makedoniji so izbrali tri aktualne standarde: 1) spremeljanje šibkega in močnega znanja, 7) obli-

¹ Agencija Združenih držav za mednarodni razvoj in Akademija za razvoj izobraževanja sta v sodelovanju z makedonskim državnim izobraževalnim centrom povabili avtorico dr. Natalijo Komljanc, strokovno direktorico Zavoda RS za šolstvo, in skupino mednarodnih svetovalcev za ocenjevanje in preverjanje v osnovnih šolah, da pripravijo model za kombinirano preverjanje za osnovne šole.

Model smo pripravili skupaj z izbrano skupino svetovalcev iz Urada za razvoj izobraževanja in mag. Sonjo Zajc, ki nam je posredovala informacije o preverjanju znanja v slovenskih šolah. Makedonski svetovalci so bili povabljeni na seminar, da bi učiteljem v makedonskih šolah pomagali izboljšati preverjanje znanja v šolah. Seminar je vodila mag. Gorica Mickovska.

Model bi bil lahko koristen tudi za slovenske učitelje.

kovanje ocen in 12) določitev jasnih meril, standardov znanja. Izbrani so bili trije vizijijski standardi: 1) spremljanje šibkega in močnega znanja, 5) proces formativnega spremljanja in 14) navodila za uspešen razvoj učenja. Prilagajanje, skupno učenje in trajnost so elementi direkcie vizijijskega merila. Sodelujoči ugotavljajo, da je diagnostična vloga formativnega spremljanja očitni del preverjanja znanja v kombinaciji z ocenjevanjem in tudi prilagajanjem učenja in poučevanja, da bi dosegli boljši učni rezultat. V okviru metodologije poučevanja bi moral učitelj upoštevati Vigotskyjevo pedagoško načelo bližnjega razvoja znanja znotraj učnega procesa za posameznega učenca. Učitelj bi moral vsakemu učencu svetovati, naj uporablja samorefleksijo v procesu učenja kot tudi ob njegovem zaključku. V resničnem šolskem delu sodelujoči ocenjujejo, da učitelji uporabljajo diagnostični pristop na začetku učnega procesa, med njim in na koncu. Učitelji z diagnostičnim pristopom pogosto uporabljajo teste ali vprašalnike. Učitelji tudi pogosto razmišljajo o pravičnosti v okviru šolanja. Očitno je, da bi bilo v prihodnosti treba upoštevati načela, ki omogočajo trajno znanje, sistem ocenjevanja pa bi moral biti zasnovan tako, da bi ta načela omogočal. Zato predlagamo, da se vključijo kriteriji kakovosti za trajnostni razvoj, kot so na primer kriteriji Zavoda RS za šolstvo: http://www.ensi.org/Publications/media/downloads/228/KVALITATIVNI%20KRITERIJI_ZA_SOLE_2.pdf

Rezultati analize meril standardov

Glavni poudarek je na diagnostičnem pristopu znotraj učnega procesa, ki ga omogočata konstruktivistično učenje in poučevanje. Močan diagnostični pristop v formativnem spremljanju učiteljem pomaga pri načrtovanju učne vsebine. Prav tako lahko strategije učenja in poučevanja pripomorejo k načrtovanju učnih rezultatov, ki lahko posledično določijo pričakovani učni rezultat. Prednosti diagnostičnega spremljanja so v tem, da učenec dobi povratno informacijo o svojem predznanju in večje zanimanje za temo. Poleg tega diagnostični pristop pripomore k določitvi pouka in času učenja in poučevanja. Diagnostično formativno spremljanje pomaga učencem in učiteljem pri načrtovanju, refleksijah in doseganju rezultatov.

Povratna informacija diagnostičnega spremljanja motivira učenca in učitelja, da bolj aktivno sodelujeta pri učnih aktivnostih. Diagnostični rezultati so pomembni tudi v zadnji fazi učnega procesa sumativnega spremljanja znanja. Učitelj in učenec ne moreta kar predvideti začetne točke učenja in poučevanja, a lahko določita zaključek učenja oz. poučevanja v določenem obdobju učnega procesa. Učitelji so odgovorni za pripravo koristnih diagnostičnih instrumentov in navodil, da lahko zares dobijo odgovor, ki si ga želijo.

V preteklosti so sodelujoči verjeli, da že uporabljajo diagnostični pristop, vendar je bil ta bolj ali manj behavioristično in kognitivistično naravnан, saj v odgovoru ni bilo povratne informacije, ki bi izboljšala učenčeve predznanje. Po mnenju sodelujočih je Vigotskyjeva teorija o skupnem učenju pravšnja za razvoj učenčevega znanja. Torrance (1993) je pojasnil, da je behavioristično formativno spremeljanje lahko za učence neprimerno, saj za učenje potrebujemo izkušnje in pogovore o njih. Refleksije in samorefleksije so zelo pomemben element v sistemu ocenjevanja, tudi za mlajše učence.

Za spremeljanje in preverjanje znanja se uporablja različni pristopi v učnem obdobju vseživljenjskega učenja. V osnovni šoli je preverjanje usmerjeno k motiviranju učenja za daljše življenjsko obdobje. Na višji stopnji, od 4. do 6. razreda, so učenci usmerjeni bolj k povratni informaciji o njihovi uspešni vključitvi v družbo, o osnovnem znanju za raziskovanje in razvijanje njihovega znanja v letih šolanja, ki sledijo. Za učence od 4. do 6. razreda je pomembno, da znanje pridobivajo tako, da kar se da sami raziskujejo in se razvijajo. Predznanje nudi učencu moč za samorefleksijo in za aktivno učenje. Formativno učenje in diagnostični pristop učiteljem pomagata, da sprejmejo in zaznajo vse razlike v znanju učenca in zares pomagajo učencu pri njegovem osebnem razvoju.

O veljavnosti in zanesljivosti je teklo veliko razprav. Pojem zanesljivosti je obravnavan v smislu ponavljanja istega odgovora, veljavnost pa v smislu, kako dobra oz. pravilna je primerjava med aktualnim in referenčnim nivojem znanja. Za uspešno kombinirano preverjanje znanja so pomembni diagnostični pristop, pa tudi določeni kriteriji uspešnosti.

Referenčna merila znanja

Opredelili smo tudi nekaj referenčnih meril znanja kot na primer: standard znanja, dosežek, kompetence, pričakovani rezultat in cilj. Za primerjavo med njimi lahko poudarimo naslednje:

Standard znanja nakazuje na dogovorjeno vsebino med strokovnjaki discipline in količino učnega predmeta. Oboje je potrebno za enotno posredovanje znanja učencem. Standardi ne vključujejo učenčevih potreb in promovirajo povprečje ali pa niti tega ne. Poleg tega standardi ne spodbujajo razvoja odličnosti. S fleksibilno organizacijo učnega procesa standard osebnega kurikula izgubi moč in veljavo (Gagon, 1995).

Učni cilj je oblika prihodnosti, ki učitelja usmerja pri organizaciji didaktike, pedagoške in poučevanja za doseganje pričakovanega učnega rezultata posameznega učenca.

Pričakovani rezultat je izjava o tem, kaj se od učenca pričakuje ob koncu učnega procesa in kaj je sposoben narediti ob koncu obdobja učenja. Usmerjen je k predstavljanju naučenega in je močno povezan z učnimi cilji, oboje pa s formativnim spremeljanjem pouka ter z učnimi dosežki posameznega učenca ob koncu učnega obdobja (Moon, 2002). Pričakovani rezultati so merljivi in preverljivi. Izhajajo iz ciljev, vsebin in kompetenc. Minimalni pričakovani rezultat je na primer izjava o še sprejemljivem pragu učenja, ki omogoča osebno rast (Moon, 2002).

Dosežek je opredeljen kot kakovost znanja učenca na temelju rezultatov pouka. Oblikuje se kot posledica sumativnega spremeljanja na podlagi kakovostnega formativnega spremeljanja razvoja znanja (Wood, 1989). Učitelj ga opredeli v sodelovanju z učencem z namenom razvoja sposobnosti učenca (Moon, 2003).

Kompetence so kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanja in stališč, ki jih posameznik potrebuje za osebni razvoj in učinkovito vključenost v družbo (CIDREE, 2008). Namen spodbujanja razvoja kompetenc je osebnostna rast posameznika in družbe.

Različni pristopi formativnega spremeljanja v različnih državah

Ko smo primerjali različne pristope formativnega spremeljanja v desetih različnih državah, smo še povečali vlogo povratne informacije v učnem procesu, in to ne le za odpravljanje vrzeli pri nadgrajevanju znanja, temveč tudi za združitev predstavljenih rezultatov samoregulacije učenja in poučevanja ter rezultatov učenja in prilagajanja življenjskim situacijam. Hongkong (Kitajska) si na primer prizadeva zmanjšati število testov, Makedonija uporablja standarde pri sistemu preverjanja znanja, Slovenija razvija načelo preverjanja in ocenjevanja za učenje, Norveška priporoča samoocenjevanje, Švedska se nagiba k merskim orodjem spremeljanja, Francija spremila samorazvijanje rasti, Španija je usmerjena k diagnostičnemu pristopu, Češka poudarja kreativno učenje, Avstralija diagnostično preverjanje in predstavljanje naučenega v formativnem spremeljanju, Velika Britanija pa se usmerja k vnaprejšnjim oz. usmerjevalnim informacijam (feed-forward) v učnem procesu. Makedonija bi lahko našla in združila svoje standarde z dobrimi izkušnjami drugih držav. Ti različni pristopi različnih držav so lahko znanilci izboljšanja preverjanja v makedonskih šolah (Komljanc, 2009b).

Opis sheme z naslovom **Model skupnega preverjanja, ki ga je pripravila projektna skupina**

Za kakovostno kombinirano preverjanje znanja moramo najprej s formativnim spremeljanjem ugotoviti, kakšno je učenčovo predznanje, da bi lahko na koncu učnega procesa bolj zanesljivo učenca ocenili s sumativno oceno. Znotraj formativ-

nega spremeljanja pa moramo imeti čas tudi za ipsativno spremeljanje, s katerim učitelj ovrednoti razvoj znanja vsakega posameznega učenca. Ena od koristnih oblik ipsativnega spremeljanja je samoocenjevanje in samorefleksijska z učiteljevimi posredovanjem ali brez njega. Učinkovita interakcija med učiteljem in učencem kaže usmerja učenčeve in učiteljeve aktivnosti učnega procesa. Izdelava portfolia je primerna oblika za zbiranje podatkov, pa tudi za analiziranje učenčevega dela in učiteljeve udeležbe. Vsak član učnega osebja ima pomembno vlogo pri ocenjevanju ob koncu učnega procesa. Za opisno in kombinirano ocenjevanje so podatki in portfolio še bolj potrebni kot pri številčnem ocenjevanju.

Po mnenju sodelujočih so najpomembnejši elementi formativnega spremeljanja: diagnoza predznanja, interes učenca, njegova motivacija, stili učenja, zmožnosti in kompetence. Ti elementi določajo nekatere strategije, metodologije in tehnologije formativnega spremeljanja učenja.

Časovnica preverjanja znanja

Naslednji dejavniki so pomembni elementi pri poteku preverjanja znanja v šolskem sistemu:

- obdobje šolanja; osnovno oz. začetno obdobje šolanja je obdobje prilagajanja učenja in motivacije za učenje tudi znotraj sistema šolskega ocenjevanja;
- razredi; obstaja razlika med formativnim spremeljanjem v 4. in 6. razredu. Mlaži učenci namreč potrebujejo več podpore pri samoregulaciji kot bolj izkušeni učenci v višjih razredih, zato so pričakovani učni rezultati praviloma tudi kompleksnejši;
- letna obdobja; na začetku porabimo več časa za diagnostično spremeljanje, v nadaljevanju se več časa nameni oblikovanju primernih učnih rezultatov in primerni dinamiki učenja in poučevanja ter samoocenjevanju. Na koncu pa je namenjenega več časa za vrednotenje.

K poteku bi lahko dodali še nekatere druge dejavnike, kot so na primer: učitelj, učenec, starši, učni načrt, viri, učne skupine, učne teorije itd.

V obdobju formativnega spremeljanja potrebujemo različne povratne informacije, kot so komentarji, navodila, akcijski načrti, refleksije, oblikovanje pričakovanega učnega cilja in osebnega cilja, možnosti različnih učnih okolij, viri, informacijska in komunikacijska tehnologija (IKT), okvirji učenja in poučevanja itd.

Samoregulacija

Vsa dejanja vodijo k samoocenjevanju znanja, samoregulaciji lastnega razvoja učenja, ki je pomembno za neodvisno vseživljensko učenje oz. za prilagajanje

življenjskim situacijam. Samoocenjevanje je neodvisno premišljevanje in dialog s samim sabo o učnih možnostih in kakovosti lastnega učenja, pa tudi dosežkov. Samoocenjevanje je primerjava med vprašanji »Kaj že znam?« in »Kaj bi še red zнал?« oz. »Kaj moram znati?«. Temeljni cilj samoocenjevanja je vedeti več in bolje in posledično dobiti boljše ocene. Učitelji bi morali imeti vlogo mentorjev pri izvajaju samoevalvacije za sistematsko samoregulacijo znotraj učnega procesa. Morali bi se usmeriti k opazovanju rezultata in k osebnim ciljem. Prav tako bi morali skupaj pripraviti koristna navodila in učno gradivo, ki bi učencem pomagalo pri doseganju učnega cilja. Tako učenci kot tudi učitelji bi morali v učnem procesu, pa tudi v okoliščinah, v katerih lahko učenec dobi kar se da veliko odgovorov, zastavljeni vprašanja, da bi se lahko (na)učili in imeli želje po iskanju odgovorov (2009a).

Samoocenjevanje

Učitelji morajo samooceniti svoje delo. Če učitelj ni uspešen, potem se mora v prihodnosti še bolj truditi, da bi izboljšal svoje poučevanje. Dobro je vedeti, kakšna sta filozofija in koncept formativnega spremmljanja, pa tudi sistema spremmljanja za bolj konstruktivistično učenje. Učitelj mora poznati nekatere metode in tehnologije ocenjevanja znanja. Najpomembnejše je, da ve, kako primerjati aktualno in referenčno znanje. Usmerjen mora biti k iskanju in zbiranju podatkov o učenju posameznega učenca. Če ima učitelj obsežen portfolio, lahko veliko laže posploši rezultate v dosegke in ocene –z opisnimi ali številčnimi ocenami ali s kombinacijo obojih.

Učitelj bi moral imeti podporo pri svetovalcu. Moral bi poskušati ocenjevati v razredu. Kot vrsta raziskovalne tehnike bi bila lahko pri tem v pomoč akcijska raziskava. Če se učitelj poskuša samooceniti in samoregulirati, bo bolj kompetenten za dajanje nasvetov učencem. Urjenje in evalvacija izkušenj je primeren način za razvijanje kompetenc za odlično konstruktivno formativno spremmljanje. To je temelj za dobro sumativno spremmljanje, tudi za kombinirano preverjanje znanja od 4. do 6. razreda.

Nekaj nasvetov za kombinirano ocenjevanje

Glavni cilj formativnega spremmljanja znanja, pa tudi celotnega sistema preverjanja in ocenjevanja je, da razvija učenčeve potenciale za učenje in učiteljeve za poučevanje. Pri ocenjevanju znanja sta najpomembnejša povratna informacija in poučevanje za kreativno učenje. Učitelji bi morali omogočiti osnovno zagotovilo za učenje in ocenjevanje. Učenci in učitelji morajo spoštovati en drugega v procesu učenja, poučevanja in spremmljanja, to spoštovanje pa mora povezati formativno in sumativno spremmljanje. Če učitelj ne upošteva učenčevega rezultata pri sumativ-

nem spremeljanju in ga oceni na podlagi enega končnega testa, potem formativno spremeljanje nima nikakršnega smisla. Če pa učitelj da oceno kot obliko povratne informacije ob koncu katerega koli obdobja formativnega spremeljanja, potem šolanje ne spodbuja doseganja znanja na višji ravni, poleg tega pa ni časa za izboljšanje učnega rezultata. Najpomembnejša je dolžnost, da se zgradi trdna vez med formativnim in sumativnim spremeljanjem, ki se lahko začne uporabljati, brž ko se ugotovi, da je učenec dosegel pričakovane cilje oz. osebni/-e cilj/-e. Proces povezovanja formativnega in sumativnega spremeljanja je včasih težaven. Učenec bi moral biti vključen v proces iskanja rešitve, kako povezati ti dve vrsti spremeljanja (Komljanc, 2008a)

Dobro je vedeti

Formativno spremeljanje je ključni element učnega procesa, pa tudi procesa preverjanja znanja. Predstavlja vez med stopnjami v učnem procesu. Obenem pa tudi vpliva na zadnjo stopnjo, kar pomeni ocenjevanje dosežkov. Glavni cilj formativnega spremeljanja ni vzpostavitev t. i. korektivnega modela napak pri učenju, kot predlagata Skinner in Bloom, temveč zbiranje podatkov o učenčevem močnem znanju in vrzelih v znanju, kar pomaga pri načrtovanju učnega procesa na naslednji stopnji. Formativno spremeljanje ima eno zelo pomembno nalogu, in sicer da stalno ustvarja pozitivno povratno informacijo za učenca v procesu učenja. Formativno spremeljanje tudi vodi učenca k večjemu prilagajanju samoregulativnega učenja. Učenci, starši in učitelji si želijo biti obveščeni v procesu učenja in poučevanja. Ven dar jim samo ocene ob zaključku učenja ne bodo razodele, kje in kako bi se moral učenec še učiti v procesu vseživljjenjskega učenja (Komljanc, 2008a).

Učitelji se lahko izurijo za boljše oblikovanje različnih oblik povratne informacije, kar je lahko za učence koristno. Koristno sumativno oceno lahko oblikujemo le na podlagi podatkov, ko se upošteva učenčeve zmožnosti. Interakcija med učencem, učiteljem in starši vpliva na oblikovanje učnega cilja in predstavljanje naučenega. Učenje se konča z refleksijo in evalvacijo ter tudi posploševanjem podatkov v formativnem spremeljanju.

Sumativno spremeljanje je vedno celostna analiza vrednosti dosežka. Glavni cilj šolanja je dosežek na višji stopnji znanja v primerjavi s predznanjem. Brez formativnega spremeljanja ni celostnega sistema ocenjevanja, ki ga Gibbs (1998, v Komljanc, 2004) opisuje v petih funkcijah: 1. s ponudbo učenja želimo vzbudit učenčovo pozornost, 2. skupaj z učencem oblikujemo učne aktivnosti, 3. posredujemo pozitivno povratno informacijo, 4. razlikujemo med kontrolo in odgovornostjo za dosego standardov znanja in 5. ocenimo dosežek.

Samoocenjevanje lahko pomeni tudi zaključek predstavitev učnega rezultata in tudi del formativnega spremeljanja, ko je povratna informacija vključena v prihodnje učenje. V procesu samoocenjevanja lahko učenec spozna in dokaže sebi ter drugim, kaj je zmožen narediti, kaj razume in kako razmišlja, ustvarja in dosega cilje. V tem delu učnega procesa učitelj motivira učenca, da pokaže naučeno, na način »Pokaži, kaj znaš« in »Oceni svoje delo«. Učenci po navadi radi ocenjujejo svoje delo, obenem pa jih to motivira pri nadalnjem učenju (Komljanc, 2009a). Učni portfolio omogoča, da lahko vzdolžno vidimo učni razvoj, torej gre za ipsativni pristop. Portfolio vključuje dosežke, ki so dokaz o doseganju standardov znanja in tudi učnega izida.

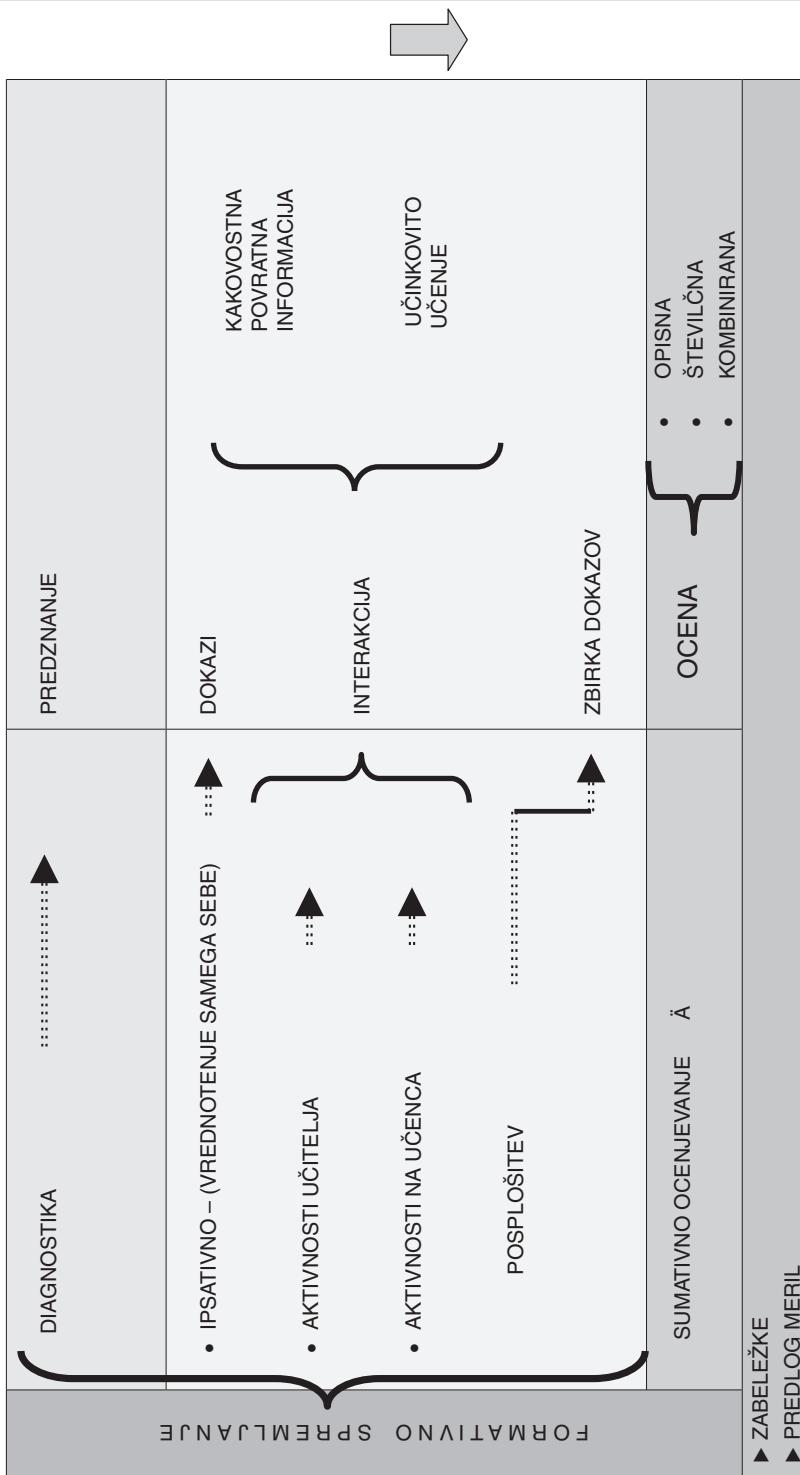
Ne nazadnje se učimo in zato znamo in tudi uživamo pri predstavljanju naučenega.

Nekaj priporočil za uspešno kombinirano ocenjevanje znanja v 4., 5. in 6. razredu

- Diagnoza je del pravilnega formativnega spremeljanja.
- Diagnoza je potrebna za individualni načrt oz. program za učenje posameznega učenca.
- Stalna raba samoocenjevanja in ocenjevanja vrstnikov, samoregulacije in drugih regulativnih pristopov.
- Povratne informacije v učnem procesu so navodila in ne ocene.
- Sumativno spremeljanje nastopi, ko se učenec in učitelj strinjata, da je učenec dosegel pričakovani učni rezultat.
- Sumativno spremeljanje je zaključeno, ko je učenec izboljšal raven predznanja in dosegel pričakovano bližnjo raven znanja.
- S sumativnim spremeljanjem začnemo, ko učenec dobi povratno informacijo o svojem napredku.
- Kombinirano preverjanje dodeljuje ocene ob koncu učnega procesa, prav tako tudi komentarje, navodila ali kako drugo obliko motivacijske povratne informacije za vseživljenjsko učenje.
- Kombinirano ocenjevanje je koristno, ko učenec dobi informacijo o aktualnem in referenčnem nivoju znanja.

Ključne besede za kombinirano ocenjevanje znanja so: formativno spremeljanje, diagnostično ocenjevanje, sumativno spremeljanje, samoocenjevanje, samoregulacija, ocenjevanje, portfolio, predstavitev, povratna informacija, navodila, standard znanja, pričakovani rezultat, osebni cilj.

Shema: Model skupnega ocenjevanja znanja, ki ga je pripravila projektna skupina



Časovnica za kombinirano ocenjevanje

MODEL ZA KOMBINIRANO OCENJEVANJE

PODROČJA	STRATEGIJA METODE, TEHNIKE IN INSTRUMENTI	CILJI
DIAGNOSTIKA <ul style="list-style-type: none"> • PREDZNANJA ----- • INTERESI IN MOTIVACIJA ----- • STIL UČENCA----- • SPOSOBNOSTI ----- (KOGNITIVNE, PSIHOMOTORIČNE AFEKТИVNE) 	SAMOVREDNOTENJE, POGOVOR (INTERVJU), UČENČEVO DELO ... INTERAKCIJA, POGOVOR (STARŠI, STROKOVNI SODELAVCI IN DRUGI, UČITELJI, PETJE IN POSLUŠANJE [GLASBA], RAZLIČNE IZVEDBE) DIALOG, IZDELKI, UČNI PROBLEM, DOMAČA NALOGA TESTI, UČENČEV TRUD, MISELNA MAPA ...	UCNI PROGRAMI, CILJI IN STANDARDI, USTNA IN PISNA POVRATNA INFORMACIJA, REFLERKSIIA (OCENA), NACRTOVANJE
FORMATIVNO OCENJEVANJE <ul style="list-style-type: none"> • ZNANJE, VEŠČINE, STALIŠČA – • SPOSOBNOSTI ----- • PROCES UČENJA ----- 	PORTFOLIO, DISKUSIJA (FRONTALNA, V SKUPINI), VPRAŠANJA (UČITELJEVA IN UČENČEVA), RAZISKOVANJE, SAMOOCENJEVANJE IN SOOCENJEVANJE V PARIH, IZVEDENE AKTIVNOSTI, ANALITIČNI TOČKOVNI LISTI SOOCENJEVNAJE UČENCA, IZVEDBENE AKTIVNOSTI, ANALITIČNI TOČKOVNI LISTI SKALA OCEN, KONTROLNA LISTA, ESEJ, VPRAŠANJA, UČENČEVA MISELNA MAPA ...	PORTFOLIO, TESTI (OBJEKTIVNI, STANDARDIZIRANI), HOLISTIČNI TOČKOVNI LISTI MIKROSUMATIVNE OCENE (OPISNE, ŠTEVILČNE IN KOMBINIRANE) SUMATIVNA OCENA (ŠTEVILČNA)
SUMATIVNO OCENJEVANJE <ul style="list-style-type: none"> • ZNANJE ----- • UMEVANJE, SPOSOBNOSTI / KOMPETENCE, UČENČEVI REZULTATI 		

Izdelali: Skupina svetovalcev BIRO Makdonija, pod mentorstvom dr. Natalije Komljanč in mag. Sonje Zajc.
Skopje, 25.–26. avgust 2009

Literatura

- A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities. CIDREE 2008.
- Gagnon, P. (1995). What should children learn? The Atlantic Monthly, str. 65–78.
http://www.ensi.org/Publications/media/downloads/228/KVALITATIVNI%20KRITERIJI_ZA_SOLE_2.pdf
- Komljanc, N. (2009a). Formative assessment for learning. V: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, str: 18–27.
- Komljanc, N. (2009b). Formativno spremljanje za učenje v nekaterih državah. V: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, str: 28–36.
- Komljanc, N., Zajc, S. (2009). Od pričakovanega rezultata do dosežka. V: Vodenje in dosežki učencev v teoriji in praksi : gradivo za udeležence. Portorož: Šola za ravnatelje, 2009, str. 39. [COBISS.SI-ID 1193596]
- Komljanc, N. (1997). [Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole], Izkušensko vrednotenje pomena ocenjevanja in koncepta za opisno ocenjevanje, (Iz prakse za prakso). 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997. 110 str., graf. prikazi. ISBN 961-234-061-7. [COBISS.SI-ID 68544768]
- Komljanc, N. (1997). [Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole], Vodič sodelovanja s starši, (Zbirka Iz prakse za prakso). 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997. 69 str., ilustr. ISBN 961-234-063-3. [COBISS.SI-ID 68545280]
- Komljanc, N. (2008b). Cross-national comparisions of the use of formative assessment in Hong Kong, Macedonia and Slovenia. V: POPOV, Nikolay (ur.). Comparative education, teacher training, education policy and social inclusion. Vol. 6. Sofia: Bureau for educational services, cop. 2008, str. 23–28. [COBISS.SI-ID 1102972]
- Komljanc, N. (2008a). Formative assessment for learning. V: Komljanc, N. Didaktika ocenjevanja znanja : vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja : zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008. 1. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009, str. 18–27. [COBISS.SI-ID 1190268]
- Komljanc, N. (2007). Modernising, introducing and evaluating the curriculum : Introducing and presentation of programme outline : Significance of assessment : Programme presenting for formative accompanying development in teaching individual students : Diagnosing prior knowledge and the development of learning (knowledge) : Learning and teaching styles : Formative accompaniment

- for teaching : Formative accompaniment in attaining learning goals : Assessing achievement : Questions and answers connected with assessment. Skopje: Bureau of education, 24.–27. september 2007. [COBISS.SI-ID 955260]
- KOMILJANC, Natalija. Soodvesnost na začestenosta na povratnata informacija vo našite osnovni učilišta. Obrazovni refleksii, 2002, št. 1-2, str. 45–53. [COBISS.SI-ID 754044]
- KOMILJANC, Natalija. Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja : doktorska disertacija. Ljubljana: [N. Komljanc], 2004. IX, 271 f., graf. prikazi, tabele. [COBISS.SI-ID 219293696]
- KOMILJANC, Natalija. Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja : predavanje na Mednarodnem strokovnem posvetu o ocenjevanju znanja: Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje v Hiši znanja, 11. in 12. marec 2009, Celjski dom, Krekov trg 3, Celje. 2009. [COBISS.SI-ID 1179004]
- Mickovska, G. (2008). Standardi za ocenjivanje u Makedoniji. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, str: 49–57.
- Mickovska, G. (2009). Improvement of school –based assessment in primary schools. V: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, str: 48–55.
- Mickovska, G. (2009). Povratne informacije kot temelj za izboljšanje učnega procesa – izkušnje iz Makedonije. Hiša znanja. Revija za učitelje, ki želijo vedeti več. Marec, št. 3, leto 3, str: 4.
- Moon, J. (2002). Linking Levels, learning Outcomes and Assessment Criteria. Routledge.
- Moon, M. (2003). Personal Talent. High Ability Studies. Vol. 14, No. 1, June, str. 5–21.
- Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. Cambridge Journal of Education, Vol. 23, No. 3, str: 333–343.
- Vygotsky, L. (1977). Mišljenje i govor. Nolit, Beograd.
- Wood, R. (1987). Measurement and Assessment in Education in Psychology. The Falemr Press.
- Zajc, S. (2008). Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, str: 85–94.

COMBINED ASSESSMENT IN GRADES 4–6

PhD Natalija Komljanc and MSc. Sonja Zajc, The National Education Institute

Introduction

PEP follows the aim to improve school-based assessment. Seminar¹ programme includes the Component Strategy which is focused on developing a school-based formative assessment system that provides teachers with information about teaching every student in order to plan the next proximal level of learning, teaching and instructions. The national curriculum helps students to apply knowledge to real –life situations and also develops analytical thinking skills which must be reflecting in the formative and summative assessment. The national standards for school-based assessment were developed in that direction and formed a standard in-service training curriculum and school-based programme in partnership with BDE and SEI. The seminar programme for combined assessment includes recommendation for implementation. It is built by measurement standards which are listed among the Macedonian, Slovenian didactical principles and also principles of the other ten countries: Hong Kong (China), Norway, Sweden, France, Spain, Czech, Austria and UK. In the seminar, the standard selection has been done in three categories: expected standards by an expert's opinion, actual standards in Macedonia and national vision standards. Among the selection measurement standards (all of them are 14) the consultant selected the following:

Measurement standards

There were two expected standard selected by experts' opinion: (1) assessing weak and strong knowledge and (9) self-assessment. There were three actual standards in Macedonia selected by participants': (1) assessing weak and strong knowledge, (7) forming grades and (12) providing clear measurement, standards

¹ Author, Natalija Komljanc, PhD Programme director of The National Education Institute, Ljubljana, Slovenia and International Assessment Consultant on the Primary Education Project was invited to prepare a model for combined assessment in elementary schools by the United States Agency for International Development (USAID) and by the Academy for Educational Development (AED) in partnership with Macedonian Civic Education Center (MCEC).

A model was prepared with selected group of Bureau of Development of Education (BDE) advisors on combined assessment and MSc. Sonja Zajc, who give as some information about assessment knowledge in Slovenian schools. Macedonian advisors were invited in seminar to improve school – based assessment with their teachers in Macedonian schools. The leader of the seminar was MSc. Gorica Mickovska.

The model could be helpful also for Slovenian teachers.

of knowledge. There were three standard visions: (1) assessing weak and strong knowledge, (5) Formative assessment process and (14) instructions for successful learning development.

Adaptation, cooperative learning and sustainability are the elements of the vision measurement direction. The participants note that the diagnostic function of formative assessment is an obvious part of assessment knowledge in combination with the assessment as well as with the adaptation of teaching and learning for better learning results. In the methodology of teaching, a teacher should respect Vygotsky's zone of proximal level in learning process for each student. Teacher should advise to each student to use a self-reflection in the process of learning and also at the end of the learning process. In the real school work, the participants believe teachers use diagnostic approach at the beginning, in the middle and at the end of a learning process. Diagnostic teachers are frequently using tests or questionnaires. Teachers often think about equity in schooling. In the future, it is obvious the principles to sustain knowledge should be respected and also the assessing system should be able to serve these sustainable principles. This is why the qualitative school criterion for sustainable development such as ENSI school criterions for sustainable developing is proposed to be included. For instance: http://www.ensi.org/Publications/media/downloads/228/KVALITATIVNI%20KRITERIJI_ZA_SOLE_2.pdf

The results of the measurement standard analysis

The strongest emphasis is on the diagnostic approach in the learning process which is facilitated by constructivist learning and teaching. A strong diagnostic approach in a formative assessment helps teachers with planning a learning content. Equally, strategies of learning and teaching could also be helpful for planning performance results which could consequently define expected learning outcomes. Students benefit from a diagnostic assessment in getting a feedback about their prior knowledge, obtaining higher interests for the topic. The diagnostic approach also helps to determine the lectures and period of learning and teaching. The diagnostic formative assessment helps students and teachers with planning, reflecting and reaching the goals.

A feedback from diagnostic assessment motivates students and teachers to be more proactive in learning activities. Diagnostic results are also important in the last part of the learning process in summative assessment of the knowledge. A teacher and a student can't just predict the starting point of learning and teaching but can also put an end to the learning and teaching in a one period of the learning

process. The teacher is responsible for preparing really useful diagnostic instruments and instructions so they can really get the answer that they want.

In the past, the participants believed that they already had a diagnostic approach, but it had been more behaviouristic and cognitivistic oriented since there was no feedback in the answer for improving student's prior knowledge. By their opinion, the participants show that the cooperative learning by Vygotsky is appropriate for developing student's knowledge. Torrance (1993) illustrated that behaviouristic formative assessment could be inappropriate for students, because for learning, we need experiences and talking about them. The reflections, self-reflections are very important in assessment system, also for younger students.

Assessment knowledge has different approaches in the learning period of life-long learning. In Primary schools, the assessment is oriented toward motivation for learning in longer period of life. In middle years such as 4–6 class, the students are more oriented toward a feedback about their successful involvement in the society, their basic knowledge for research and development of their knowledge in next years of schooling period. For the students in the period 4–6 it is important to get knowledge by searching and developing it by themselves as much as possible. The prior knowledge gives a student a power for self-reflection and for proactive learning. Formative learning and diagnostic approach help teachers to except and recipe all the differences between student's knowledge and really help student in their personal development.

There were a lot of discussions about validity and reliability. Reliability in sense of repeating the same response and validity in the sense of how good or correct the comparison between actual and reference level of knowledge was. For effective combined assessment knowledge a diagnostic approach is important and also a defined criterion of successfulness.

Reference levels of knowledge

We also defined some reference levels of knowledge for instance: standards of knowledge, achievement, competences, expected outcomes, and the aim. To compare between we can outline that:

Standard of knowledge indicates content arrangement between discipline experts and also the quantity of learning subject. Both are needed for teaching equity. Standards do not include the students' needs and they promote an average level or not even that. Standards do not facilitate developing excellence learning and teaching. By flexible organization of a learning process, a personal curriculum standard loses the power and also validity (Gagnon, 1995).

Learning goal is a form of the future view which leads teacher in their didactical, pedagogical teaching organization of the learning process toward fulfilment of the expected learning outcome of each student.

Expected outcome is a form of statement about what is expected from a student at the end of a learning process, what is he or she able to do in the end of a learning process. Expected outcome is oriented on student's performance and it is in close connection with learning goals, both with formative assessment knowledge and with learning achievements of each student at the end of the learning period (Moon, 2002). Expected outcomes are measurable and could be assessed. They result in learning goals, content and competences. A minimal expected outcome result is for instance a statement about the limit level of a learning standard which enables personal development (Moon, 2002).

Achievement is defined as quality of knowledge of each student on the basis of the learning results. It is formed as a consequence of a summative assessment on the basis of qualitative formative assessment (Wood, 1987). Teachers defined it by students' cooperation (involvement) in the sense of developing student's ability (Moon, 2003).

Competences are a complex system of knowledge, skills and attitudes which each person needs for personal development and effective involvement in society (CIDRE, 2008). The main aim facilitating competences is a personal development and social development.

Different approaches of formative assessment in different countries

By comparing different approaches of formative assessment in ten different countries, we elevated the importance of a feedback value in the learning process not just to correct the gaps in building knowledge map, but also to join the performance outcomes in self-regulation of the learning and teaching process and in teaching and adapting to learning life. Hong Kong (China) for instance works on reducing tests, Macedonia uses standards in system of knowledge assessment, Slovenia develops principles of assessment for learning, Norway recommends self-assessment, Sweden approves the assessment measurement tool, France assesses self-developing growth, Spain is oriented on diagnostic approach, Czech outlines a creative learning, Australia diagnostic assessment and performance in formative assessment, and UK is oriented toward "feed forward" approach in a teaching process. Macedonians could find and combine their own standards with good experience from other countries. The different approaches from different countries

could be indicators of improving assessment also in Macedonian schools (Komljanc, 2009b).

Description of the picture titled *The Model of combined assessment prepared by a seminar group*

For the quality of combined assessment we need to diagnose the prior knowledge in the formative assessment so we could reliably bring up the summative grade at the end of a learning process. In the process of formative assessment we have to have time also for ipsative assessment where the teacher assesses learning development of each student separately. One of the useful forms of the ipsative assessment is self-assessment and student self-reflection with or without teacher's involvement. The effective interaction between a teacher and a student later directs student's and teacher's activities in a learning process. Portfolio is an appropriate form to collect data and also to analyze the student's work and teacher's involvement. All staff is important for the grading at the end of the learning and teaching process. For description and combined grades data and portfolio are even more necessary than in numerous grading.

The most important elements of formative assessment selected by the participants are: the diagnostic of the prior knowledge, student's interest, his or her motivation, learning styles, ability and competences. They define some strategies, methodology and technologies of formative assessment knowledge for learning.

Timetable of assessment knowledge

The following factors are important in the timetable of assessment knowledge in school system:

- Period of schooling; The primary or start period of schooling is a period for adaptation in learning and motivation for learning also in school assessment system.
- Classes; There is a difference between a formative assessment in 4th and 6th class. Younger students need some more support in self-regulation than more experienced students in higher classes, and also the expected learning outcomes are probably more complex.
- Year period; At the beginning, more time is needed for diagnostic assessment, later on for forming appropriate learning outcomes and appropriate dynamic of learning and teaching, peer and self-assessment, and at the end of a period more time is needed for evaluations.

The timetable could also add others factors like: teacher, student, parent, syllabus, sources, learning groups, learning theories...

In the period of formative assessment different feedback is needed, such as comments, instructions, action plans, reflection, forming the expected learning outcome, and personal goal, offering different learning environment, sources, ICT equipment, learning and teaching framework...

Self-regulation

All actions lead to self-assessment knowledge, self-regulation in personal learning development which is important for autonomy in lifelong learning or in personal adaptation in life environment. Self-assessment is independent thinking and dialog with yourself about learning possibilities and quality of your own learning and also about your achievement. Self-assessment is a comparison between „What I already know” and „What I would like to know” or „What I have to know”. The main aim of self-assessment is to know more and better and consequently getting good marks (grades). Teachers should be mentors to students in practicing self-evaluation for systematic self-regulation in a learning process. They should be oriented toward the observation of the results and toward personal goals. They should also prepare together the beneficial instructions and learning material which helps students to reach the learning goal. Both have to pose questions in order to learn and have a desire for searching for the answers in a learning process, and also in circumstances in which a student can get as much answers to his/ her questions as possible (2009a).

Self-assessing

Teachers have to self-assess their work. If the teaching is not successful, than they should try to qualify or improve their teaching even more. It is better to know what is the philosophy and concept of a formative assessment, and also an assessment system for more constructive learning. A teacher must know some methods and technology of assessing knowledge. The most important is to know: “How to compare actual with reference level of knowledge?” A teacher must be oriented toward searching and collecting data of learning of each student. If the teacher has a rich portfolio it is a lot easier to generalize results in achievement and also grade, with descriptive or numeric grades or combination of the two.

A teacher should have support from adviser. They should try to assess in the class. The action research, for instance could be helpful as a technique of research. If the teacher tries to do self-assessment and self-regulation for himself, he/she will

be more competent to give an advice to the student. Training and evaluating an experience is the appropriate way for developing competences for excellence constructive formative assessment. This is basic for good summative assessment also for combined assessment knowledge in grades 4–6.

Some advices for combined assessment

The main aim of formative assessment knowledge but for assessment system at all is to develop a student's potential for learning and teacher's potential for teaching. The most beneficial in assessment knowledge is a feedback and teaching for creative learning. Teachers should assure basic security in school learning, and assessing. Students and teachers have to be respectful to each other in learning, teaching and assessing process. This respectfulness must also connect the formative with summative assessment. If a teacher does not respect student's results in the summative assessment, and gives him or her grade for one test in the end, than their formative assessment has no sense. If a teacher gives a grade as a feedback at the end of any period of formative assessment, than the schooling does not support attaining knowledge on a higher level and also there is no time for improving a learning results. The most important is an obligation to build good connection between formative and summative assessment which can be started just when it is recognized that the student achieved the expected outcomes or personal goal/s. The process of linking formative and summative assessment is sometimes difficult. A student should be involved in a process of finding the solution on how to connect the two assessments (Komljanc, 2008a).

Also good to know

Formative assessment is a key element of a learning process and also assessment process. It is a connection between the stages in a learning process. At the same time it influences on the last stage, which means an achievement assessment. A formative assessment does not have for the main aim to build the so called corrective model of errors in learning, like Skinner and Bloom propose, but more to gather the data about strengths and gaps in the knowledge which helps to plan the learning process on the next stages. Formative assessment has one extremely important task which is to permanently produce a positive feedback for a student in the learning process. Formative assessment has also willingness to lead a student to more self-regulative learning adaptation. Students, parents and teachers like to be informed in the process of learning and teaching. Not only grades at the end of learning will help them to understand where and how a student should learn in life-long education (Komljanc, 2008a).

Teachers can train themselves for better forming different sorts of feedback which could be beneficial for students. A beneficial summative grade can only be formed on the basis of the palette of data when the student's abilities are respected. The interaction between a student, teacher and parents has an influence on forming learning goals and presenting results. Learning is finished by reflection and evaluation and also generalization of the data in the formative assessment.

Summative assessment is always altogether analysis of achievement value. The main aim in schooling is to get achievement in higher level of knowledge in comparison to the prior knowledge. Without formative assessment there is no holistic assessment system, which Gibbs (1998, v Komljanc, 2004) describes in five functions: 1) By offering learning we are hunting a student's attention, 2) With a student we create learning activities, 3) Supplying with positive feedback, 4) Differentiating the control and responsibility for reaching standards of knowledge, and 5) Evaluate the achievement.

Self-assessment could be the end of performance learning results and also a part of formative assessment when the feedback is incorporated in future learning. In the self-assessment process a student could recognize and also improve to him and others what he or she can do, what he or she understands, and also how he or she thinks, creates, and also reaches the outcome. In that part of the learning process a teacher motivates a student for presentation in the following way: "Show what you know!" and "Assess your work!" Students normally like self assessing their work and in the same time it also motivates them for further learning (Komljanc, 2009a).

The learning **portfolio** makes possible to view the longitudinally learning development, therefore ipsative approach. Portfolio includes achievements, which prove the reaching standards of knowledge, and also learning products.

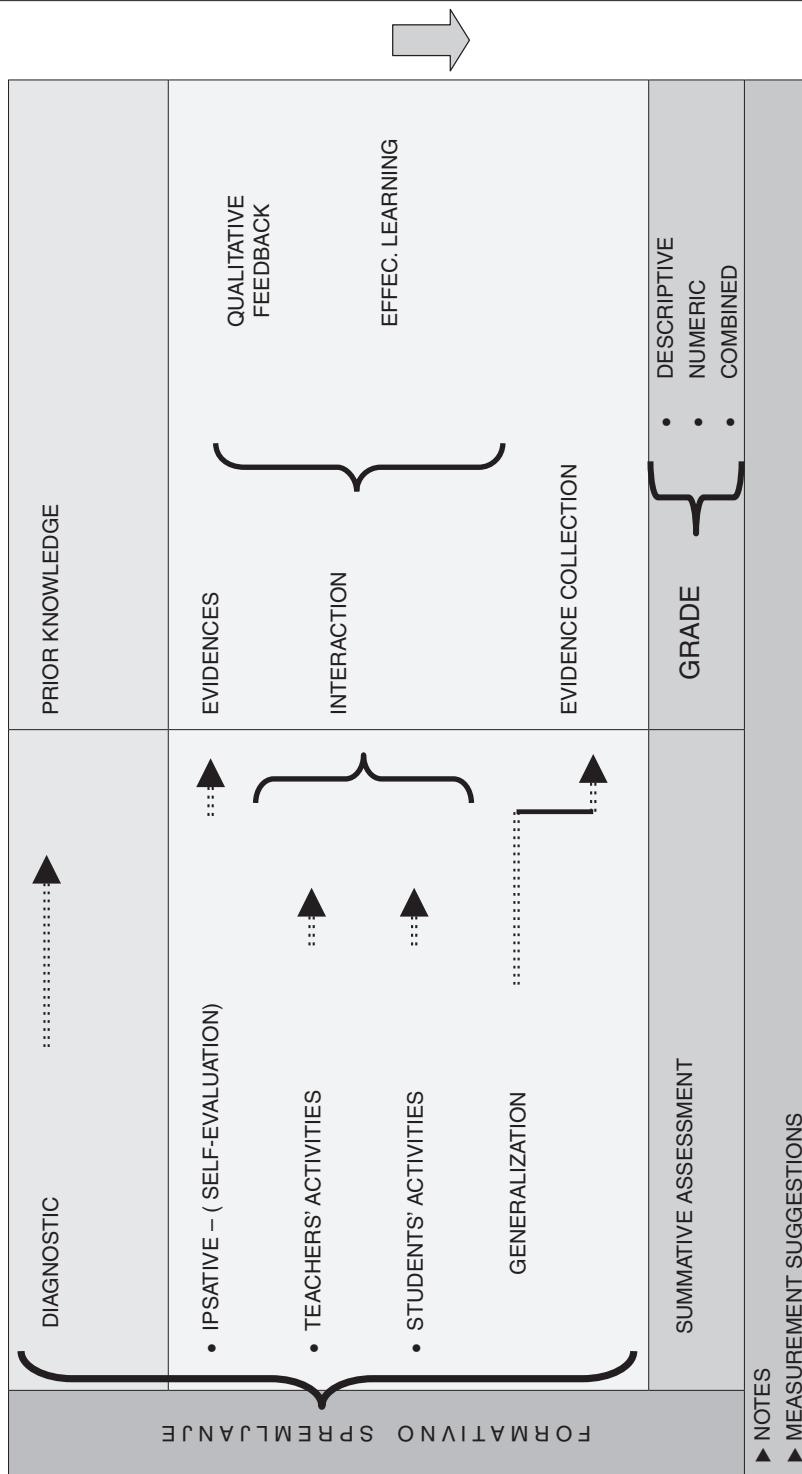
Finally, we learn, because of that we could know and also enjoy in achievement presentations.

Some short recommendations for an affectively combined assessment knowledge in 4–6

- Diagnosis is a part of regular formative assessment.
- Diagnosis is needed for individual plan or even programme for learning of each student in class.
- Permanent use of self-assessment and peer-assessment, self-regulation and other regulative approaches.
- Feedback in a learning process is learning instructions and not grades.

- Summative assessment is started when a student and teacher agree that the student has achieved the expected learning outcomes.
- Summative assessment is achieved when the student improved his/hers prior learning level and reached the expected proximal level of knowledge.
- Summative assessment is started after a student gets a feedback about his/her improvement.
- Combined assessment has grades at the end of a learning process, as well as comments or instructions or some kind of motivational feedback for continued learning in the life-long process.
- Combined assessment is beneficial when a student gets information about actual and reference level of the learning process.

Key words for combined assessment knowledge are: formative assessment, diagnostic assessment, summative assessment, self-assessment, self-regulation, grading, portfolio, presentation, feedback, instruction, standard of knowledge, expected outcome, personal goal.



MODEL FOR COMBINED ASSESSMENT

FIELDS	STRATEGY METHODS, TECHNIQUES AND INSTRUMENTS	GOALS FEEDBACK, REFLECTIONS, PLANNING NASTAVNI PROGRAMI, HOLISTIC STANDARDS, ORAL AND WRITTEN
DIAGNOSTICS <ul style="list-style-type: none"> • PRIOR KNOWLEDGE ----- • INTERESTS AND MOTIVATION ----- • STUDENT'S STYLE----- • CAPABILITIES ----- (COGNITIVE, PSYCHO-MOTORIC EFFECTIVE) 	<p>SELF-EVALUATION, DISCUSSION (INTERVIEW), STUDENT'S WORK...</p> <p>INTERACTION, DISCUSSION (... PARENTS, PROFESSIONAL CO-WORKERS AND OTHERS, TEACHERS, SINGING AND LISTENING [MUSIC, DIFFERENT PERFORMANCES</p> <p>DIALOG, PRODUCT, LEARNING PROBLEM, HOMEWORK</p> <p>TESTS, STUDENT'S EFFORT, PORTFOLIO...</p>	
FORMATIVE ASSESSMENT <ul style="list-style-type: none"> • KNOWLEDGE, SKILLS, VIEWPOINTS – ----- • CAPABILITIES ----- • LEARNING PROCESS ----- 	<p>PORTFOLIO, DISKUSION (FRONTAL, IN A GROUP) QUESTIONS (TEACHERS' AND STUDENTS'), EXPLORING, SELF-ASESSMENT AND ASSESSMENT IN PAIRS, PERFORMED ACTIVITIES, ANALITICAL LISTS OF POINTS</p> <p>SELF-ASSESSMENT OF A STUDENT, PERFORMED ACTIVITIES, ANALITICAL LISTS OF POINTS</p> <p>THE CALE OF GRADES, CHECK LIST, ESSAY, QUESTIONS, STUDENT'S PORTFOLIO...</p>	
SUMMATIVE ASSESSMENT <ul style="list-style-type: none"> • KNOWLEDGE ----- • COMPREHENDING, CAPABILITIES / COMPETENCES, STUDENT'S OUTCOMES 	<p>PORTFOLIO, TESTS- (OBJECTIVE, STANDARDIZED), HOLISTIC LISTS OF POINTS</p> <p>MICRO-SUMMATIVE GRADES (DESCRIPTIVE, NUMERIC IN COMBINED SUMMATIVE GRADE , NUMERIC</p>	

Made by:

Group of councillors BIRO from Macedonia Under the mentorship of PhD. Natalija Komljanc and Msc. Sonja Zajc.
Skopje, 25th – 26th Avgust 2009

Selected literature

- A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities. CIDREE 2008.
- Gagnon, P. (1995). What should children learn? *The Atlantic Monthly*, pp. 65–78.
http://www.ensi.org/Publications/media/downloads/228/KVALITATIVNI%20KRITERIJI_ZA_SOLE_2.pdf
- Komljanc, N. (2009a). Formative assessment for learning. In: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, pp. 18–27.
- Komljanc, N. (2009b). Formativno spremljanje za učenje v nekaterih državah. In: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, pp. 28–36.
- Komljanc, N., Zajc, S. (2009). Od pričakovanega rezultata do dosežka. In: Vodenje in dosežki učencev v teoriji in praksi : gradivo za udeležence. Portorož: Šola za ravnatelje, 2009, p. 39. [COBISS.SI-ID 1193596]
- Komljanc, N. (1997). [Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole], Izkušensko vrednotenje pomena ocenjevanja in koncepta za opisno ocenjevanje, (Iz prakse za prakso). 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997. 110 p., graf. prikazi. ISBN 961-234-061-7. [COBISS.SI-ID 68544768]
- Komljanc, N. (1997). [Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole], Vodič sodelovanja s starši, (Zbirka Iz prakse za prakso). 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997. 69 p., ilustr. ISBN 961-234-063-3. [COBISS.SI-ID 68545280]
- Komljanc, N. (2008b). Cross-national comparisions of the use of formative assessment in Hong Kong, Macedonia and Slovenia. In: POPOV, Nikolay (ur.). Comparative education, teacher training, education policy and social inclusion. Vol. 6. Sofia: Bureau for educational services, cop. 2008, pp. 23–28. [COBISS.SI-ID 1102972]
- Komljanc, N. (2008a). Formative assessment for learning. In: Komljanc, N. Didaktika ocenjevanja znanja : vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja : zbornik 2. mednarodnega posvetu v Celju, marec 2008. 1. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009, pp. 18–27. [COBISS.SI-ID 1190268]
- Komljanc, N. (2007). Modernising, introducing and evaluating the curriculum : Introducing and presentation of programme outline: Significance of assessment : Programme presenting for formative accompanying development in teaching individual students : Diagnosing prior knowledge and the development of learning (knowledge) : Learning and teaching styles : Formative accompaniment

- for teaching : Formative accompaniment in attaining learning goals : Assessing achievement : Questions and answers connected with assessment. Skopje: Bureau of education, 24–27 September 2007. [COBISS.SI-ID 955260]
- Komljanc, N. Soodvesnost na začestenosta na povratnata informacija vo našite osnovni učilišta. Obrazovni refleksii, 2002, št. 1–2, pp. 45–53. [COBISS.SI-ID 754044]
- Komljanc, N. Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja : doktorska disertacija. Ljubljana: [N. Komljanc], 2004. IX, 271 f., graf. prikazi, tabele. [COBISS.SI-ID 219293696]
- Komljanc, N. Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja : predavanje na Mednarodnem strokovnem posvetu o ocenjevanju znanja: Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje v Hiši znanja, 11. in 12. marec 2009, Celjski dom, Krekov trg 3, Celje. 2009. [COBISS.SI-ID 1179004]
- Mickovska, G. (2008). Standardi za ocenjivanje u Makedoniji. In: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, pp. 49–57.
- Mickovska, G. (2009). Improvement of school –based assessment in primary schools. In: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, pp. 48–55.
- Mickovska, G. (2009). Povratne informacije kot temelj za izboljšanje učnega procesa – izkušnje iz Makedonije. Hiša znanja. Revija za učitelje, ki želijo vedeti več. Marec, št. 3, leto 3, p. 4.
- Moon, J. (2002). Linking Levels, learning Outcomes and Assessment Criteria. Routledge.
- Moon, M. (2003). Personal Talent. High Ability Studies. Vol. 14, No. 1, June, pp. 5–21.
- Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. Cambridge Journal of Education, Vol. 23, No. 3, pp. 333–343.
- Vygotsky, L. (1977). Mišljenje i govor. Nolit, Beograd.
- Wood, R. (1987). Measurement and Assessment in Education in Psychology. The Falmer Press.
- Zajc, S. (2008). Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. In: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, pp. 85–94.

S KAKOVOSTNO POV RATNO INFORMACIJO DOZNANJA

Mag. Sonja Zajc, Zavod RS za šolstvo, Območna enota Celje

Uvod

Pri formativnem spremeljanju je pomembno, da z učinkovito povratno informacijo spodbujamo posamezne učence za doseganje najboljših dosežkov. Imeti moramo jasne povratne informacije za učence in od njih, tako da natančno vemo, v čem se morajo izboljšati in kako lahko to najbolje storijo. Pri tem je najpomembnejše poudariti pomoč učencem, da lahko postanejo učinkoviti in čim bolj samostojni. Učitelji pomagajo učencem oceniti njihov napredek in stremeti k njihovi osebni odličnosti.

Preverjanje znanja za boljše učenje in poučevanje

Želimo si, da bi vsi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu pridobili poleg vsebinskega znanja tudi potrebne zmožnosti (kompetence), vsaj tiste ključne, kot so jezikovne oziroma sporazumevalne, matematične, učenje učenja, zmožnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije idr. Dobro znanje je rezultat procesa, v katerem je učenec aktivno vključen, je povezovanje spoznanj z izkušnjami. Kakovost učnih rezultatov je odvisna od primernih nalog in problemov, ki jih učitelj zastavlja učencem, in od načina izmenjave idej.

Pospeševati učenje otrok, je glavni namen šol. Preverjanje je v središču tega procesa. Določa lahko okvir, znotraj katerega so postavljeni učni cilji, in beleži ter izraža napredek učencev. Daje osnovo za načrtovanje nadaljnjih učnih korakov glede na potrebe otroka (Black, 1998). V Sloveniji tradicionalna didaktika pojmuje preverjanje ozko, le za ugotavljanje znanja pred obravnavo učnih vsebin, med njo in na koncu. Preverjanje je sestavni del učnega procesa in je namenjeno ugotavljanju ravni dosežka učenca.

Na področju vzgoje in izobraževanja ima preverjanje po mnenju Paula Blacka (2009), enega vodilnih strokovnjakov na tem področju v Veliki Britaniji, tri temeljne funkcije: a) je sestavni del poučevanja in učenja, b) omogoča beleženje dosežkov posameznih učencev, c) omogoča beleženje dosežkov skupin, razredov ali šol za širše namene.

Preverjanje znanja je eden pomembnejših dejavnikov učnega procesa, ker povezuje vse učne stopnje med seboj. Pogosteje sprotno preverjanje in ugotavljanje uspešnosti učenja in poučevanja daje nenehne informacije, ki so potrebne za razvoj kognitivnih sposobnosti. Preverjanje v tem smislu je torej potreba učenca in

učitelja za razvoj učenja in poučevanja, da bi se izboljšal dosežek ob koncu učenja. Klasično preverjanje v obliki testov in drugih oblik zapomnjenja naučenega omogoča povratno informacijo le o končnem dosežku, ki ga vrednotimo.

Preverjanje kot spremljanje in usmerjanje učenja in poučevanja pa je bolj življensko, dinamično, procesno in ni vezano le na učni cilj, ampak tudi na učenčeve potrebe pri razvoju znanja. Formativno preverjanje znanja torej ureja učenje in poučevanje (Torrance, 1993).

Preverjanje znanja učiteljem omogoča boljše poučevanje in učencem boljše učenje. Zadostiti mora naslednjim kriterijem: a) mora biti uporabno, kar pomeni, da daje take informacije, na temelju katerih je mogoče spremeniti način poučevanja in učenja, b) potekati mora precej pogosto in c) tesno mora biti povezano z dejanskim poučevanjem. Tako preverjanje je **formativno spremljanje** (Black, 2009).

Povratna informacija pri formativnem spremljanju

V šoli si vse bolj prizadevamo za ustvarjanje boljše povratne informacije. Povratna informacija je informacija o tem, kako smo uspešni. Njen cilj je pomagati učencu, da bo boljši. Pri tem nam ocene niso vedno v pomoč. S povratnimi informacijami naj bi učenec prišel do spoznanja, kako mu je uspelo in kaj o njegovem znanju meni učitelj in sošolci.

Povratna informacija v formativnem spremljanju je pedagoški dialog, s katerim je učencu omogočeno dopolnjevanje manjkajočega znanja (Komljanc, 2009). Pedagoška komunikacija ima ključno vlogo pri urejanju procesa učenja, poučevanja in ocenjevanja znanja ter pri predstavljanju naučenega. Kakovosten pouk poteka v dialogu kot interaktiven proces, kajti aktivno znanje se rojeva v produktivnem dialogu in skupnem poglabljanju smisla. Tak pouk je gibljiv, fleksibilen in živ proces, ki omogoča lastno strukturiranje razvoja mišlenja, pri čemer učitelj upošteva učenčovo predznanje. Pri tem ni več pomembno le naučiti učenca, da dosega vnaprej določene učne cilje programa, ampak ga učimo tudi samostojno opredeljevati cilje za razvoj lastnih potencialov. Organiziramo učno okolje, v katerem učencem omogočamo samostojno vodenje za uresničitev svojih interesov in želja. Učitelj izbira takšna učna okolja, v katerih učenec samostojno raziskuje, spoznava, razvija, premišljuje in reflektira. Učno okolje je lahko tudi travnik, vrt, računalniška učilnica in bližnja okolica šole. V takem okolju se razvija odprto učenje, ki omogoča drugačne povratne informacije.

Povratna informacija v učnem procesu

Strmčnik (2001) opisuje učni proces s pomočjo naslednjih učnih stopenj: a) uvod (upošteva učenčovo prejšnje znanje), b) pridobivanje novega vedenja (upošteva

preverjanje in ga opredeli kot procesno in končno, preverjanje upošteva kot organ-ski del poučevanja in učenja), razvijanje sposobnosti, c) utrjevanje (ne izpostavlja procesnega in končnega preverjanja) in ocenjevanje znanja (izpostavlja ločitev od drugih stopenj učnega procesa).

Učitelj organizira učne stopnje ali etape učenja za poglabljanje in razširjanje pred-znanja z osebnimi cilji učenca. Vse stopnje pouka se ukvarjajo z vprašanji, kaj se bo učenec učil in kako se bo naučil, kakšen bo izdelek in kako bo le-ta predstavljen. Povratna informacija v posameznih stopnjah učnega procesa ima vedno določeno vlogo. V prvi fazi (uvodnem delu) je temeljno, da učenca motivira za učenje in usmerja v medsebojno informiranje o njegovih močnih in šibkih področjih o izbra-nem problemu ali temi. Motiviranost je sposobnost hotenja, energija za delovanje in raziskovanje. Kakovostna povratna informacija vpliva na motivacijo učenca za učenje in posledično na njegov učni uspeh. Diagnoza predznanja vpliva na nadaljnji učni proces. Diagnostično spremeljanje učitelje opozarja, da morajo pouk začeti na tistih stopnjah, ki so jih učenci dejansko dosegli. S povratno informacijo učen-cev učitelj odkriva predznanje, ideje in različna subjektivna pojmovanja o pojavih ali temi. Učitelj sprejema vse ideje in kaže zanimanje zanje, pozneje pa učence spodbuja, da jih analizirajo in o njih kritično razmišljajo. Učitelj učence usmerja v dejavnosti: branje, pisanje in primerjanje njihovih idej s tem, kar so slišali, prebrali, videli. Ustvarja se prostor za izražanje, preizkušanje in povezovanje idej. Oblikuje-jo se učenčevi interesi, pričakovanja, različne oblike predstavljanja osebnih ciljev. Uspešna povratna informacija učitelju omogoča, da ni usmerjen le v učne cilje in naloge, temveč z večsmerno komunikacijo v razredu uravnava učne pristope in izbira učne vire.

Organizacija obravnave učnih ciljev vključuje aktivno vlogo učencev – stalen dialog z učiteljem in drugimi viri, da bi opredelili vsebino učenja. V tej fazi procesa ideje urejamo, povezujemo, nadgrajujemo, spremojamo, umeščamo v znanstveno ter-minologijo, razlagamo in spodbujamo k uporabi naučenega ob novih (življenjskih) primerih. Ustvarjajo se možnosti za plodno socialno interakcijo, razpravljanje o dilemah, povezovanje čustev in razuma. V tem delu se prepletata povratni informaciji od učitelja k učencu in nazaj. V dialogu osmišljajo snov, povezujejo med predmeti, navdušujejo in presenečajo. Učenje poteka v pogovoru med učiteljem in učencem. Po Vigotskem se proces razvoja učenja začne v dialoškem procesu, katerega vse-bino človek ponotranji. Dialoški proces pa ne poteka samo v stiku z učiteljem, vrst-niki, ampak se nadaljuje s samim seboj. Učitelj, ki vodi procese socialne interakcije v razredu, lahko daje z različnimi metodami in učnimi viri učencu oporo in pomoč na točki, na kateri sam ne more rešiti problema. Včasih je potrebna samo maj-hna spodbuda, vprašanje in nov učni vir. To spodbudo naj bi učitelj uresničeval na

podlagi območja predvidljivega oziroma bližnjega razvoja, ki ga je Vigotski opisal kot »razdaljo med stopnjo dejanskega razvoja, ki omogoča neodvisno samostojno reševanje problema, in stopnjo bližnjega razvoja, ki ga določa reševanje problema pod vodstvom odraslega ali v sodelovanju z zmožnejšimi vrstniki« in nadaljuje, da je »dobro poučevanje le tisto, ki je pred razvojem«. Prednost imajo spodbude, s pomočjo katerih lahko učenci doživijo svojo izkušnjo sveta z lastno aktivnostjo in odgovornostjo, učitelj pa jim ponudi vaje, naloge, pobude za dialog, primerno strukturirano gradivo. Pri tem ga vodi konstruktivistična etika, da ostaja odprt za ideje učencev, prožen, jim zna prisluhniti in ustvarja metodično odprt prostor za odločitve glede časa, obsega snovi in gradiva, ki pa niso nujno učbeniška.

Učinkovita povratna informacija v procesu učenja omogoča skupno oblikovanje navodil za učenje. Učinkovita navodila upoštevajo učenčovo prejšnje znanje, njegove individualne značilnosti in optimalne učne vire, ki bodo omogočili razvoj znanja. Dobra povratna informacija omogoča sodelovalno učenje, pri katerem učitelj sproti usmerja poučevanje (individualizacija) in ga prilagaja učenčevim samostojnim navodilom. Učenci naj se učijo samostojnega oblikovanja navodil za učenje, učitelj pa naj spodbuja njihovo ustvarjalnost. Samostojno vodenje učenja pomaga učencu, da zaupa v svoje lastne sposobnosti in sodeluje kot subjekt. Povratna informacija naj bo osebno naravnana, za posameznega učenca. Spodbudnih osebno naravnanih povratnih informacij se lahko naučimo in jih razvijamo. Učitelj daje učencu in staršem povratne informacije o učenčevem napredku in omogoči kritični vpogled v usvojeno znanje. Povratne informacije daje tudi učenec z različnimi aktivnostmi in s predstavtvami naučenega.

Utrjevanje znanja in ponavljanje je čas zbiranja podatkov o učenčevem učenju, za selekcijo informacij, povratno informiranje s konstruktivistično analizo znanja, zbiranje in odbiranje učnih dosežkov. To je čas predstavljanja uspešnosti in povratno informiranje za bolj kakovostne dosežke.

Ocenjevanje znanja kot sumativno povzemanje dosežkov upošteva učenčovo sodelovanje pri soodločanju in samoocenjevanje. Učenec tudi sam oceni svoj rezultat. Veliko povratnih informacij pridobi, ko sodeluje z drugimi in jih opazuje pri učenju, se uči od drugih. Treba mu je pomagati, da se nauči vrednotiti lastno delo in si tako razvije notranjo motivacijo. Pohvala in kritika morata imeti pravo mesto in biti izrečena v pravem trenutku. Pri tem upoštevamo napredok posameznika in ga ne primerjamo z drugimi. Povratna informacija je tudi učenčev portfolio, ki predstavlja njegov napredok, ki ga je dosegel ob kakovostnem formativnem spremeljanju učitelja, spodbujanju staršev in uporabi različnih virov oziroma učnih priložnosti.

Ocenjevanje najbolj vpliva na učenca, zato naj bodo učenci aktivno vključeni v proces učenja in ocenjevanja. Paul Black (2009), je dejal, da **ocenjevanje izbolj-**

ša učenje, če zagotovi povratno informacijo učencem, učence aktivno vključuje v učenje, prilagodi poučevanje tako, da upošteva rezultate ocenjevanja, poveča motivacijo in samospoštovanje učencev in upošteva potrebo učencev po vključenosti v ocenjevanje in kako se izboljšati.

Raziskave so pokazale prednost opisne povratne informacije, usmerjene v nalogu (Black, Wiliam, 1998). Opišemo, kaj je bilo dobro in pravilno, ne sodimo in ne ocenujemo. Za učenca je bolj nevtralna in povzroča manj neprijetnih občutkov. Številčna povratna informacija ima spoznavne, čustvene in motivacijske posledice. Besedna povratna informacija naj bo jasno izražena. Če je povratna informacija v obliki nebesednega sporočila, obstaja večja nevarnost napačnega razumevanja, saj je le-to manj jasno, večpomensko in pogosto podvrženo napačnim interpretacijam.

Povzetek

Izsledki na področju didaktike ocenjevanja znanja kažejo, da je smiselno sistematično razvijati večsmerno pedagoško komunikacijo v vseh fazah učnega procesa, posebej v fazah preverjanja znanja. Kakovostna povratna informacija v konstruktivistično naravnem formativnem spremeljanju omogoča samostojno vodenje učenja.

Bolj ko prehajamo od predmetnega pouka k integrativnemu, bolj so povratne informacije celostne, kompleksne, različne, zahtevajo drugačno aktivnost ter vodijo k odprtemu učenju.

Spodbudno in optimistično učno okolje ter učinkovita povratna informacija so osnova za visoke dosežke učencev. Uspešni kurikuli omogočajo učencu kakovostno povratno informacijo, namenjeno učinkovitemu učenju, razvoju inovativnosti in ustvarjalnosti.

Sklep mednarodnega strokovnega posveta Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje v Hiši znanja, ki je potekal v Celju, 11. in 12. marca 2009, je bil: »*Povratna informacija v pedagoški komunikaciji je ključnega pomena. Učitelj uporabi didaktični magnet za zblíževanje učenca z učnim ciljem. Povratna informacija vsebuje osebno naravnano sporočilo, ki je v tesni zvezi z virom in učnim ciljem ter omogoča akcijski načrt za nadgrajevanje znanja, preverjanje in vgrajevanje v učni dosežek. Učitelj uporabi sporočilo, ki je naslovniku razumljivo, jasno in kratko.*«

Literatura

Black, P., D. William (2004): Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London School of Education, Download

- ded from <http://ngfl.northumberland.gov.uk/keystage3ictstrategy/Assessment/blackbox.pdf> (10. 9. 2009)
- Black, P., Wiliam, D.(1998): Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. Vol. 5, No. 1.
- Komljanc, N. (2004): Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Komljanc, N. (2008): Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Komljanc, N. (2009): Gradivo RAP. Ljubljana.
- Strmčnik, F. (2001): didaktika, Osrednje didaktične teme. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana
- Torrance, H. (1993): Formative Assessment:some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*.
- Vygotsky, L. (1977). Mišljenje i govor. Nolit, Beograd
- Zajc, S. (2008): S formativnim spremeljanjem do večje kakovosti učenja in poučevanja. V: Didaktika ocenjevanja, Zavod RS za šolstvo.
- Zajc, S. (2009): Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. V: Didaktika ocenjevanja znanja, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

NEKATERE IMPLIKACIJE KURIKULA ZA SPREMLJANJE ZNANJA

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

Ocenjevanje je zelo vidna prvina šolanja, a kako in v kakšnih oblikah, je odvisno od več dejavnikov kurikula. Različni pristopi kurikula, modelov in teorij so zelo pomembni, čeprav so lahko bolj implicitni kot eksplicitni.

Preučili bomo nekaj primerov, na podlagi katerih bomo pokazali, kako kurikul in modeli kurikula vplivajo na vrsto preverjanja in ocenjevanja znanja.

Konstruktivizem je primeren model, ki daje veliko prednost učencem, ki imajo aktivno vlogo pri določanju svojega načina učenja. Učenci gradijo svoje znanje s pomočjo izkušenj, ki so si jih pridobili v šoli in zunaj nje. Zato lahko s konstruktivizmom povezujemo ocenjevanje, ki bi učencem nudilo možnost, da opišejo svoje izkušnje, kaj so dosegli in katera so tista področja, ki bi jih utegnila zanimati v prihodnosti. Takšne vrste ocenjevanja bi morala temeljiti na osebni ravni, da bi lahko vsak učenec gradil različne oblike znanja na podlagi svojih izkušenj.

Kognitivni model služi tudi za preverjanje znanja. Kognitivna znanost daje veliko prednost metakogniciji in strategijam, ki jih lahko učenci uporabijo pri načrtovanju, opazovanju in ocenjevanju naučenega. Poudarek je večinoma na samorefleksiji učencev. V tem smislu se učenci samoopazujejo in postajajo vse bolj zainteresirani za informacije, ki jih bodo razvili in uporabili. Tako so oblike ocenjevanja, ki ustrezajo temu modelu kurikula, na precej osebni ravni, ko lahko učenci pokažejo, kako so načrtovali in zbirali informacije o določeni temi.

Obstajajo še drugi modeli kurikula, ki lahko prav tako vplivajo na preverjanje znanja. Behaviorizem ima na primer povsem drug pogled. Znotraj tega modela, so učenci deležni spodbud in nagrad, da bi dosegli določeni cilj. Ta model kurikula je veliko bolj usmerjen k učitelju in tako so možnosti za učenčeve pobudo precej omejene.

Spet drug model kurikula temelji na socialni interakciji. Tu je poudarek na vrsti komunikacije med učenci, ko razvijajo neko temo. V tem primeru so oblike ocenjevanja usmerjene k skupinskim aktivnostim ter skupinskim odločitvam.

Oziraje se na konstruktivizem in kognitivno znanost bi lahko rekli, da imata ta dva modela veliko skupnega s formativnim spremeljanjem. Oba namreč obravnavata učenje kot neki notranji dogodek in poudarjata pomembnost povratne informacije. O tem, ali je ocenjevanje za učenje tesno povezano s konstruktivizmom, pri čemer je učiteljeva vloga spodbujati učenje posameznega učenca, bi se dalo razpravljati. *Ocenjevanje kot učenje*, ki poudarja vlogo učenca in ocenjevanja za povečevanje učenčeve zmožnosti nadzora nad lastnim učenjem, je morda bližje kognitivni zna-

nosti in metakognitivnemu pristopu. Kljub vsemu pa je to precej kontroverzna tema in bi bilo morda preveč posplošeno povezati določen model z določenim ocenjevanjem za učenje oz. ocenjevanjem kot učenjem.

V vsakem primeru pa sta preverjanje in ocenjevanje, ki nudita več diagnostične pomoči in povratne informacije kot pomoč učencem, priporočljiva. To je razvidno tudi iz definicij o preverjanju in ocenjevanju nekaterih priznanih pedagogov. Black in William (1998) opredeljujeta preverjanje in ocenjevanje kot »aktivnosti, ki se jih učitelji in učenci lotijo, da bi prišli do informacij, ki bi jih lahko diagnostično uporabili za spremembe v učenju in poučevanju«.

Skupina za reforme ocenjevanja v Veliki Britaniji (2002) opredeljuje preverjanje in ocenjevanje kot »proces iskanja in interpretiranja dokazov za rabo s strani učencev in učiteljev, da lahko odločijo, kje točno se učenci nahajajo pri svojem učenju in kam se morajo usmeriti ter kako najbolje priti do tja«.

Avtentično ocenjevanje je podrobno opisano v literaturi o ocenjevanju. Avtentično ocenjevanje vsebuje veliko več kot to, kar se učenci naučijo v okviru standardiziranih testov, ki jih sestavijo običajni učitelji. Avtentičnost izhaja iz ocenjevanja najpomembnejšega in ne najprikladnejšega. Pravzaprav ni nič bistveno novega o avtentičnem ocenjevanju, ki je neke vrste odziv na ozko usmerjeno izobraževanje in vrnitev k tisti vrst izobraževanja, ki povezuje občutenje, mišljenje in ravnanje, ki ga zagovarjajo John Dewey in drugi progresisti 20. stoletja. V okviru kurikula avtentično ocenjevanje zagovarja prepričanje, da mora biti kurikul usmerjen k učenju v najširšem možnem smislu. Zato mora biti kurikul ovrednoten glede na to, kako dobro prispeva k učenčevem globokemu razumevanju vsebine predmeta in pa tudi učenčevega življenja. V tem smislu popularizacija avtentičnega ocenjevanja predstavlja še eno razodevanje stališč »običajnih« ljudi – pristop od spodaj navzgor za načrtovanje kurikula.

Eisnerjev poznavalski model vrednotenja kurikula je pomembno vplival na avtentično ocenjevanje. S sledenjem temu modelu učitelji postajajo samoreflektivni poznavalci in kritiki lastnega vodenja pouka, učenci pa postajajo samoreflektivni poznavalci in kritiki svojega dela. Tako učenci kot učitelji lahko to najlaže dosežejo prek trajnega dialoga o izobraževalni vrednosti stvari z omejenim trajanjem. Tovrstni dialog lahko poteka v več oblikah, vendar je kot oblika skupnega iskanja smisla izobraževalen v svojem bistvu (Eisner, 2002).

Viri

Assessment reform group (2002): Lessons from around the world: How policies, politics and culture constrain and afford assessment practices. Curriculum Journal, 16, 2, pp 249–261

- Black, P., Wiliam, D. (1998): Inside the black box: raising standards through classroom assessment. London, King's College, School of Education.
- Eisner, E. W. (2002): The arts in the creation of mind. New Haven, Yale University Press.

SOME CURRICULUM IMPLICATIONS FOR ASSESSMENT KNOWLEDGE

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

Assessment is a very visible element of schooling but how it occurs and in what forms is dependent upon many curriculum factors. Curriculum approaches, models and theories are very important, although they may be more implicit than explicit. We will examine several examples to show how curriculum and curriculum models affects the type of assessment knowledge that is produced.

Constructivism is an appropriate model, which gives high priority to learners having an active role in determining their own learning. Learners construct their knowledge from the experiences they have, both in and out of school. Consequently, the type of assessment that would be associated with constructivism would be giving learners an opportunity to describe what they are experiencing, what they have achieved and what are the future areas of interest they might follow. These types of assessment would need to be quite personalised in that each learner would be constructing different forms of knowledge from his/her experiences.

A cognitive science model is also of value in looking at assessment knowledge. Cognitive science gives high priority to metacognition and strategies that students might use to plan, monitor and evaluate what they learn. The emphasis is very much on self-regulation on the part of learners. To this extent, learners are self-monitoring, and they are becoming heavily engaged in the information that they will develop and use. Consequently, the forms of assessment associated with this curriculum model would be highly personalised ones, where learners demonstrate how they have been able to plan and collect information about a particular topic. There are other curriculum models, which also could affect assessment knowledge. For example, behaviourism would have a very different outlook, where students would be led through a series of incentives and rewards to reach a particular target. This curriculum model would be far more teacher centred, and the opportunities for student initiative would be quite limited.

Another curriculum model might deal with social interaction, where the emphasis is upon the types of communication that students have with each other in developing a topic. In this case, the forms of assessment might be elated more to group activities and group decision-making.

With regard to constructivism and cognitive science it might be argued that these two models have a lot of relevance for formative assessment. They both treat lear-

ning as an internal event and they both emphasise the importance of feedback to learning.

It might be argued that *assessment for learning* is most closely related to constructivism where the role of the teacher is to help promote learning achieved by each student. *Assessment as learning*, which place a special emphasis on the role of the learner and highlights the use of assessment to increased learners ability to control their own learning, is perhaps more closely related to cognitive science, and a metacognition approach. However, this is a debatable point, and perhaps a little over-generalised to link a particular model to assessment for learning or assessment as learning.

In any case, assessment, which provides more diagnostic and feedback help to students is to be commended. This is illustrated in the types of definition of assessment provided by some leading educators. For example, Black and Wiliam, 1998, define assessment as »including all activities that teachers and students undertake to get information that can be used diagnostically to alter teaching and learning”.

The Assessment Reform Group, in the UK (2002) define assessment as »the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where learners are in their learning and where they need to go and how best to get there”.

Authentic assessment is widely described in the assessment literature. Authentic assessment encompasses far more than what students learn as measured by standardised tests were even by ordinary teacher – made tests. Authenticity arises from assessing what is most important, not from assessing what is most convenient. Fundamentally, then, there is nothing new about authentic assessment as a reaction against narrowness in education and a return toward the kind of education that connects feeling, thinking, and doing as advocated by John Dewey and other progressives early in the 20th century. Applied to the curriculum, authentic assessment suggests that the curriculum must be directed at learning in the broadest possible sense; hence the curriculum itself should be evaluated in terms of how well it contributes to students' deep understandings not only of subject matter but also of their own lives. In this sense, the popularisation of authentic assessment represents another manifestation of grassroots, bottom – up approaches to curriculum planning.

Eisner's connoisseurship model of curriculum evaluation has been an important influence on authentic assessment. Acting in accordance with this model, teachers become increasingly self-reflective connoisseurs and critics of their own clas-

srooms, and students become increasingly self-reflective connoisseurs and critics of their own work. Both teacher and student can best do so by entering into an ongoing dialogue about the educational value of what transpires. This kind of dialogue can take many forms, but it is inherently educational in itself as a mutual search for meaning (Eisner, 2002).

References

- Assessment reform group (2002): Lessons from around the world: How policies, politics and culture constrain and afford assessment practices. *Curriculum Journal*, 16, 2, pp 249–261.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998): Inside the black box: raising standards through classroom assessment. London, King's College, School of Education.
- Eisner, E. W. (2002): The arts in the creation of mind. New Haven, Yale University Press.

VREDNOST POVRATNE INFORMACIJE V FORMATIVNEM SPREMLJANJU IN TEŽAVE PRI NJENEM UVAJANJU V DIALOG

Dr. Paul Black,¹ King's College, London

Prvo plenarno predavanje

Vrednost povratne informacije v formativnem spremeljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog

Ta prispevek se bo začel s hitrim pregledom raziskovalnih dokazov, ki kažejo, da so inovacije v formativnem spremeljanju ustvarile pomemben napredek pri učenju. Nato bomo razpravljali o definiciji formativnega spremeljanja, saj je pomembno, da definicija zvesto predstavlja obseg dejavnosti, ki jih ta dokaz potrjuje. Kratkemu pregledu teh dejavnosti bo sledil razmislek o problemu rabe dokazov za pomoč učiteljem pri spremembah. Razpravljali bomo o tem, da raziskovalni dokazi ne morejo zagotoviti enostavnih receptov, ki bi jih lahko učitelji uporabili pri svojem poučevanju. Učitelji bi morali s pomočjo strokovnjakov preizkušati ideje in nato prevesti in prenesti ideje, za katere menijo, da imajo visoko vrednost, v nove oblike, ki jim ustrezajo pri njihovem pouku. Proces bomo predstavili s poročilom dela projektne skupine angleške fakultete King's College ter z vladnim razvojem na Škotskem.

V drugem delu predavanja bomo govorili o eni od najpomembnejših in najtežjih oblik sprememb, ki jih je treba uvesti, če želimo, da bo uspešno formativno sprem-

¹ Dr. Paul Black, upokojeni profesor znanosti za področje vzgoje in izobraževanja iz Velike Britanije, sodeluje v skupini raziskovalcev za področje razvoja formativnega spremeljanja, namenjenega učenju. Raziskuje formativno in sumativno ocenjevanje v okviru šolskega izvedbenega kurikula. Eden najbolj odmevnih člankov (obsega skoraj 70 strani) je iz leta 1998 z naslovom *Assessment and Classroom Learning*, ki sta ga napisala skupaj s kolegom Dylanom Wiliamom za posebno izdajo revije *Assessment in Education: principles, policy & practice*, vol. 5, str. 7–75, kjer sta dala poseben poudarek notranjemu oz. preverjanju in ocenjevanju znanja v razredu. Izpostavila sta vrednost povratne informacije v formativnem spremeljanju in v samospremljavi učenja.

Black (in Wiliam, 1998) opredeli formativno spremeljanje razvoja znanja za učenje kot eno najpomembnejših aktivnosti učenca in učitelja za zapolnjevanje vrzeli v učenju in poučevanju. Ugotovi, da je formativno spremeljanje bistvenega pomena za kakovosten pouk in prispevek k učnemu uspehu vsakega učenca. Učiteljem ponuja strategijo za izboljšanje učnega uspeha s pomočjo različnih vidikov učenja, še posebej vidik učinkovitega povratnega informiranja in samovrednotenja učenja in učnih rezultatov (več na: www.curriculum.edu.au/assessment). Zanimivi in uporabni linki so še: King's assessment for learning group in Assessment for learning: 'using your school data to check learning gains'.

Na mednarodnem posvetu v Celju marca 2009 je profesor Black izpostavil pomembnost promocije učenčevih dosežkov, kajti formativno spremeljanje izvajamo šele takrat, ko učitelj v poučevanje vključi učenčeve rezultate predhodnega učenja in njegove potrebe.

Ijanje. Tu gre za dialog, za izmenjavo mnenj med učitelji in njihovimi učenci in tudi med samimi učenci, do česar prihaja pri vsakodnevni pouku. Poudarek bo predvsem na praktičnem delu pouka, ki smo ga ustvarili skupaj z učitelji, in na težavah, s katerimi se učitelji srečujejo, ko uvajajo potrebne spremembe v svojem poučevanju. Z opisom bomo povezali ta način pouka s širšim obsegom ustrezne literature, predvsem Lierja, J. T. Dillona in Robina Alexandra.

Drugo plenarno predavanje

Povratna informacija o pisnih izdelkih: praktična in teoretična vprašanja

V prvem delu predavanja se bomo osredotočili na praktične ugotovitve, ki so se pojavile pri delu projektne skupine iz King's Collegea, ko so poskušali pomagati in podpirati ter se učiti od učečih učiteljev. Govorili bomo o dveh pomembnejših ugotovitvah: prva se nanaša na povratno informacijo o pisnem izdelku učenca, s poudarkom na tem, da ocenjevanje pisnih izdelkov s številčno oceno učencu ne pomaga. Zato se bomo raje osredotočili na komentarje, ki pomagajo izboljšati znanje posameznega učenca. Ta pristop lahko razširimo na formativno uporabo testov, tudi ko so ti morda uporabljeni v sumativne namene. Druga ugotovitev pa se nanaša na vrednost skupinskega dela med učenci ter na povezanost tega z razvojem učenčevega ocenjevanja in samoocenjevanja med vrstniki. Razpravljalji bomo o tem, da je ocenjevanje med vrstniki in samoocenjevanje pomembno, če želimo učencem pomagati, da postanejo učinkoviti in samostojni. Ob obeh ugotovitvah bomo predstavili še praktične stvari, ki so se jih naučili, in težave, s katerimi so se morali učitelji spopasti pri uvajanju novih postopkov v svojo vsakodnevno delo. V zadnjem delu predavanja bomo povzeli vsa praktična spoznanja za raziskovanje treh glavnih tem. Prva tema govori o vlogi koncepta formativnega spremljanja v okviru širših pedagoških teorij. Tu se bomo sklicevali predvsem na dela Roycea Sadlerja, Robina Alexandra in Philipa Perrenouda in razpravljalji o drugih uspešnih inovacijah, predvsem o delih o miselnih sposobnostih in kognitivnih pospeševanjih. Druga tema bo govorila o temeljnem odnosu, o idejah in predstavljenih dosežkih ter temeljnih teorijah učenja in motivacije ter samospoštovanja učencev. Tretja tema pa se bo nanašala na pogoje, ki so potrebni, če želi učitelj sam doseči spremembo za izboljšanje delovanja formativnega spremljanja pri lastnem delu. Slednje bomo povezali z obsežno ponudbo literature o strokovnem razvoju učiteljev.

THE VALUE OF FORMATIVE FEEDBACK AND THE PROBLEMS OF IMPLEMENTATION IN CLASSROOM DIALOGUE

Dr. Paul Black,¹ King's College London

First Plenary Lecture

The value of formative feedback and the problems of implementation in classroom dialogue

This lecture will start with a brief review of the research evidence which shows that innovations in formative assessment have produced significant improvements in pupils' learning. Then a definition of *formative assessment* will be discussed, for it is important to have a definition which faithfully represents the range of practices that are supported by this evidence. A brief review of these practices will be followed by consideration of the problem of using the evidence to help teachers to change. It will be argued that research evidence cannot produce simple recipes for teachers to use in their teaching: what is needed is that teachers try out the ideas, with support, and then they will translate and transform any ideas which they find valuable into new forms which work for them in their classrooms. This process will be illustrated by an account of the work of the King's College team in England and in a large scale government development in Scotland.

¹ PhD Paul Black is retired British professor of science in the field of education. He participates in the research group of formative assessment for learning. He researches formative and summative assessment within the school curriculum. One of the most known papers he wrote together with his colleague Dylan William (it is almost 70 pages long) is titled Assessment and Classroom Learning. It was published for a special edition of review Assessment in Education: principles, policy & practice, vol. %, no. Pp. 7–75. in this article they concentrated especially on the value of formative feedback and its value in self-assessment of learning.

Black (&William, 1988) defines formative assessment of knowledge for learning as one of the most important activities for student and teacher for filling the gap in learning and teaching. He discovers that the formative assessment is essential for qualitative learning process and contributes to learning success of an individual student. It offers teachers the strategy for improving learning achievements by different learning approaches, namely the approach of effective feedback and self-evaluation of learning and outcomes (for further reading: www.curriculum.edu.au/assessment). Some other useful and interesting links: King's assessment for learning group in Assessment for learning: 'using your school data to check learning gains'.

At the International Conference in Celje in March 2009, Prof. Black emphasized the importance of promoting students' achievements as the formative assessment takes place only when a teacher includes in a learning process student's previous learning results and his/her needs.

The second half of the lecture will discuss one of the most important and most difficult types of change which are required if formative assessment is to succeed. This is dialogue – the exchange in discussion between teachers and their pupils, and between pupils themselves, which takes place in every classroom. The emphasis here will be on the practical lessons which have arisen in our work with teachers, and on the difficulties that many teachers have encountered in making the changes in their practice which are required. The description will relate these lessons to the wider range of relevant literature, notable by van Lier, J. T. Dillon and Robin Alexander.

Second Plenary Lecture

Feedback on written work: practical and theoretical issues

The first part of this lecture will focus on practical findings which have emerged from the work of the King's College team as they have tried to give help and support to, and learn from, practising teachers. Two main types of finding will be discussed. The first of finding is about feedback on written work, emphasising that it is not helpful to give pupils marks or grades on their written work, but to concentrate instead on comments which will help each pupil to improve. This approach may also be extended to making formative use of tests, even when these tests might also be used for summative purposes. The other type of finding is about the value of group work amongst pupils, and about the link of these to the development of peer-assessment and self-assessment amongst pupils. It will be argued that an emphasis on peer- and self-assessment is essential if pupils are to be helped to become effective and independent learners in the future. For both of these types, the lecture will describe some of the difficulties encountered, and the practical lessons learned, by teachers as they try to implement the new practices in their daily work.

The last part of the lecture will review all of the practical findings to explore three main themes. The first is about the role of the concept of formative assessment in broader theories of pedagogy. This will call on the work of Royce Sadler, of Robin Alexander, and of Phillippe Perrenoud, and discuss other successful innovations, notably work on thinking skills and cognitive acceleration. The second theme will be about the underlying relationship, of the ideas and practices presented, to underlying theories, both of learning and of the motivation and self-esteem of pupils. The third theme will be about the conditions needed if teachers are to achieve change for themselves in order to improve the practices of formative assessment in their own work: this will be related to the growing body of literature on the professional development of teachers.

POVRATNA INFORMACIJA KOT TEMELJ ZA IZBOLJŠANJE UČENJA V MAKEDONIJI

Dr. Gorica Mickovska, Makedonski center za javno šolstvo¹

Uvod

Zadnjih deset let je v Makedoniji prišlo do več pobud, ki so usmerjene k vpeljavi novih pristopov preverjanja in ocenjevanja znanja, da bi s tem izboljšali dosežke osnovnošolcev. V rabi sta dva pristopa. Prvi postavlja nacionalne standarde dosežkov in periodično merjenje dosežkov. Drugi pa temelji na izboljšanju metod preverjanja in ocenjevanja, ki jih uporabljajo učitelji, da bi izboljšali kakovost učenja. Te pristope se pogosto nezadostno koordinira in včasih slabo vplivajo drug na drugega ter posledično povzročajo težave učiteljem pri preverjanju in ocenjevanju. V tem članku posvečamo pozornost povratni informaciji, njeni rabi in učinku, predvsem v okviru drugega pristopa, pri čemer stalno upoštevamo njegovo razmerje s prvim pristopom.

Prejšnje stanje

V Makedoniji je bilo do sedaj narejenih le nekaj empiričnih raziskav o ocenjevanju v šolah, predvsem pa o povratni informaciji. Pri pregledu ugotovitev in nesistematičnih razmislekov lahko izpostavimo naslednje:

- »Začetno izobraževanje učiteljev v času njihovega univerzitetnega študija je bodisi pomanjkljivo bodisi nezadostno glede opazovanja in ocenjevanja učenčevega dosežka.« (Poposki et al., 2007) Poleg tega je premalo eksplisitnega poudarka na izobraževalni doktrini. Izobraževanje učiteljev je predvsem teoretično in učiteljev ne seznaniti s sodobnimi izobraževalnimi standardi (Delceva-Dizdarevic et al., 2006). Zato učitelji niso usposobljeni za posredovanje povratne informacije, ki bi izboljšala učenje. Do nedavnega je bilo le nekaj prilosti za organizirano izobraževanje učiteljev, čeprav večina učiteljev meni, da je takšno izobraževanje za njih potrebno. Polovica učiteljev pravi, da bi se radi vključili v takšno izobraževanje, tretjina pa meni, da bi se vključili, če bi to storili tudi njihovi kolegi (Poposki et al., 2007).

¹ Dr. Gorica Mickovska, vodja projekta za izboljšanje preverjanja in ocenjevanja v osnovnih šolah, Makedonski center za javno šolstvo.

- Učitelji niso usposobljeni, da bi posredovali primerno povratno informacijo. Rezultati komparativne raziskave o šolanju bodočih učiteljev v Angliji in njihovem izobraževanju med samim delom kažejo, da je preverjanje in ocenjevanje za učenje v središču obravnave. Medtem ko makedonski učitelji, ki se morajo soočati s pomanjkanjem eksplizitnega poudarjanja sodobnih izobraževalnih standardov in vrednot, ostajajo zvesti tradicionalnim metodam povratne informacije: sumativno spremljanje, behaviorizem, nespecifična povratna informacija, dodatno delo in učiteljeva kontrola učenčevega dela. Makedonski učitelji pogosteje kot angleški učitelji izjavljajo, da uporabljajo t. i. zunanjou povratno informacijo; poudarjajo učenčev trud in so pripravljeni zvišati oceno le na podlagi truda, ki ga je učenec vložil v delo, čeprav slednji pri predstavljanju naučenega zaostaja; le redko pa zagotavljajo eksplizitno povratno informacijo, ki bi bila usmerjena k strategiji oz. specifičnim pristopom predstavljanja znanja, ki potrebujejo izboljšanje (Mickovska, 2007).
- Prevelik poudarek administrativne pomembnosti številčnih ocen za nadaljevanje šolanja ter rušenje družbenih vrednot sta pripeljala do visokih rezultatov, ki se kažejo prek ocen, obenem pa do zmanjšanja kakovosti dosežkov. Edina povratna informacija, ki zanima tako učence kot njihove starše, je številčna ocena.

Trenutne aktivnosti ocenjevanja, povezane s povratno informacijo

Postavljanje nacionalnih standardov dosežkov in zunanje merjenje njihovih izvedb

Država se zavzema za vpeljavo izobraževalnih standardov. Ena od težav, s katero so se morali do sedaj soočati učitelji pri preverjanju in ocenjevanju znanja, je bilo pomanjkanje standardov dosežkov in kriterijev ocenjevanja. Zato si je šolska politika zastavila primarno nalogu, da pripravi takšne standarde. Ti standardi so uzakonjeni in predpisujejo, kaj se pričakuje od učenca, prav tako pa določajo kriterije za vsako posamezno oceno,² pričakuje se tudi, da jim bodo učitelji sledili pri preverjanju in ocenjevanju. V primeru da se njihovo ocenjevanje ne bo ujemalo s postavljenimi standardi (poudarek je na upoštevanju kriterijev ocenjevanja), bodo sledile sankcije (od znižanja plače pa do odpustitve z delovnega mesta) ali pa nagrade za učitelje, ki bodo kriterijem sledili. V pričakovanju hitrih učinkov se na ta način nad učitelji izvaja pritisk od zgoraj navzdol. Ta pristop zunanjega ocenjevanja

² Uzakonjeno konec leta 2008 in (trenutno) rezultat zgolj ocen strokovnjakov. <http://www.bro.gov.mk/podrascje/standardi.html>.

je stopil v veljavo s šolskim letom 2008/09. Le zamislimo si lahko, kakšne posledice bo imel na ocenjevanje in povratno informacijo učencem.

Sam obstoj vsebine standardov in postavljanje kriterijev se nanaša na behavioristično povratno informacijo tipa: *kaj in koliko*. Pri tem ne zadostuje, da zagotovimo boljše učenje in učenčev maksimalni razvoj. Pristaši takšnega pristopa potrebujejo povratno informacijo v obliki: *kako*. Obstaja še ena projektna skupina, ki se ukvarja z vprašanjem učinkovite povratne informacije, ki je opisana v nadaljevanju.

Formativno spremljanje, ki temelji na standardih ocenjevanja v šolah

V okviru projekta osnovnih šol³ se od leta 2007 izvajajo številne aktivnosti izobraževanja učiteljev o ocenjevanju za učenje (glede na njihovo trajanje, delovanje učiteljev, obseg izobraževanja in podpore). V nadaljevanju so opisane aktivnosti z vidika povratne informacije znotraj: 1) standardov preverjanja in ocenjevanja v šolah; 2) strokovnega razvoja učiteljev in 3) rezultatov novega pristopa preverjanja in ocenjevanja.

Povratna informacija znotraj standardov ocenjevanja v šolah

Osnova vseh aktivnosti za izboljšanje preverjanja in ocenjevanja so prav standardi ocenjevanja v šolah, ki so pravzaprav standardi dobre prakse ocenjevanja in katereh namen je pomagati učiteljem pri načrtovanju in zagotavljanju kakovostnega preverjanja in ocenjevanja, ki bi prispevala k izboljšanju poučevanja in učenja ter samovrednotenje kakovosti ocenjevanja. Te standarde, ki so neke vrsta navodila za preverjanje in ocenjevanje, je potrdilo ministrstvo za šolstvo in so jih že posredovali vsem šolam. Izobraževanje učiteljev pa je povezano z razvojem učiteljevih kompetenc za kakovostno preverjanje in ocenjevanje. Iz tega lahko sklepamo, da je poudarek na formativnem spremljanju oz. ocenjevanju za učenje.

Nekatere izjave o standardih, ki se navezujejo na povratno informacijo, so podane v nadaljevanju.

V delu, ki se nanaša na načela preverjanja in ocenjevanja, je zapisano:

1. V prvi vrsti je namen preverjanja in ocenjevanja izboljšati učenje in dosežke učencev.
 - Naloga preverjanja in ocenjevanja je spodbujanje učencev za učenje in dajanje navodil o tem, kako se učiti in izboljšati dosežke v šoli in zunaj nje, ne pa samo podajati informacije o tem, kako uspešen je učenec pri učenju.

³ Osnovnošolski projekt je petletna iniciativa (2007–2011), ki jo financira USAID.

2. Preverjanje in ocenjevanje dajeta celotno informacijo o učenčevem dosežku.
 - Preverjanje in ocenjevanje dajeta informacijo o učenčevem močnem in šibkem znanju, ki jo kasneje učitelj uporabi za napredovanje učencev in njegovih dosežkov.
3. Preverjanje in ocenjevanje dopolnjujeta učni proces (tako proces učenja kot poučevanja).
 - Poučevanje, učenje, preverjanje in ocenjevanje so procesi, ki so strnjeni v celoto in zagotavljajo koherenco poučevanja.
 - O tem, kaj se bo preverjalo in ocenjevalo, odločajo cilji in vsebina kurikula. Kako bodo navodila izvedena in do katerih ciljev naj bi vodila, pa določajo rezultati preverjanja in ocenjevanja.
 - Učenec ima pri preverjanju in ocenjevanju aktivno vlogo.
4. Preverjanje in ocenjevanje sta dolgotrajna procesa.
 - Preverjanje in ocenjevanje vključujeta aktivnosti opazovanja in vrednotenja učenčevih predstav in dosežkov med vsem šolskih letom.
 - Preverjanje in ocenjevanje nadzorujeta napredek učenčevih dosežkov, na podlagi katerih učenec oblikuje svoje učne cilje.
5. Proces preverjanja in ocenjevanja je transparenten.
 - Učenci so seznanjeni s cilji, navodili in standardi, ki bi jih morali izpolniti, ter o tem, kako bodo dosežki ocenjeni (kaj se od njih pričakuje, kako in kdaj jih bodo učitelji preverili in ocenili).
 - Učenci in starši imajo vpogled v preverjanje in ocenjevanje (kar se tiče metod in rezultatov).

V delu, ki se nanaša na načrtovanje preverjanja in ocenjevanja, je zapisano:

- Pri načrtovanju formativnega spremeljanja mora učitelj upoštevati učenčovo predznanje, njihove različne sposobnosti in posebne potrebe posameznih učencev.
- Učitelji bi morali načrtovati uporabo metod in izbor oz. razvoj instrumentov za opazovanje, kontrolo in preverjanje in ocenjevanje znanja ter dosežkov.
- Učitelji bi morali načrtovati, kdaj in kako obveščati učence, starše in druge udeležence o učenju in dosežkih učenca.
- Učitelj bi moral prilagoditi načrtovanje ocenjevanja, ozirajoč se na ugotovitve iz prejšnjih ocenjevanj.

V delu, ki se nanaša na izbiro metod in instrumentov, je zapisano:

- Učitelji bi morali izbrati tudi metode, ki v preverjanje in ocenjevanje vključujejo tudi učence.

V delu, ki se nanaša na vodenje procesa preverjanja in ocenjevanja, je zapisano:

- Učence je treba vnaprej obvestiti, kaj se od njih pričakuje (glede na cilje kurikula) in kaj se preverja in ocenjuje.

- Pri preverjanju učenčevega znanja, zmožnosti, veščin in vedenj kot obliki uvo-
da k novim vsebinam kurikula se učenčevi rezultati ne ocenjujejo, temveč se
upoštevajo pri načrtovanju učenja in poučevanja (diagnostično ocenjevanje).
- Ko je namen preverjanja in ocenjevanja opazovati učenčovo učenje, njegov
napredok, njegova močna in šibka znanja, se njegove rezultate upošteva pri
komentarjih, razlagah in navodilih za nadaljnje delo (formativno spremeljanje).
- Glavni poudarek poučevanja bi moral biti na opazovanju učenčevega učenja in
na formativnem spremeljanju.
- Učni cilji bi morali biti postavljeni za vsakega učenca, proces doseganja ciljev
pa bi morali opazovati.
- Ugotovitve o učenčevem učenju učitelji uporabijo za to, da učencem posredu-
jejo specifična navodila in oblikujejo pogoje poučevanja za učenčev prihodnji
napredek.
- Učitelj bi moral učence vključiti v proces zastavljanja učnega cilja in jih naučiti
opazovati in samonadzorovati njihove dosežke.
- Šola bi morala zagotoviti okolje in pogoje za preverjanje in ocenjevanje, ki bi
spodbujala učenje, spoštovanje učencev in ne bi povzročala odpora in nepri-
jetnih občutij.
- Ko je namen preverjanja in ocenjevanja izboljšanje učenja, bi moralo okolje učen-
cu omogočiti, da bi lahko brez strahu izrazil svoje šibkosti in težave pri učenju.
- Učencem s posebnimi potrebami bi morali zagotoviti posebna navodila, ki bi
bila prilagojena njihovim sposobnostim.
- Učence bi morali vedno vnaprej obvestiti o tem, kako bodo učitelji ocenjevali
njihove odgovore oz pisne izdelke.
- Učitelj bi moral učencu za vsako vrednotenje njegovih odgovorov/pisnih izdel-
kov podati (ustno ali pisno) argumentirano razlago, ki bi bila jasna in bi poma-
gala učencu pri izboljšanju njegovih dosežkov.
- Učitelj bi moral učencu omogočiti, da bi ta sodeloval pri preverjanju rezultatov
ocenjenega dela.

V delu, ki se nanaša na podajanje informacij o ugotovitvah na podlagi preverjanja
in ocenjevanja, je zapisano:

- Informacije o trenutnem preverjanju in ocenjevanju, namenjene učencem in
staršem, bi se morale navezovati na predhodne informacije o ciljih, za katere
se pričakuje, da jih bo učenec dosegel.
- Informacije za izboljšanje učenja bi morale vsebovati tako močne kot šibke
točke učenčevega učenja in dosežkov ter bi morala vsebovati navodila, kako
izrabiti potenciale učenca za nadaljnje učenje.

- Učitelji bi morali za svojo rabo oblikovati povzetek ugotovitev tekočega ocenjevanja.
- Informacije, namenjene učencem in njihovim staršem, bi morale biti zapisane na način, ki je njim razumljiv.
- Vsebina informacij za starše bi morala predstavljati dobro podlago za sestanke in pogovore med učiteljem in starši ter za diskusije o njihovi podpori učenčevemu napredku.

Izobraževanje učiteljev za učinkovito povratno informacijo

Celotno učno osebje (učitelji, strokovni delavci in ravnatelji) je vključeno v štiridnevno izobraževanje o formativnem spremeljanju. Velik del izobraževanja, ki poteka v obliki predavanj, delavnic, diskusij, temelji na povratni informaciji. Del izobraževanja pa poteka prek spleta ali pa ga vodijo svetovalci, ki dajejo neposredno podporo učiteljem. Podlaga za to vrsto izobraževanja so teoretične in raziskovalne ugotovitve o tem, da bi morala povratna informacija vsebovati odgovore na naslednja vprašanja:

- Kam grem? (cilji) – določevalna informacija,
- Kako grem? – povratna informacija,
- Kam naprej? – usmerjevalna oz. vnaprejšnja informacija.

Določevalna informacija. Pri prvem vprašanju učitelji razpravljajo o potrebi in načinih delitve učnih ciljev z učenci ter delitvi pričakovanj visoke kakovosti ter o predpreverjanju in ocenjevanju učenčevega trenutnega učnega stanja. Do sedaj so učitelji v praksi učencem posredovali informacije o učnih ciljih na precej formalen način, ne da bi postavili specifične cilje za posamezne učence. Sedaj pa se učitelje uči, da z učenci vodijo dialog in pogovore o učnih ciljih ter o preverjanju in ocenjevanju. V delavnicah in tudi kasneje pri pouku so učitelji poskušali previdno načrtovati posamezno uro, da bi učenci razumeli, česa se morajo naučiti tistega dne, kako jih bodo preverjali in kakšne aktivnosti bodo izvajali za učenje.

Povratna informacija. Pri izobraževanju učiteljev posvečajo pozornost predvsem temu, da jim pomagajo, da skupaj z učenci določijo celovito in točno informacijo o učenčevem napredku, da bi ta dosegel postavljeni cilj. Učitelji so usposobljeni, da zbirajo informacije o tekočem učnem stanju učencev prek tistega, kar učenci povedo, ustvarijo in odgovorijo na testih v okviru učnih standardov. Poudarek je na zbiranju informacij prek pogоворов z učenci, spraševanj, analiz učenčevih odgovorov, predvsem esejskih vprašanj, opazovanj dela znotraj skupin, spremeljanj učenčevega portfolia, analiz refleksivnih zapiskov in drugih izdelkov samoocenjevanja in ocenjevanja med vrstniki.

Učitelji imajo morajo zagotoviti ustno in pisno povratno informacijo. Usmerjajo jih k povratni informaciji, ki mora biti:

1. pozitivna (da ovrednoti napreddek) in pomaga učencem pojasniti, kaj je dobra predstava naučenega (cilji, kriteriji, standardi), in jih usmeri k natančnejšemu pregledu njihovega dela;
2. specifična – se nanaša na določeno nalogu oz. aktivnost;
3. razvojna – zagotavlja informacijo o tem, ali so učenci na pravi poti, in jih motivira, da razmišljajo o svojem učenju v prihodnosti, kar pomaga pri samopopravljjanju (spodbuja popravljanje napak ali izboljševanje določenega segmenta dela).

Poseben poudarek pa je tudi na načinu, kako pripraviti učence na ocenjevanje svojih vrstnikov in na samoocenjevanje, ki je najboljša povratna informacija o samem sebi. Obenem pa je to tudi osnova za pripravo učencev na nadzorovanje in vodenje svojega učenja. Zavzemamo se tudi za oblikovanje okolja, v katerem bi učenci lahko analizirali svoje predstavitev naučenega, govorili o svojih težavah, ne da bi s tem ranili svojo samozavest, in v katerem bi jim zagotovili dovolj časa, da bi pregledali nalogu iz drugega zornega kota ter poskušali izboljšati svoje delo.

Usmerjevalna oz. vnaprejšnja informacija. Večina avtorjev ne razlikuje med to informacijo in komponento povratne informacije. Ker pa menimo, da je ta zelo pomembna za podpiranje učenčevega učenja, smo jo začasno razlikovali od povratne informacije. Pri izobraževanju učiteljev smo to razlikovanje tudi upoštevali, saj so jo do sedaj v trenutni praksi nekako zapostavljeni. Ni dovolj, da učenec dobi informacijo o tem, kje se trenutno nahaja s svojim znanjem, temveč bi moral tudi vedeti, kaj sledi. Ta del omogoča, da se učencem ponudijo priložnosti za izboljšave in postavitev novih učnih ciljev. Spodbuja stvari, ki jim lahko sledijo vsi. Usmerjevalna vprašanja in dejanja lahko najmočneje vplivajo na trajnostno učenje.

Vključuje lahko:

- priložnosti za vplivanje na povratno informacijo (zapolnitev vrzeli med trenutno in želeno predstavo).
- Zagotavlja usmerjanje pri naslednjih stopnjah učenca (kot npr. višji izzivi, samoregulacija učnega procesa, strategije za izvajanje učnih nalog).

Zgoraj navedena tri vprašanja, ki se nanašajo na povratno informacijo, so pravzaprav med seboj povezana, kot sta to zapisala Hattie, J. in Timperley, H. (2007, str. 90). Povratna informacija, ki se navezuje na vprašanje »Kako grem?«, omogoča, da se lotijo druge naloge oz. vprašanja »Kam naprej?«, ki se navezuje na cilj »Kam grem?«. Kot je Sadler (1989) odločno trdil, zapolnjuje vrzel med tem, kje učenci dejansko so in kam imajo namen iti, kar vodi k moči povratne informacije.

Pri notranjem ocenjevanju izobraževanja učiteljev in njegovega učinka, ki je bilo izvedeno tri mesece po končanem izobraževanju in po uvedbi novega pristopa formativnega spremeljanja, so učitelje vprašali, kako koristna se jim je zdela vsebina izobraževanja. Njihovi odgovori, ki se nanašajo na različne teme, povezane s povratno informacijo, so predstavljeni v tabeli 1.

Tabela 1: Ocene o koristnosti posamezne teme v zvezi s povratno informacijo

Tema	Skoraj nekoristno	Malo koristno	Precej koristno	Zelo koristno
Diskusije v razredu	0 %	6 %	65 %	29 %
Verbalna povratna informacija	0 %	4 %	43 %	53 %
Pisna povratna informacija	3 %	17 %	51 %	29 %
Samoocenjevanje	5 %	18 %	47 %	30 %
Ocenjevanje vrstnikov	5 %	20 %	40 %	35 %

Zanimiva je ugotovitev, da so temo o verbalni povratni informaciji učitelji ocenili kot najkoristnejšo, kar je verjetno posledica tega, da so pred tem podajali precej drugačne povratne informacije (sumativne, takšne, ki so bile usmerjene le na vsebino, nespecifične, negativne) od tistih, ki so jih uporabljali na izobraževanju.

V enem delu izobraževanja, ki je bil pogoj za certifikat, je bilo treba narediti študijo primera o temi, ki si jo je izbral učitelj sam.

Pri izpeljavi študij so učiteljem pomagali šolski strokovni delavci (pedagogi in psihologji) in svetovalci. Na ta način želimo spodbuditi učitelje, da bodo raziskovali in izboljševali svoje poučevanje. Velik del študij (75 %), ki so jih do sedaj izvedli učitelji, se nanaša na zagotavljanje povratne informacije (najpogosteje v pisni obliki kot samoocenjevanje ali ocenjevanje vrstnikov).

Povratna informacija, ki jo zagotovijo učitelji

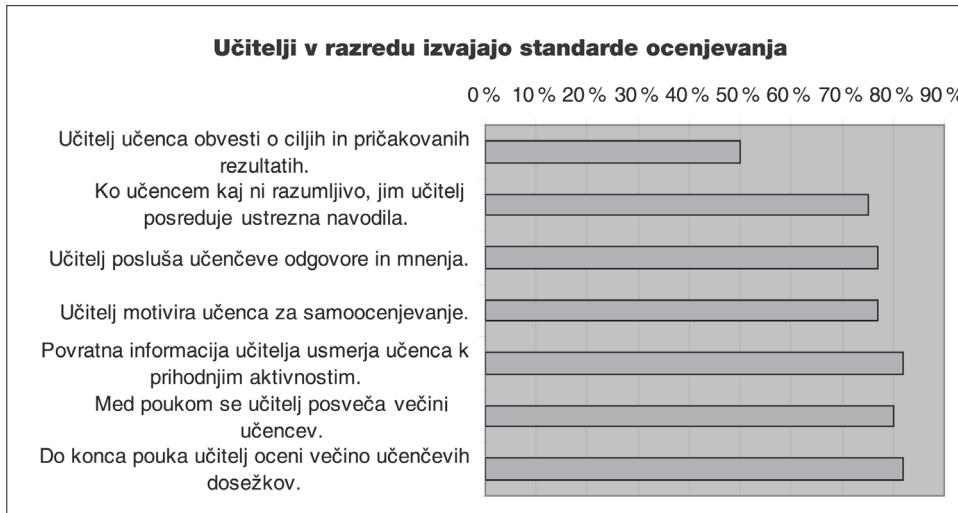
Vsako leto projektna skupina pripravi ovrednotenje dosežkov predstavljenega in kazalnikov rezultatov. Ugotovitve na podlagi ovrednotenja povratne informacije, ki jih je zbrala prva projektna skupina in pri katerih je sodelovalo 10 pilotnih šol, so vidne v spodnjem grafu.

(Poročilo prve projektne skupine o ocenjevanju v osnovni šoli (2008) str. 46–47, 49)

Kazalnik: učitelji **uporabljajo formativno spremeljanje** z namenom, da bi izboljšali učenje učencev.

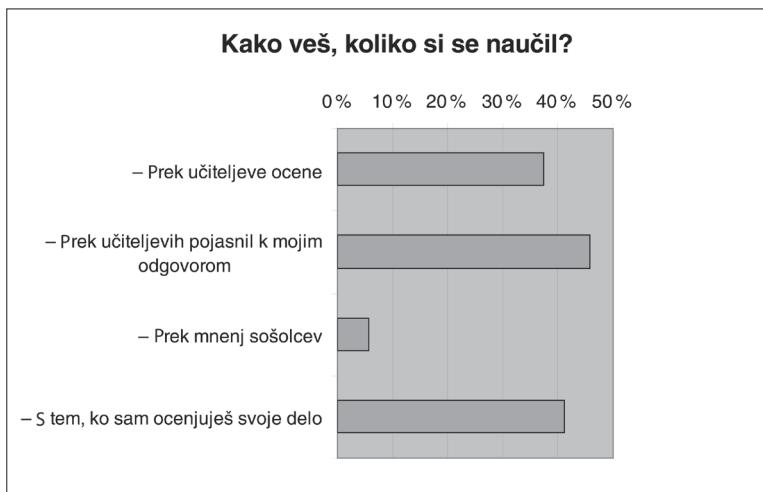
Podatki, zbrani z opazovanjem med poukom

V 70 % opazovanih razredov učitelji izvajajo večino metod formativnega spremeljanja.



Vprašalniki za učence

Učenčeva poročila ustrezajo ugotovitvam, zbranim z opazovanjem razredov. Približno 45 % učencev ocenjuje, da najpogosteje o svojem napredku v šoli izvedo prek učiteljeve povratne informacije. Enak delež učencev izjavlja, da ocenjujejo svoje dosežke. Vendar pa le 5 % vprašanih učencev pravi, da sodelujejo pri ocenjevanju vrstnikov kot vrsti informacije o njihovih dosežkih.



Odgovori učiteljev

Učitelji so odgovarjali, da so uporabljali metode formativnega spremeljanja pred PEP-strokovnim razvojem (PD), a so poudarili, da so po samem izobraževanju veliko bolj poudarjali učne cilje in še naprej razvijali aktivnosti, ki so jih že izvajali. S tem so si povečali zaupanje v pravilno delovanje, začeli so razmišljati na drug način in bolj jasno razumeli svojo vlogo.

Učitelji so o koristih delavnic o preverjanju in ocenjevanju povedali:

»Največja novost /.../ je pisna povratna informacija za učence. Pred sodelovanjem v PEP-delavnicah o preverjanju in ocenjevanju so učitelji večinoma posredovali učencem ustne povratne informacije in le redko v pisni obliki.«

Mnenje učiteljev o povratni informaciji je izjemno pozitivno, saj menijo, da je pravi način za informiranje učencev o tem, koliko so do tistega trenutka dosegli in kaj morajo spremeniti oz. izboljšati v prihodnosti. Učitelji pravijo, da bi se morali pri povratni informaciji osredotočiti predvsem na pozitivne strani učenčeve predstave in motivirati učence za učenje, prav tako pa povratna informacija ne sme biti za učence žaljiva. Edina težava, s katero so se učitelji soočali pri pisni povratni informaciji, je bila ta, da je to od njih zahtevalo dodaten čas, material in trud. Učitelji so še omenili, da so uporabljali tudi ustno povratno informacijo pri vsaki uri, kar se je izkazalo za uspešno in kot dobra možnost za pogovor z učenci. Poleg tega pa pri ustni povratni informaciji ne potrebujemo dodatnih materialov.

Drugi metodi, ki so ju učitelji začeli uporabljati po udeležbi na delavnicah, sta samoocenjevanje in ocenjevanje med vrstniki. Učitelji so povedali, da ti dve metodi uporabljajo, ko učenci pripravljajo projekte, pa tudi med drugimi učnimi urami.

»Učencem je ta spremembra všeč. Ko sem jih pred tem vprašala o njihovem mnenju, so vedno želeli najvišjo oceno. Sedaj pa povedo, česa niso znali, in se pogovarjajo s sošolci. Tako je moje delo pravzaprav enostavnejše.«

Odgovori učencev

Učenci večine šol so povedali, da sta ocenjevanje med vrstniki in samoocenjevanje največji spremembi v njihovih šolah v drugem semestru (po tem, ko so njihovi učitelji sodelovali v delavnicah o preverjanju in ocenjevanju). Ko delajo skupinske projekte ali med samim poukom uporabljajo obe metodi.

Ko smo jih vprašali, kako vedo, da napredujejo v učenju, so odgovorili, da jim učitelji posredujejo povratno informacijo, tako individualno kot celotnemu razredu. Povratna informacija je najpogosteje podana ustno in jim sporoča o njihovih napakah in česa se morajo še naučiti. Včasih učitelji podajo tudi pisno povratno informacijo. Prav tako pa o svojih dosežkih izvedo od sošolcev in tudi na podlagi svojih ugottovitev.

Kazalnik: Spremembe so imele pozitiven vpliv na učenčeve učenje.

Za merjenje vpliva na učenčeve dosežke ocen v tem obdobju ni bilo mogoče uporabiti zaradi vpliva zunanjega preverjanja in ocenjevanja na višino ocen. Postavitev ciljev, uporaba drugih instrumentov za ocenjevanje (rubrike, sezname) in samoocenjevanje so omogočili, da je ocenjevanje postalo bolj objektivno, kar pa povzroči, da so ocene nižje. V prihodnje ne bo nikakršnih zunanjih preverjanj, ki bi jih lahko uporabili kot merila formativnega spremeljanja ali povratne informacije kot ključne značilnosti, saj je Makedonija preoblikovala sistem zunanjega ocenjevanja in ne namerava sodelovati v naslednjem ciklu mednarodnega ocenjevanja (PISA, TIMSS).

Tako se moramo zanesti na poročila učencev in učiteljev.

V omenjenem vrednotenju za drugo stopnjo (Mickovska et al., 2009) smo učitelje vprašali: Kakšni so bili odzivi učencev na spremembe v preverjanju in ocenjevanju? Podobna vprašanja smo postavili učencem. Odgovori so bili sledeči:

Tabela 2: Vpliv sprememb na preverjanje in ocenjevanje

Vpliv	Učitelji		Učenci		
	Da	Ne	V celoti se strinjam	Delno se strinjam	Sploh se ne strinjam
Več zanimanja za učenje	53 %	47 %	39 %	42 %	19 %
Jasnejši cilji	91 %	9 %	64 %	10 %	26 %
Preverjanje in ocenjevanje sta manj stresna	61 %	39 %	35 %	35 %	30 %

Tako učenci kot učitelji so poročali o pozitivnih spremembah pri učenju. Učitelji in učenci so se strinjali, da je rezultat sprememb preverjanja in ocenjevanja postal bolj zanimiv, samo preverjanje pa manj stresno. Učitelji so pogosteje kot učenci izražali, da se jim zdijo cilji jasnejši.

Sklep

Makedonska šolska politika in strokovnjaki s področja izobraževanja so pozdravili potrebo po spremembah preverjanja in ocenjevanja ter njihov potencial glede zvišanja kakovosti učenja in dosežkov. Vendar pa aktivnosti, ki jih vsiljujejo, niso vedno v skladu s povratno informacijo, ki jo želimo vpeljati. Vlada je bolj naklonjena zunanjemu preverjanju, ki pa se navezuje na behavioristično povratno informacijo. Nasprotno pa si strokovnjaki s področja izobraževanja prizadevajo dati poudarek formativnemu spremeljanju in konstruktivistični povratni informaciji ter povratni infor-

maciji, ki temelji na skupnem učenju. Učitelji si želijo izboljšati formativno spremljanje. Novosti, ki jih uvajajo v preverjanje, pa so učenci dobro sprejeli in imajo pozitiven učinek na njihovo učenje.

Povzetek

V članku so opisane nedavne pobude za spremembe v preverjanju in ocenjevanju v makedonskih šolah z vidika različnih vrst povratne informacije. Podane so bolj razširjene informacije o aktivnostih, ki vpeljujejo formativno spremljanje, ki temelji na standardih preverjanja in ocenjevanja v šolah. Spremembe so bile vpeljane s pomočjo pet let trajajočega projekta, ki ga je financirala Agencija Združenih držav za mednarodni razvoj (USAID).

Ključne besede: formativno spremljanje, povratna informacija, preverjanje in ocenjevanje v šolah, standardi preverjanja in ocenjevanja v šolah

Literatura

- Black, P., D. William (2004): Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London School of Education, Downloaded from <http://ngfl.northumberland.gov.uk/keystage3ictstrategy/Assessment/blackbox.pdf>.
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. William (2004): Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. Downloaded from <http://aim.psch.uic.edu/documents/BlackWrkBIBox.pdf>.
- Black, P., William, D. (1998): Inside the Black Box. London, King's College Press.
- Delceva Dizdravevic, J., Adamcevska S., Damovska I., (2006): National Report – Macedonia in P. Zgaga (ed), The Prospects of Teachers' Education I South-East Europe, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Hattie, J, Timperley, H, (2007): The Power of Feedback. Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, 81–112. Downloaded from <http://rer.aera.net>.
- Isaaks, G. (2001): Assessment for learning. University of Queensland.
- Komljanc, N. (2004): Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Mickovska, A (2007): Teachers' implicit theories about pupils ability and motivation:Comperison between Macedonian and English Teachers, Master's thesis, Cambridge University, Cambridge.
- Spiller, D. (2009): Assessment: Feedback to promote student learning, Teaching Development, Downloaded from: www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/6_Assessment_Feedback.pdf.

- The assessment for Learning Strategy, (2008). Downloaded from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00341-2008.pdf>
- The Seven Principles, Good feedback practice. Downloaded from http://www.sussex.ac.uk/tldu/documents/seven_principles_of_feedback.pdf
- Tuttle, H, (2009): Formative Assessment: Responding to Your Students. Eye On Education, Inc., Larchmont, NY.
- Wiggins, G. (1998): *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass. Downloaded from <http://www.utexas.edu/academic/cte/getfeedback/>
- Fy08 – Report on The Primary Education Project Evaluation (2008) (prepared by M. Cvetanovska). USAID, AED.
- Мицковска, Г., Л. Георгиева, С. Гашоска, Б. Рамадани (2009): Евалуација на обуките за формативно оценување за училиштата од втора фаза, USAID, МЦГО.
- Попоски, К., Г. Георгиевска, З. Анчевска (2007), *Унапредување на оценувањето на учениците – анализа на состојбите (Improving Assessment of students – baseline survey)*, USAID, AED.
- Шил, Г., Д. Марчан (2007): *Подобрување на оценувањето во училиштето, Изготвување стандарди за оценувањето, Кодекс на етичкото однесување при оценуванјето (Improving School-Based Assessment, Developing Assessment Standards, Code of Ethics in Assessment)*. USAID, AED.
- Шил, Г., Д. Марчан (2007): *Примена на стандардите за оценување (Implementing standards in Assessments)*. USAID, AED.
- Шил, Г., Д. Марчан, К. Попоски, Г. Мицковска (2008), *Примена на стандардите за оценување на учениците (Implementing Standards in Assessment of students)* USAID, AED.

FEEDBACK AS A BASIS FOR IMPROVING LEARNING – EXPERIENCES OF THE REPUBLIC OF MACEDONIA

Gorica Mickovska, Macedonian Center for Civic Education Republic of Macedonia¹

Introduction

Several initiatives have taken place in the Republic of Macedonia, during the past ten years, aimed to introduce new approaches in assessment in order to raise the achievements of students in primary education. Two approaches are being used, the first one is: setting up national standards of achievement and periodical measuring of their achievement, and the second one is: improving the methods of assessment used by school teachers in order to contribute to better quality learning. These approaches have been very often insufficiently coordinated, and sometimes they have had unfavorable influence upon each other and have created difficulties to teachers in their assessment. In this paper, we focus our attention on the feedback information, its use and effects, most of all, concerning the second approach, taking into consideration, all the time, its relationship with the first one.

Previous state of affairs

Generally speaking, only a few empirical researches have been done, so far, in Macedonia on School-Based Assessment and particularly concerning feedback information. Reviewing their findings and the non-systematic considerations, the following issues could be summarized:

- “The initial training of teachers, during their graduate studies at most of the higher education teacher-training institutions, is either lacking or is insufficient concerning the issue of monitoring and assessing students’ achievement.” (Poposki et al., 2007). Also, there is a lack of explicitly promoted educational doctrine; teacher training is mainly theoretical and does not acquaint teachers with the contemporary educational standards (Delceva-Dizdarevic et al., 2006). Consequently, teachers are not trained to give feedback information that would improve learning. Until recently, there have been few organized opportunities

¹ Gorica Mickovska, Leader of Improving School-Based Assessment in Primary Education Project, Macedonian Center for Civic Education Republic of Macedonia.

for in-service training of teachers, although the majority of teachers consider that it is necessary for them. Half of the teachers report that they would like to be included in the in-service training, and in addition to it, one third of teachers say that they would like to do it provided that their colleagues are included in it as well (Poposki et al., 2007).

- Teachers are not trained to give adequate feedback. For example, according to the findings from a comparative research, during pre-service training of future teachers in England and at the work post, the assessment for learning is in the focus, the Macedonian teachers, faced with an absence of explicitly promoted contemporary educational standards and values, appear to have remained faithful to the traditional feedback methods: summative, behavioral, unspecific, suggested additional work and teacher control of the pupil's work. Macedonian teachers more often than English teachers reported that: they are using teacher-directed (externally based) feedback; emphasize the pupil's effort and are ready to increase a pupil's mark simply on the basis of the effort invested, even if the pupil lags in the performance; and they rarely provide explicit feedback focused on the strategy or on the specific aspects of the performance that needed to be improved. (Mickovska, 2007).
- The over stated focus on the administrative importance of grades for continuing the education and, at the same time, the ruining of the social values have brought to high results shown through grades, and to low real quality of achievements. The only feedback that both the students and parents are interested in is the level of the grade.

Current activities on assessment related to its feedback

Setting up national standards of achievements and external measuring of their accomplishment

The State is moving in the direction of establishing standards-based education. One of the difficulties that teachers have faced so far in assessment has been the lack of standards of achievements and marking criteria. Therefore, the educational policy has set up a primary task to develop such standards. The standards are enacted and they proscribe what the students are expected to achieve, they also provide criteria for each of the grades² and it is expected that the teachers would use them in assessments. In cases, where their marking is not in line with the es-

² Enacted at the end of 2008 and (at present) they are result of the experts' estimates only, and could be retrieved at <http://www.bro.gov.mk/podracje/standardi.html>

tablished standards (focus is placed on respecting the assessment criteria), sanctions (ranging from salary reduce up to dismissal from work) or rewards for teachers would follow. In such a way a top down pressure is put on teachers expecting fast effects. This approach of external assessment would be implemented starting from the school year of 2008/09. One might just assume its effects on students' assessment and on the feedback provided to students.

The mere, existence of content standards and marking criteria refers to the behaviouristic feedback of the type: *what* and *how much*. It is not sufficient to provide better learning of students and of their maximum development. What they need is the feedback of the type: *how*. There is another Project dealing with the issue of effective feedback, described in details below.

The Formative Assessment Based on School-based Assessment Standards

Extensive activities for in-service training of teachers in assessment for learning (concerning their length, coverage of teachers, extent of training and support) have been carried out since 2007 within the Primary Education Project.³ They are described below from the aspect of the set-up of the feedback in: (1) The School-based Assessment Standards; (2) The profesional development of teachers and (3) The outcomes of the new assessment aproaches.

Feedback in the School-based Assessment Standards

The basis for all of the activities related to improving assessment are the School-based Assessment Standards, which, in fact, are standards for good practice in assessment and “they are designed for the teachers to use them in the assessment planning, in providing quality assessment that would contribute to improvement in teaching and learning and in making self-estimates of the quality of assessment.⁴ These standards, as a kind of an Instruction for Assessment, approved by the Minister of Education, have been submitted to all schools and the training activities are related to the development of the teachers' competences for quality assessment. It could be seen from their purpose, that here the focus is laid on formative assessment /assessment for learning.

³ Primary Education Project is a 5 year (2007–2011) initiative financed by USAID, and the component: Improving School-Based Assessment is implemented by the Academy for Educational Development (AED) from USA and the Macedonian Civic Education Centre (MCEC) – a Macedonian NGO.

⁴ Guide for Students' Assessment in Primary Schools. The underlining was made by the author of this Paper.

Certain statements about the Standards that refer to the feedback information are given below.

In the part related to **Assessment Principles**, it is stated that:

1. Assessment, above all, is aimed to improve learning and achievements of students.
 - Assessment serves to stimulate the student to learn and to give him/her assessment serves to stimulate the student to learn and to give him/her directions how to learn and to increase the achievements in and out of school, and not just to state only how much the student has been successful in learning.
2. Assessment provides complete information about student achievement.
 - Assessment provides information about student's strengths and weaknesses, that are later used to provide progress in student's achievements.
3. Assessment is a complementary part of the teaching process (of learning and of teaching).
 - Teaching, learning and assessment are processes that are merged and provide coherence in teaching.
 - What is to be assessed depends on curricula aims and content. How the instruction should be carried out and to what goals it should be directed to, depends on the assessment outcomes.
 - Student has an active role in the assessment.
4. Assessment is a continuous process.
 - Assessment involves activities of monitoring and making evaluation of students performance and achievements during the entire school year.
 - Assessment is used to control the progress of students achievements, on the basis of which students are directed to the set-up teaching goals.
5. Assessment is transparent.
 - Students are familiar with the instruction goals, with the standards that they are required to meet and how the achievements will be assessed (what they are expected to learn, how and when they are going to be assessed).
 - Students and parents have insight into assessment (concerning the methods that are used and the outcomes of their use).

In the part related to **Planning of Assessment**, it is stated that:

- In planning the *formative assessment*, the teacher should take into consideration the previous knowledge of students, their different abilities and the special needs of particular students.
- Teachers should plan the use of methods and the choice/development of instruments for monitoring, control and assessment of *learning* and of the achievements.

- Teachers should plan when and how to inform students, parents and other relevant officials about *the learning* and the achievements of students.
- The teacher should currently adapt assessment planning taking into consideration the findings from the previous assessment.

In the part related to **Selection of methods and instruments**, it is stated that:

- Teachers should select also methods that provide involving students in the assessment.

In the part related to **Conducting the assessment process**, it is stated that:

- Students should be informed in advance what they are expected to learn (based on curricula aims) and what is to be assessed.
- In checking students' knowledge, abilities, skills and attitudes, as an introduction to the new curricula contents, students results are not assessed, but they are used in planning the teaching and learning (*diagnostic assessment*).
- When the purpose of assessment is to see student's learning and progress, his/her strengths, and what should be improved, his/her results are used to provide him/her with a comment, explanation and direction for further work (*formative assessment*).
- The main focus in teaching should be placed on monitoring student's learning and on the formative assessment.
- Learning goals should be set up for every student and the process of their attainment should be monitored.
- Findings about student's learning are used to give him/her specific directions and to create conditions in the teaching for his/her future development.
- The teacher should involve students in setting up their own learning goals and train them to monitor and self control their achievements.
- The school should provide a climate and conditions for assessment which would induce learning, respect to students and would not cause repulsiveness and unpleasant feelings.
- In cases, when the assessment is intended for improving of learning, the ambience should enable the student to express without fear his/her own weaknesses and difficulties in learning.
- Students with special needs should be provided with specially prepared instructions, adapted to their abilities.
- Students should always be informed, in advance, about the way in which their answers/written works are to be assessed.
- The teacher should provide an explanation (oral or written) to the student about every estimate of his/her answer/written work based on arguments, which is clear and helpful to the student to improve his/her own achievement.

- The teacher should enable the students to participate in checking the results of the scoring/assessment.

In the part related to **Providing information about the findings from the assessment**, it is stated that:

- Information about the current assessment intended for students and parents should be related to the previous information given to them about the goals that the students are expected to attain.
- Information intended for improving of learning should comprise both the good and weak points of student's learning and achievement and should provide directions how to make use of the potentials for further learning.
- Teachers, for their own personal use, should make summarized outlines of the findings from the current assessment.
- Information intended for parents and students should be provided in a language and style that is understandable for them.
- The content of the information intended for parents should represent a good basis for the teacher-parents' meetings and talks and for the discussions about their support to student's progress.

In-service training to provide effective feedback

The schools' educational staff (all subject teachers, professional workers and school principles) is involved in a 4 day in-service training on formative assessment. A large part of the training, organized as briefing lectures, workshops, discussions, relates to the feed back information. Part of the training is on-line or is delivered by the learning facilitators as a direct support to teachers in their schools. The groundwork for this type of training are the theoretical and the research findings that the effective feedback should enable the student to get answers to the following questions:⁵

- Where am I going to? (the goals) – Feed up
- How am I going? – Feed back
- Where to go next? – Feed forward

Feed up. Concerning the first question, a discussion with the teachers is held about the need and the ways of sharing learning goals with the students, sharing

⁵ Taken from Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The Power of feedback. Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, 81–112 (2007).

the expectations of high quality and on pre-assessing to students their present learning status. In practice, up to now, the teachers have been providing information to students about the learning goals very formally without setting up specific goals for different students. At present, they are being trained to conduct a dialogue and conversation about the learning goals and the assessment task. At the workshops and later at schools, teachers have attempted carefully to plan each lesson to make sure that the students understood what skills they were expected to learn on that day, how they would be assessed, and what activities they would do to practice the learning.

Feed back. The greatest attention at the in-service training sessions is devoted to enabling teachers how to provide, together with their students, overall and exact information about students' progress towards the set up goals. Teachers are trained to gather information on present learning status of the students through what they say, do, produce, and answer on tests in terms of the learning standard. The focus is on gathering information through discussions with students, the questioning, the analysis of students answers and in particular those of the essay type of structured and open ended questions, monitoring the project works, assessing students portfolios, analyses of reflexive records and other products of self-assessment and peer assessment of students.

Teachers are engaged in practicing how to provide oral and written feedbacks. They are guided that the feedback should be:

1. **positive** (to evaluate the progress) and to help the students to clarify what good performance is (goals, criteria, standards) and to induce them to make a detailed review of their own work;
2. **specific** – to relate to the particular task or activity;
3. **developmental** – to provide information to students whether they are on the right track and to inspire them to think about their future learning that helps learners self-correction (stimulating correction of errors or improving a particular segment of their work.)

Special accent is placed on how to enable students for peer assessment and for self-assessment, as the best way of self-feedback which is a basis for enabling the students to control and manage their own learning. Particular attention is devoted to creating an environment in which the students would analyze their own performance, would feel welcomed to talk about their problems without threats to their self-confidence and would give them enough time to look at the task in a different way and to try to improve their own work.

Feed forward. The majority of authors do not distinguish this part from the feedback component, but as we consider that it is crucial in supporting the student's learning, we make provisional distinction of it and pay special attention to it at the training sessions, due to the fact that it has been neglected so far in the current practice. It is not sufficient that the student gets information to the question where he is now, but he should also know what to do next. This part refers to providing opportunities to students to make improvements and to set up new learning goals. It promotes an ethos that everyone could succeed. Feed forward questions and actions can have some of the most powerful impacts on continuing learning.

It might include:

- providing opportunities to act on feedback (to close any gap between current and desired performance).
- providing directions related to the next steps of the student (such as enhanced challenges, self regulation of learning process, strategies to work on learning task).

The three questions related to feedback, are in fact mutually closely related, as stated by Hattie, J. and Timperley, H. (2007, pp. 90) "Feedback relating to "How am I going?" has the power to lead to undertaking further tasks or "Where to next?" relative to a goal "Where am I going?" As Sadler (1989) convincingly argued, it is closing the gap between where students are and where they are aiming to be that leads to the power of feedback".

In an internal evaluation of the in-service training and its effects,⁶ done 3 months after the training sessions and after the implementation of the new approach in formative assessment, teachers were asked how useful to them was the contents of the training. Their answers that refer to the topics closely related to feedback are presented in the table below.

Table 1: Estimates about the usefulness of particular topics related to feedback

Topic	Almost use-less	A little useful	Quite useful	Very useful
Discussion in the classroom	0 %	6 %	65 %	29 %
Verbal feedback	0 %	4 %	43 %	53 %
Written feedback	3 %	17 %	51 %	29 %
Self-assessment	5 %	18 %	47 %	30 %
Peer assessment	5 %	20 %	40 %	35 %

⁶ The evaluation was of a small extent and with formative aims. More information could be found in: Mickovska et al. (2009).

It is interesting to mention that the topic on verbal feedback was assessed by the teachers as the most useful one, which is probably due to the fact that the feedback they had been giving before was rather different (summative, directed to the content only, nonspecific, negative) from the one that they were practicing at the training sessions.

Part of the training, as a requirement to get a certificate, was to develop a case study on topic selected by the teacher.

In developing such a study, support was provided to teachers by school professional workers (pedagogues and psychologists) and by the learning facilitators. In this way we would like to encourage teachers to investigate and to improve their practice of assessment. The largest part (75 %) of the case-studies that have been developed so far are related to providing feedback (most often as written feedback, self-assessment and peer assessment).

The Feedback provided by the teachers

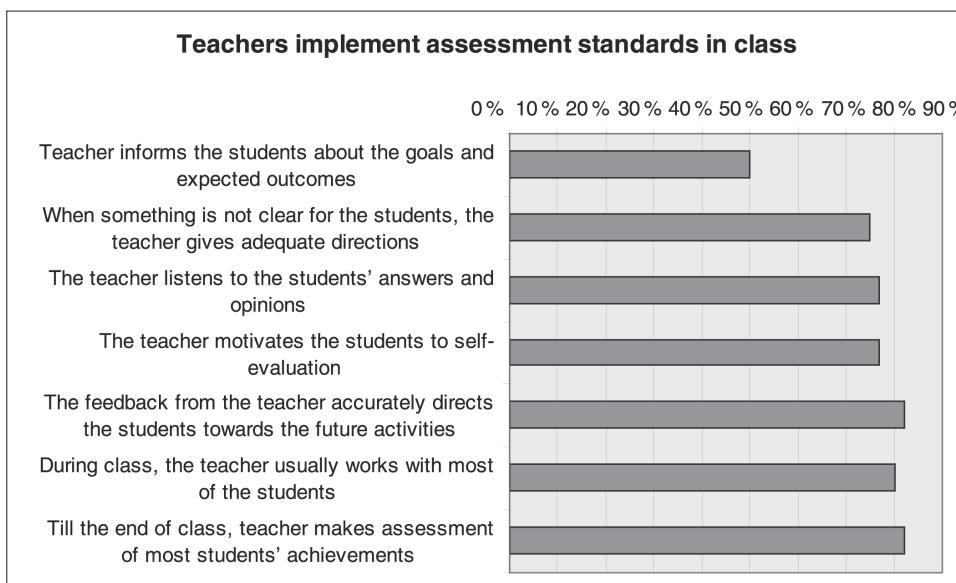
The Project, every year, makes an evaluation of the attainment of outputs and of outcomes indicators. The findings from the evaluation concerning feedback are given below and they refer to the first Project year when 10 pilot schools were involved in it.

(Report on The Primary Education Project Evaluation (2008) pp. 46–47, pp. 49)

Indicator: Teachers **use formative assessment** with a purpose to improve students' learning.

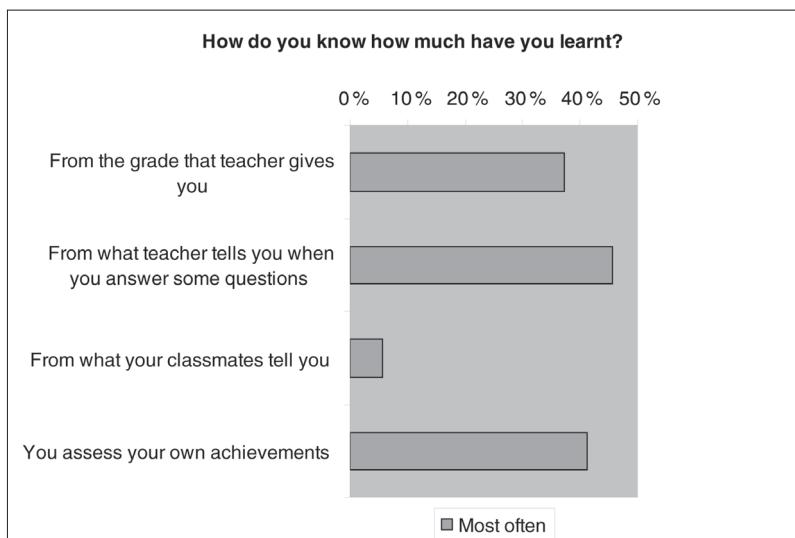
Data collected through class observation

During above 70 % of the observed classes, teachers implement most of the formative assessment methods.



Questionnaires for students

Students' reporting supports the finding from the observed classes – about 45 % of the students reported that most often they find out about their own progress in school from the teachers' feedback. Similar percentage of students reports that they assess their own achievements. However, the peer-assessment is reported only by about 5 % of the surveyed students as a way to learn about their own achievements in school.



Teachers' interviews

Teachers reported to have used formative assessment methods before the PEP professional development (PD) sessions, but they emphasized that after the PD sessions they stressed much more the learning goals, further developed what they were already doing, thus becoming "more confident in its rightness" and started changing the way of thinking and clearly understanding their role.

Here is what they say about the benefit from the assessment workshop:

"The biggest novelty /.../ is the **written feedback** given to the students. Before taking part in PEP's assessment workshops teachers mostly gave oral feedback to the students and rarely a written one."

Teachers' opinion about the written feedback is highly positive, considering it as the proper way of informing the students about how much they have achieved to that moment and what they should change or work on in the future. They explained that the feedback should focus on the positive aspects of the students' performan-

ce in school, be motivating for the student's learning and must not be offensive for the students. The only difficulties regarding the written feedback for each student, reported by the teachers, were the extra time, materials and effort needed. Teachers mentioned they also used oral feedback in every class, which is also efficient and represents an opportunity to discuss with the student, and no materials are needed.

Other new methods that teachers reported to have started using after the workshops are **self-evaluation and peer assessment**. Teachers reported that they use these two methods when students do projects, but also in other classes.

"Students like this change. Previously, when I used to ask them about their opinion, they always asked for the highest mark. Now, they say what they did not know, discuss among themselves. In this way my job is much easier."

Students' interviews

Students from most of the schools said that the **peer and self evaluation** is the biggest novelty in their school during the last semester (after their teachers have participated in the assessment workshop). They apply them both when working on projects and on other classes.

Asked how they know if they make progress in their learning they said that teacher gives them **feedback**, individually and to the whole class. The feedback is most often oral and tells the students about the mistakes they make and what else they have to learn. Sometimes teachers give written feedback. Also, they know about their achievements from what the other students say and also from their own judgment.

Indicator: Changes had **positive impact on students learning**⁷

For measuring impact on students' achievement school grades couldn't be used at this period due to the influence of the external assessment on height of the grades. Also, setting clear goals, using different assessment instruments (rubrics, check lists) and self-assessment, made assessment more objective, that implies grades to be lower. There will be no external exams that can be used for measuring impact of formative assessment and giving feedback as a key characteristic since Macedonia have changed the system of external assessment and is not planed to take part in next cycle of the international assessments (PISA, TIMSS) that use to be administrated.

So we have to rely on teachers and studens' reports.

⁷ Followed data are taken from Mickovska et al. (2009).

In the mentioned evaluation for phase 2 schools (Mickovska et al., 2009) teachers were asked: What was reactions of the students on the changes in assessment? Similar questions were asked to the students. The answers are follows:

Table 2: Impact of changes on assessment

Impact	Teachers		Students		
	Yes	No	Fully agree	Partly agree	Don't agree
More interest for learning	53 %	47 %	39 %	42 %	19 %
More clear goals	91 %	9 %	64 %	10 %	26 %
Assessment is less stressful	61 %	39 %	35 %	35 %	30 %

Both students and teachers reported positive changes on students learning. Teachers and students agreed that as a result of changes in assessment learning became more interesting and assessment become less stressful. Teachers more often had impression that goals were clearer to students.

Conclusions

The need and the potential of the changes in assessment, concerning to raising the quality of learning and of the achievements, have been recognized by both the educational policy makers and the professional education experts in Macedonia. But the activities that are being forced by them have not always been coordinated and they force a different type of feedback. The Government is interested more in the external assessments, which are linked to the behavioral feedback. On the other hand, the professional education experts have been striving to place the focus on the formative assessment and on the constructivistic feedback and on the feedback based upon collaborative learning. Teachers are interested in improving formative assessment and the novelties that they implement in assessment have been received well by their students and have positive impact on their learning.

Abstract

The Paper describes the recent initiatives for changes in assessment in Macedonia from the aspect of the types of feedback that they promote. It provides more extensive information about the activities related to introducing formative assessment based on standards for school-based assessment, that have been carried out as a 5-year Project financed by USAID.

Key words: formative assessment, feedback, school-based assessment, school-based assessment standards

References

- Black, P., D. William (2004): Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London School of Education, Downloaded from <http://ngfl.northumberland.gov.uk/keystage3ictstrategy/Assessment/blackbox.pdf>.
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. William (2004): Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. Downloaded from <http://aim.psch.uic.edu/documents/BlackWrkBlBox.pdf>.
- Black, P., William, D. (1998): Inside the Black Box. London, King's College Press.
- Delceva Dizdravevic, J., Adamcevska S., Damovska I., (2006): National Report – Macedonia. In P. Zgaga (ed), The Prospects of Teachers' Education I South-East Europe. Pedagoska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Hattie, J and Timperley H, (2007): The Power of Feedback. Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, 81–112 Downloaded from <http://rer.aera.net>.
- Isaaks, G. (2001): Assessment for learning. University of Queensland.
- Komljanc, N. (2004): Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Mickovska, A (2007): Teachers' implicit theories about pupils ability and motivation: Comperison between Macedonian and English Teachers. Master's thesis. Cambridge University, Cambridge.
- Spiller, D,(2009): Assessment: Feedback to promote student learning. Teaching Development. Downloaded from: www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/6_Assessment_Feedback.pdf.
- The assessment for Learning Strategy, (2008). Downloaded from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00341-2008.pdf>.
- The Seven Principles, Good feedback practice. Downloaded from http://www.sussex.ac.uk/tldu/documents/seven_principles_of_feedback.pdf.
- Tuttle H, (2009): Formative Assessment: Responding to Your Students. Eye On Education, Inc., Larchmont, NY.
- Wiggins, G. (1998): *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, Downloaded from [http://www.utexas.edu/academic/cte/getfeedback/Fy08 – Report on The Primary Education Project Evaluation \(2008\) \(prepared by M. Cvetanovska\). USAID, AED](http://www.utexas.edu/academic/cte/getfeedback/Fy08 – Report on The Primary Education Project Evaluation (2008) (prepared by M. Cvetanovska). USAID, AED).
- Мицковска, Г., Ј. Георгиева, С. Гашоска, Б. Рамадани (2009): Евалуација на обуките за формативно оценување за училиштата од втора фаза. УСАИД, МЦГО.

Попоски, К., Г. Георгиевска, З. Анчевска (2007): *Унапредување на оценувањето на учениците – анализа на состојбите (Improving Assessment of students – baseline survey)*. USAID, AED.

Шил, Г., Д. Марчан (2007): *Подобрување на оценувањето во училиштето, Изготвување стандарди за оценувањето, Кодекс на етичкото однесување при оценувањето (Improving School-Based Assessment, Developing Assessment Standards, Code of Ethics in Assessment)*. USAID, AED.

Шил, Г., Д. Марчан (2007): *Примена на стандардите за оценување (Implementing standards in Assessments)*. USAID, AED.

Шил, Г., Д. Марчан, К. Попоски, Г. Мицковска (2008): *Примена на стандардите за оценување на учениците (Implementing Standards in Assessment of students)*. USAID, AED.

POMEN DOBRE KOMUNIKACIJE ZA FORMATIVNO SPREMLJANJE ZNANJA

Dr. Bogomir Novak, Pedagoški inštitut Ljubljana

Dejavniki pogojevanja slabe in dobre komunikacije

Poučevanje in učenje kot komunikacijo preučujejo pedagoška komunikologija (Brajševa sintagma) in komunikacijska didaktika. Gre za vprašanje, kakšna komunikacija pri udeležencih edukacije, kot so učenci, učitelji, vodstvo šole in starši, vodi h kakovostnemu poučevanju in k učinkovitemu učenju.

Watzlawick (et al., 1967) opozarja na naslednjih šest aksiomov komunikacije:

1. ne moremo ne komunicirati;
2. vsaka komunikacija vsebuje vsebinsko in odnosno raven;
3. narava odnosa je odvisna od punktuacije komunikacijskih sekvenc med komunicirajočimi;
4. komuniciramo tako digitalno kot analogno;
5. vse komunikacije so simetrične ali komplementarne glede na to, ali temeljijo na enakosti ali različnosti;
6. vsak socialni sistem vsebuje pozitivno in negativno povratno informacijo in ne le eno ali drugo.¹

Komentar: ad 1) ker je laže komunicirati neustrezno, se je treba za dobro komunikacijo potruditi; ad 2) dobra komunikacija vsebuje lastnosti, ki jih prikazuje preglednica 1; ad 3) punktuacija pomeni način posameznikovega (pa tudi širšega kontekstualnega, torej družbeno konvencionalnega) organiziranja vedenjskih dogodkov, ki se jih udeležuje; ad 4) v analogni, interakcijski komunikaciji gre za samospreminjanje posameznika v skladu s sočasnim spremišanjem zunanje okolice in sebe. To pomeni, da gre za hkratna procesa zunanjih in notranjih sprememb I. in II. reda (Watzlawick, 2000); ad 6) čeprav je včasih težko, je treba vzdrževati vsaj relativno ravnotežje med njima zaradi zdravja in avtonomije posameznika in skupine. Vsak državljan naj bi obvladal vse vrste komunikacije, zlasti zato ker multimedijska sredstva še ne zagotavljajo dobre komunikacije. Do tega cilja vodi dolga pot. Obvladovanje komunikacije pomeni razvijanje sposobnosti komunikacije in komunikacijske pismenosti, ki sloni na postmodernih vrednotah. Znotraj glokalizacije se

¹ Te aksiome opredeljuje tudi Šugman Bohinc, L. (2003) na spletnih straneh: http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/fsd/knjiznica_datoteke/581037_snov_pri_lei_sugman_bohinc.doc.

razvijata timsko, sodelovalno učenje in kolektivna profesionalnost, ki se širi med šolami doma in v tujini. Medmrežje povezuje učence, ki si po elektronski pošti lahko pošiljajo domače naloge, in učitelje, ki si izmenjujejo poučevalne izkušnje. Če bi učenci znali večje uporabljati multimedije, bi lahko prihranili precej časa za učenje.

Preglednica 1 nam kaže, da je desna, reflektirana stran preglednice za razvoj demokracije značilnejša od leve. Opozorili bi zlasti na pomen razlike in premične meje med verbalnim – posredovanim komuniciranjem ter neverbalnim – neposrednim komuniciranjem.² Najbrž je ta jezik v nižjih razredih osnovne šole pomembnejši kot v višjih, pri manj izobraženih učencih pomembnejši kot pri bolj izobraženih. Zato bi morali o njem več vedeti in ga obvladovati, tako učitelji razrednega kot učitelji predmetnega pouka. Dejstvo je, da neverbalna govorica bodisi spodbuja bodisi ovira verbalni prenos znanja. Učiteljevo sporočanje naj bi bilo usklajeno. Celovitost telesnega gibanja je osnova ustvarjalnega mišljenja in diskusije v razredu, ne le pri glasbeni vzgoji v devetletki. Celotni vzgojno-izobraževalni proces se da utemeljiti že z vidika ene izmed Gardnerjevih osmih inteligenc, ki določa prevladujoč jezik komunikacije. Jezik je nosilec komunikacije, kulture, sveta in (samo)podobe, zato ni vseeno, kateri jezik uporabljamo, se ga učimo in ga poslušamo. To spoznanje je še posebej pomembno za *vlogo in pomen jezika v vzgoji in izobraževanju*.³

Preglednica 1: Različne vrste komunikacije

Neverbalna govorica telesa	Verbalna komunikacija
Enosmerna, ⁴ od komunikatorja h komunikantu	Dvosmerna – dialoška – interakcijska
Neposredna (iz oči v oči)	(Multi)medijsko posredovana
Racionalno-logična, levosferična	Spontana, analogna, sintetična – desnosferična
Predmetno-vsebinska	(Med)osebno odnosna
Enostavna	Kompleksna
Asimetrična	Simetrična
Zasebna	Javna

² To vprašanje se čedalje bolj raziskuje (npr. Tomić, 1997; 74; Kovač, J. et al. (2004; 80–90). Tomićeva objavlja samoevalvacijski vprašalnik o tem, kako se učitelji pri uporabi zaznavnih poti VAKOG spoznavajo v komunikaciji z učenci.

³ Na Pedagoškem inštitutu je mednarodni simpozij Jezik v vzgoji in izobraževanju 10. 10. in 7. 12. pokazal na pluralnost pristopov k jeziku. Pedagoški jezik v enciklopedijah ni enoznačen, ker ga ni mogoče očistiti hortikulturnih metafor in nima vrednosti normativne rabe.

⁴ Izraza »enosmerno – dvosmerno« sta prevzeta iz kibernetike, ki izhaja iz odnosa vhod in izhod in pomeni, da človek lahko komunicira z mehanskimi, medijskimi napravami. Nesporazum pri razumevanju pomenov obeh izrazov nastaja zato, ker so mehanske naprave v osnovi neodzivne, sogovornik pa je v osnovi odziven, dialoški.

Lista različnih vrst komunikacije že zato ne more biti zaključena, ker jih različni avtorji tudi različno razvrščajo. Težava je v tem, da dihotomizacija vrst ne upošteva logične tretje možnosti, kjer ta obstaja. Navedimo le nekaj primerov prehodnih form. Med odprto in zaprto komunikacijo je možna tudi polodprta komunikacija, med avtokratično in demokratično komunikacijo poznamo še na videz demokratično in dejansko avtokratsko ali narobe. Komunikacije opredeljujemo glede na njihove pogoje, lastnosti in namene. Čim več vrst komunikacije naštevamo, tem bolj se medsebojno prikrivajo.

Po evropskem letu dialoga 2008 v medsebojnih kulturnih odnosih več vemo o dialogu kot v polpreteklem obdobju. Dialoško komunikacijo z argumentacijskimi postopki in osnovami formalne logike so zastopali že starogrški filozofi. Tudi današnji razvoj demokracije motivira človek kot zavestno, politično bitje (gr. *zoon logon echon* in *zoon politikon*), ki se drži pravil igre pravne države in jih po potrebi tudi spreminja. Dogovorna demokracija se ne more razvijati brez razvijanja sposobnosti dogovarjanja in skupnega, konsenzualnega oblikovanja argumentiranih in pre-pričljivih stališč.

Danes vidimo dobro komunikacijo kot pozitivno, odprto, prožno in vživljajočo v drugačnega v nasprotju z nedemokratično, ki je zaprta, negativna in toga. Izhaja iz cinične distance podcenjevanja in omalovaževanja drugih. Za razvoj demokratične komunikacije sta potrebni odprta klima in kultura ter možnost za različne vidike mišljenja. Zaprta kultura in klima sta pogojeni s slabo komunikacijo in jo tudi ohranjata. K njima vodijo mehanizmi boja ali bega, ki je posledica nepoštenega, zvijačnega mišljenja in zavajanja drugega.

Za delo z ljudmi je medosebna komunikacija primernejša od objektivne. Razliko med njima označuje tudi pojmovna dvojica asimetrična in simetrična komunikacija. Enosmerna komunikacija poteka od komunikatorja – govorca do komunikanta – poslušalca. Ker je omejena le na odnos med vprašanjem in pravilnim odgovorom, je asimetrična in depersonalizirana. Za simetrično komunikacijo pa je – ravno nasprotno – značilno partnerstvo, pristnost in medosebnost.

Interakcijska komunikacija⁵ se dogaja znotraj osebe kot njen notranji dialog, socialno medosebno in formalno posredno pa poteka znotraj računalniških informacijskih mrež. V elektronski demokraciji se vloga medmrežja še povečuje v smislu

⁵ Razlikujemo med komunikacijsko interakcijo, ki jo simbolni interakcionisti, kot so G. H. Mead, Elias, Gofmann, Gidens, Berger in Luckman itn., razlagajo kot socialno interakcijo, in Habermasovo (Habermas, 1985a, 1985b) razlago pomena strukture in funkcij komunikativnega delovanja (nem. kommunikative Handeln) znotraj smotrnega racionalnega uma nasproti funkcionalističnemu na osnovi komunikativnega delovanja v svetu življenja (nem. Lebenswelt).

posredne obojestranske komunikacije. Na vseh teh treh ravneh se razvija tudi demokratična pedagoška kultura v šoli, ki vključuje povratne informacije učne tehnologije, vpliv učiteljev na učence, kot tudi samoregulacija in samonadzor učencev v njihovem notranjem dialogu. Negativno komunikacijo učitelja z učencem (ali naro-be), ki se dogaja v jeziku zavračanja, prizadeti učenci doživljajo kot represivno. Žal pa se danes dogaja, da je kateri koli element represije mogoče razumeti v negativnem smislu, kar vodi v razpuščenost, anarhičnost in razvajenost otrok. Seveda je v Sloveniji slabe komunikacije še preveč zaradi pomanjkanja socialnega kapitala v smislu medsebojnega zaupanja.

Pomemben dejavnik predvidevanja šolskih dosežkov je Pygmalionovo načelo, ki v bistvu sloni na ponotranjeni zunanji komunikaciji. Učenec je večinoma prepričan, da nekaj zmore ali da nečesa ne zmore, če so že prej starši ali/in učitelji prepričani, da je tako. Znano je, da učitelj naredi učence takšne, kakršne želi videti. Tistim, ki jih zaznavajo kot slabše, posredujejo več negativnih povratnih informacij, njihove interakcije s temi učenci pa so bolj usmerjene na delo in pravila. Ti učenci so deležni tudi večje učiteljeve skrbi in pozornosti. V interakcijah z boljšimi učenci učitelji izražajo večja učna pričakovanja in zahteve; tem učencem dajejo več možnosti za uspeh in večjo možnost izbire. Učitelji imajo raje kooperativne, prilagodljive in odgovorne učence kot pa učence, ki so neodvisni, agresivni, prepirljivi in moteči. Za kakovost komuniciranja je pomembna tudi asertivnost kot osebnostnovedenjska značilnost, ki si jo lahko pridobimo, si jo okrepimo ali jo izgubimo. Opredeljujemo jo kot interakcijsko zmožnost zavedanja in uveljavljanja osebnih interesov ali učinkovito izmenjavo občutkov v socialnih situacijah na način, ki upošteva in dopušča mnenje drugih (*Demšar, Petrovič-Erlah, 2005*). Colorossova (*Colorosso, 1996*) in Bluesteinova (*Bluestein, 1997*) predvidevata, da se bo predvsem notranja disciplina oz. samodisciplina v smislu asertivnega postavljanja meja prav razvila šele v 21. stoletju.

Stile komuniciranja delimo tudi na agresivne, pasivne in asertivne, podobno kot razlikujemo stile vodenja na avtokratskega, laissez faire in demokratičnega. V družinah in v šolah je največ pasivnega in agresivnega stila, kar dokazujejo pogosti pojavi nasilja, in je najmanj asertivnega stila, ki predpostavlja postavljanje medsebojnih meja. Za agresivni tip so značilne naslednje lastnosti: zaprtost duha, ki ima vedno prav, slabo poslušanje, raje ima izvršitve brez vprašanja zakaj. Pasivni tip ne izraža svojih občutij, raje verjame drugim kot sebi in ne pove, kaj bi rad.

Asertivni tip da prav sebi in drugim, aktivno posluša, se zaveda sebe, ne obsoja, je navdušen in se dobro počuti. Med temi tremi stilmi je treba vzdrževati vsaj dinamično, relativno *izravnoteženo ravnotežje* (Trstenjakov izraz). Asertivna komunikacija

izhaja iz lastnih občutij in si upa drugemu reči tudi ne. Spomnimo se, da sposobnost delovanja v skladu z *voljo do smisla* (Franklov izraz) vključuje tudi kljubovanje in pomaga pri preprečevanju konfliktov in agresivnega vedenja. Tradicionalno smo nagnjeni k prvima dvema stiloma, z vajo pa usvajamo tudi asertivni stil, ki je še najbolj uravnotežen med vsemi. Iskanje srednje poti je potrebno tudi pri dozirani rabi različnih stilov vodenja, mišljenja, učenja in poučevanja.

Chalvin (2004) priporoča asertivno komunikacijo pri preprečevanju konfliktov⁶ in agresivnega vedenja. Asertivnosti se ne doseže le tako, da otroke spoštujemo, sprejemamo takšne, kot so, in jim zaupamo, ampak tudi tako, da stojimo za svojimi stališči. Asertivnost je pogoj tudi za model zmagam – zmagaš (*win – win*), ki ga opisuje Bluesteinova (*Bluestein*, 1997) in je nasprotje prejšnjemu modelu zmagam – izgubiš. Oba se kažeta v odnosu do sebe, drugih in do stvari. *Berne* (1990) model zmagam – izgubiš utemeljuje v starogrških mitih. Meni, da model zmagovalca (*winner*) in poraženca (*loser*) prevzamemo od staršev, ker ponavljamo in zastopamo tisto, kakor so nam govorili. Med zmagovalcem in poražencem obstaja tudi tretja različica, ki ohranja nespremenjeno stanje. Zmagovalec je tisti, ki naredi stvari do konca, poraženec pa dela *napako v atribuciji* (Muskov izraz), ker neuspeh pripisuje svojim nesposobnostim namesto trenutnim ali nesrečnim okoliščinam.

V slabici komunikaciji namesto pluralizacije interesov prevladujejo monopolni interesi, utemeljeni na črno-belih mišljenjskih strukturah. Med demokratičnim in birokratskim jezikom je bistvena razlika. Slednji je hegemonističen, monopolen, brezoseben, racionalno strokoven, sprenevedajoč, sofisticiran in nenatančen, ker ne služi politiki sožitja, ampak politiki moči. Zaradi vpliva medijev preveč poudarjamo politično stran demokracije, čeprav je pomembnejša njena etično humana in kulturna razsežnost.

Verjetno je, da za sumativno ocenjevanje zadostuje eksistenčna komunikacija, za formativno avtentično spremmljanje (izraz Luongo-Orlandove 2008) pa je treba razvijati eksistencialno. Znotraj eksistenčne ali konformne komunikacije delamo, verujemo in mislimo uniformno. Eksistencialno komunikacijo (nem. *Daseinskommunikation*) pa določa notranja povezanost v sobivanju ljubezni, za katero je značilna samota, ki vključuje čakanje, potrpljenje in tveganje. Gre za paradoks biti sam in za boj za vrednote, s katerimi skušamo drugega sprejemati, ne pa uničiti. V *mejnih*

⁶ Poznamo več definicij konfliktov (lat. *conflictus*, izhaja iz *confilgere* – boj, spopad, spor, prepir, ne soglasje, fig. nasprotje). Ena izmed najbolj znanih je, da konflikt nastane, ko dva ali več podsistemov znotraj sistema ne delujejo več optimalno zaradi neusklenosti interesov, stališč, prepričanj in ciljev. Vzroki konfliktov so lahko v pomanjkljivi komunikaciji, pomanjkljivem znanju, nestrpnosti in nepoznavanju drugega.

situacijah se posameznik odloči za smrt kot *Sokrat* ali za izgon kot *Solženicin* in drugi disidenti. Svobodna komunikacija je tako smiselna kot celovita.

Učitelj mora vedeti, s čim pogojuje slabo komunikacijo. K njej vodijo mehanizmi napada in obrambe in navidezni razlogi nepoštenega, zvijačnega mišljenja. V vsakdanji, večinoma izključujoči komunikaciji še vedno prevladujejo zaprti kulturni obrazci pred odprtimi. Prožne komunikacije ne moremo razvijati, če se ne znamo odpreti, poslušati, razumeti in podajati ustrezno povratno informacijo.

Pri povratni informaciji se izognemo enostranostim jezika sprejemanja in jezika zavračanja, če obvladujemo tehniko sestavljanja vrnitvenega ali motivacijskega sporočila v smislu *sendviča moči* (*power burger*). Tu je kritični del ocene, kaj bi v danem primeru lahko izboljšali (metafora mesa), vtaknjen v ugotovitev, kaj smo storili dobro (metafora kruha), ki služi kot uvodni in končni pozitivni ali pohvalni del. Takšen motivacijski sendvič je pripomoček upravičene kritike. Povratna informacija je toliko boljša, kolikor bolj je konkretna, natančna, pozitivna, prilagojena sogovorniku in pravočasna (Tomić, 2003; 55).

Sporazumevanje ima prav tako dve nasprotni razvojni smeri (dobro – benigno in slabo – maligno), kot ju imajo druga področja dejavnosti. Krizni, konfliktni stiki nastanejo in se ohranjajo, kadar sogovorniki ostanejo zaprti in nedostopni, vztrajajo pri pravilnosti svojega mišljenja in ne odstopajo od obrazcev črno-belega označevanja pripadnosti po izreku: kdor ni z nami, je proti nam. To je znano kot ozka lojalnost po načelu pripadnosti t. i. *našega človeka*. Solidarnostna komunikacija pomeni možen odgovor na krizo, ki naj bi jo (Adizes, 1996) predstavljale skupine, ki sodelujejo med seboj na podlagi dopolnjujočih se vrednot, z medsebojnim spoštovanjem in zaupanjem.

Vrnitveno sporočilo naj bi bilo tudi uravnoteženo emocionalno-prepričevalno (gr. *pathos*) in razumsko argumentacijsko (gr. *logos*) sestavljeno. Od namena govora je odvisno, katera stran bo prevladala. Pri učenju argumentiranja je treba upoštevati meje veljavnosti argumentov glede na protiargumente.⁷ Pri tem gre za dopolnjevanje dveh pozornosti.⁸ Prva se nahaja na vsebinski, druga pa na procesni – meta-

⁷ Že antično izkustvo nam pokaže, da protiargument pomaga (hebrejski izraz ezer keneged pomeni pomaga proti). Če argumentiranje za in proti vodi k vzajemnemu zaupanju, dobimo dopolnilno sodelovanje. Na ravni praktične logike so močni argumenti deduktivni, ker nimajo nasprotnih primerov. Šibki argumenti so induktivni; več kot imajo protiargumentov, bolj so šibki, in narobe. Na dnu hierarhije moči argumentov je zmota, ki nima vrednosti resnice in jo zato protiargumenti lahko premagajo (Šuster, 1998).

⁸ Šele pozornost o pozornosti kot avtorefleksija delovanja omogoča preokvirjanje danih delovnih okvirjev. Gre za preokvirjanje (reframing) naših negativnih prepričanj, ki nas neupravičeno omejujejo, v pozitivna prepričanja, ki nas manj omejujejo ali pa sploh ne. Zato 1. iščemo reddefinicije problema, 2. raziskujemo možne posledice, 3. odkrivamo še drug namen, 4. si pomagamo z motivacijskimi metaforami itn.

kognitivni ravni. Zato z drugo lahko nadzorujemo in spreminjamo smer prve, obenem pa spreminjamo tudi drugo, ko spreminjamo načine gledanja. Komunikacija je dobra, če komunikatorjem in komunikantom uspe doseči novo, skupno identiteto in komplementarno sodelovanje v ustanovi.

Ker ima pri komunikaciji pobudo komunikator, si oglejmo, kaj mora po Vregu (Vreg, 1997; 83) upoštevati:

- a) vsaj minimalen obseg znanja o individualnih izkušnjah partnerja,
- b) senzibilnost za jezikovni kod simbolov,
- c) temeljito znanje o vrednostnem in normativnem sistemu partnerja,
- č) vedenje o pričakovanjih partnerja,
- d) empatijo, senzibilnost zanj, fleksibilnost, strpnost in visoko motivacijo.

Podobno kot pri Habermasovih pravilih idealne dialoške komunikacije lahko tudi v tem primeru domnevamo, da nesporazumov ne bi bilo, če bi obe v komunikaciji udeleženi stranki upoštevali navodila. Če naj bo sporazumevanje uspešno, morata oba udeleženca enako interpretirati jezikovne znake in njihov pomen, a tudi tip jezikovnega dejanja, ki je integriran v konkretne socialne procese in ima osebno in družbeno razsežnost. Ta pa je lahko medosebna ali pa ima obliko formalno organizirane družbene ustanove (Vreg, 1997; 82). Ker se v vsaki komunikaciji vsaj implicitno učimo organizirati osebne in skupinske sposobnosti, v njej oblikujemo tudi učinkovito vodenje, klimo in kulturo.

Za uspeh komuniciranja je najprej pomembno poslušanje, ki je bistveno za vzpostavitev in vzdrževanje dobrega stika. Brajsa (1993) razlikuje celo četverno poslušanje: 1. osebnost sogovornika, 2. vsebina sporočila, 3. pomen našega odnosa do prejemnika in 4. razsežnost odnosa. Vse te štiri vrste poslušanja je seveda zelo težko uresničiti. Tudi pri poslušanju se na praktičnih primerih učimo poskusov in zmot z namenom samokorekcije. Še danes didaktiki jezika poudarjajo, da otrok najhitreje napreduje pri učenju jezika, če starši in učitelji ne nadzirajo v prvi vrsti, kako otrok govori. Čeprav v komunikaciji prevladuje usmerjenost na vsebino, kaže upoštevati druge tri razsežnosti.

Poslušanje, ki upošteva omenjene štiri ravni oz. razsežnosti, omogoča uresničevanje didaktičnega načela individualizacije in diferenciacije, po katerem se učitelj postavlja v različne socialne vloge, kot so prenašalec znanja, olajševalec znanja, animator, raziskovalec, usmerjevalec (mentor) in sodelavec pri učenju učencev. Te vloge mu omogočajo razumevanje vsakega učenca. Zlasti bi morali biti pri olajševanju učenja starši in učitelji bolj previdni. Ni namreč treba spraševati, od kod toliko neizrabljene energije, notranjega nemira in nepotrpežljivosti pri otrocih, če vemo, kaj vse jim skušamo olajšati (Zalokar Divjak, 2000). Vzgojitelji bi morali olajšave

usmerjati tako, da bi otroci in učenci sami opravljali tisto, kar lahko. Delovanje v smislu gesla *manj je več je dober ukrep proti preobilju oz. redundanci informacij*. Učitelj bi moral s sprejemanjem različnih vlog sprejemati tudi različne jezike. V pedagoškem poklicu je razvoj multikulture jezikovne zmožnosti še posebej pomemben, saj učenci niso le različne osebnosti, ampak izhajajo tudi iz raznih kulturnih okolij. Učenec v odnosu začuti, ali ga učitelj sprejema in kako ga vodi v enem od treh vzgojnih stilov: razpuščenem (anarhičnem), demokratičnem ali avtokratskem. V skladu s tem se učitelj tudi odloča in goji pričakovanja.

Preglednica 2: Razlike med slabo in dobro komunikacijo

Jezik zavračanja	Jezik sprejemanja (T. Gordon)
Separatni jezik	Skupni jezik
Avtokratska	Demokratična
Toga	Prožna
Zaprta	Odprta
Konfliktna	Usmerjena k reševanju konfliktov
Egocentrična	Altruistična
Pasivna in agresivna brez utrjenih meja	Asertivna z upoštevanjem meja med jaz in ti
Enosmerna – brez povratne informacije	Dvosmerna s povratno informacijo ¹¹
Nezadovoljiva	Zadovoljuje vse (edukacijske) potrebe

Seveda je res, da so t. i. slabe lastnosti na levi strani tabele 2 v posebnih okoliščinah lahko dobre, na splošno pa niso, kar opravičuje takšno razvrstitev, če gre za večje število primerov. Tako komunikant in komunikator lahko že vnaprej z veliko verjetnostjo sklepata, kakšen bo izid komunikacije. V dobri komunikaciji sta njuni mesti relativni in zamenljivi, v slabih pa je komunikator stalno na prvem mestu.⁹ Zato je dobro poznati spodbude in ovire za dobro komunikacijo, ki jih prikazuje naslednja preglednica.

⁹ Skladna – kongruentna, integrativna, karizmatična osebnost z visoko pozitivno samopodobo, ki daje najboljše rezultate, je izjemno pomembna. Navsezadnje je to osebna koda, ki jo posameznik doseže s spremnostjo sporazumevanja v določeni skupnosti. Kode so sistemi organizacije znakov po pravilih. Fiske (2006) razlikuje med analognimi in digitalnimi, izčrpnnimi in omejenimi, razširjenimi in nerazširjenimi kodami.

Preglednica 3: Ovire in spodbude za dobro komunikacijo

Mehanizem boja ali bega	Avtorefleksija s samokorekcijo
Negativen odnos do sprememb	Pozitiven odnos do sprememb
Škodoželjnost	Dobronamernost
Ustvarjanje zaprte, neprijazne klime	Ustvarjanje odprte, prijazne klime
Avtokratsko vodenje	Demokratično vodenje
Toga osebnost	Prožna osebnost
Nizka frustracijska toleranca	Visoka frustracijska toleranca
Škodljivi stres – distres	Osrečuječi stres – eustres
Slabo poslušanje, Informacijski šumi	Četverno poslušanje (Brajša)
Dezinformacije	Kompleksno informiranje
Nizka in negativna samopodoba	Visoka in pozitivna samopodoba
Storilnostna šola z negativno selekcijo	Učeča se organizacija
Enodimenzionalno mišljenje	Večdimenzionalno mišljenje
Antiintelektualizem in ozka lojalnost	Intelektualna klima s pripravljenostjo na dialog
Absolutizacija pravilnega mišljenja – fanta-	(Ne)pravilno mišljenje – (ne)ustrezna komunikacija
tizem	
Argument moči	Moč argumenta
Jaz sem O. K. – ti nisi O. K.	Jaz sem O. K. – ti si O. K. (T. A. Harris)
Jaz nisem O. K. ti nisi O. K.	Jaz nisem O. K. – ti si O. K.
Strategija zmagam – izgubiš	Strategija zmagam – zmagaš (Bluestein)
Socialno izključujoča	Socialno vključujoča

Samo poznavanje dejavnikov še ni dovolj, da bi dobro komunikacijo tudi obvladali. Umetnosti dobrega komuniciranja se učimo zato, da bi vedeli, kako s komunikacijo vplivamo nase in na druge, in se tako izognili pogostim razočaranjem. V komunikaciji je pomembno upoštevati in preverjati, ali smo izpolnili naslednje komunikacijske funkcije:

1. spoznavno – predstavitevno, ki vključuje poimenovanje, definiranje, posredovanje; poizvedovanje, predlaganje, poročanje, informiranje, vpraševanje po počutju in po potrditvi;
2. predstavitevno – izrazno, ki vključuje izražanje lastnih pobud, mnenj, kaj je kdo dolžan ali ima pravico storiti, (ne)strinjanje, vabljene in sprejemanje povabila, obljudljanje, ugotavljanje možnosti obstoja česa in izražanje pripravljenosti za dejanje;
3. čustveno – izrazno, ki vključuje pozitivna in negativna čustva, moralna stališča, opravičila, in pričakovanja;

4. vplivansko, ki vključuje predloge, prošnje, dajanja navodil, zahteve, svetovanja, sklepanja o ravnanju, prošnje, da naj sogovornik ponovi besede prvega govorca (*backtraking*);
5. jezikovni vzorci za vzpostavljanje stikov z ljudmi, ki vključujejo nagovarjanje neznanca, ohranjanja dobrega stika, predstavitev sebe in drugih in voščila.

Komuniciranje in formiranje¹⁰ v šoli

Tudi v Sloveniji v zadnjem času vedno bolj preučujemo kakovost in učinke preverjanja in ocenjevanja znanja v odnosu sumativno-formativno.¹¹ Skribe Dimec (2008) ugotavlja, da sta preverjanje in ocenjevanje pojma, ki ju vsi poznamo in uporabljamo, vendar je razlikovanje med njima dokaj zapleteno, saj tako v strokovni literaturi kot v vsakdanjem sporočanju ni enotnega pojmovanja. Nekateri menijo, da je treba oba pojma jasno ločevati, saj naj bi šlo za dva popolnoma različna procesa, drugi menijo, da sta to pravzaprav skoraj v celoti enaka procesa, ki se razlikujeta le v zadnji stopnji, tretji kot Skribe Dimec menijo, da je ocenjevanje le nadaljevanje preverjanja. Že zaradi interakcijske komunikacije nista preverjanje in ocenjevanje dva ločena procesa, ampak sta povezana. V angleškem jeziku termin 'assessment' v izobraževanju pomeni določanje obsega, pomena in vrednotenja znanja.¹²

V oceno učenca učitelj (ne)vede vključuje sestavine svoje profesionalnosti. Te sestavine Marentič Požarnik (2000, 5–6) opredeljuje glede na vrste znanja, mi pa jih že v prvi preglednici opredeljujemo glede na vrste komunikacij in v drugi glede na razlike med slabo in dobro komunikacijo in v tretji glede na pogoje dobre komunikacije. Vsi pa se še moramo učiti, kako se usmerjati od sebe k drugim in drugič, kako se usmeriti k sebi, k svojemu notranjemu nič laže obvladljivemu svetu.¹³ To preklapljanje navzven in navznoter omogoča interakcijsko komunikacijo zaradi medsebojnega zaupanja, ustvarjalnega prilagajanja in skupinskega sodelovalnega učenja. Komunikacija je občutljiv socialni vplivanski mehanizem, zato

¹⁰ Izraz podoba Bild izhaja iz staronemškega bilidi – čudežni znak, bistvo, lik, upodabljanje, posnemanje, ustrezno pripadajoče in oblikovano. Iz Bild je izpeljana tudi Bildung (lat. imaginatio, representatio) – izobraževanje in Gebilde (Paul, 1992; 128) – podoba, ideja. Pri Platonu je vzgoja (gr. paideia) implicitno že to, kar je kasneje krščanska metanoia – preobrat v človekovem bistvu. Nemški izraz Bildung ima tako kot angleški izraz culture in francoski izraz formation mnogo pomenov, kot so oblikovanje, utemeljitev, osnovanje, razvoj, vzgoja, organizacija itn.

¹¹ Revija Sodobna pedagogika 1/2004 prinaša vrsto člankov na temo Ocenjevanje v našem šolskem sistemu. Marentič Požarnikova (2003, 259–279, in 2004) piše o potrebi po povezovanju formativno spodbudnega in sumativno diagnostičnega ocenjevanja.

¹² Več o pomenih termina in vrstah assessment glej Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/wiki/Assessment>.

¹³ To zrcaljenje sebe v drugem in obratno opisuje članek na spletu: [http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/povratna-informacija/360°_povratna_informacija_sebe_razkrivamo_skozi_druge_\(3.3.09\)](http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/povratna-informacija/360°_povratna_informacija_sebe_razkrivamo_skozi_druge_(3.3.09))

jo optimalno uporabljamo le z visokimi in dokaj usklajenimi motivacijskimi cilji in s prožnim vodjem.

Seveda prožnega vedenja ni mogoče razvijati brez dobre komunikacije. Nekateri avtorji opozarjajo na pomen znanja komunikacijskih pravil pri premagovanju težav. Za uspešno oz. dobro komunikacijo veljajo naslednja splošna pravila (*Greene*):

- učimo se komunicirati po vseh zaznavnih kanalih, kot so vizualni, avditivni, kinestetični, olfaktorični in gustatorični v t. i. VAKOG-sistemu;
- ko se s sogovornikom uskladimo z vsemi čuti, najlaže najdemo prave besede zanj;¹⁴
- naloge dajemo drugemu tako, da se v celoti razumemo z njim (tu so pogoste napake);
- izrazimo vrednote, ki drugega motivirajo, sicer ni samoinducirane napetosti (zavzetosti) za delo po najboljših močeh;
- odkrivajmo močne in šibke točke sogovornika;
- v pogovor vključujmo tudi čustva in ne le razum;
- poslušajmo s četverimi ušesi za sporočevalca, vsebino, odnos do nas in vpliv sporočila na nas (*Brajša*, 1993; 84), kar je vir večje učinkovitosti;
- bodimo sproščeni, kar je udobnejše in bolj prepričljivo za druge;
- oblikujmo odgovor, ki ustreza potrebam stranke;
- razmislimo, kako bi zmanjšali napetost druge osebe;
- sporočajmo subjektivno (zdi se mi, da ..., po mojem mnenju);
- čim prej se opravičimo in ponudimo nadomestilo za storjeno napako ali priznajmo svoje
- napake (spustimo zrak iz balona, preden se razpoči);
- v komunikaciji iščimo kompromis in ne vztrajajmo pri skrajnostih;
- v vsaki situaciji jasno pokažimo, kaj želimo;
- ne sodimo drugim, ampak le opisujmo svoja občutja zaradi samospoštovanja;
- z jezikom moči preokvirimo besede moral bi, ne smeš v želim si, izbral sem;
- učimo se obvladovanja in varnega izražanja čustev.

Če želimo razvijati strategije zmagam – zmagaš in kulturo zaupanja vase in v drugačega, je priporočljivo uporabljati jasne in ne dvomljivih in dvoumnih izrazov, upraviti željo po razumevanju in skušati razumeti sogovornika. Če se partner kljub temu odziva defenzivno, disociirano in averzivno, se je treba vrniti k tistemu, kar pogoju-

¹⁴ Medsebojnost je edini pomembni odnos med jaz in ti. Z njo presegamo skrajnosti pedagoškega individualizma in kolektivizma (Buber, 1993). To misel je Buber podkreplil z naslednjimi načeli: 1. značilnost medsebojnosti je odnos med jaz in ti, 2. obojestransko dosegamo tako, da se jaz uveljavlja prek ti in narobe, in 3. srečanje.

je povrnitev izgubljenega zaupanja. Vsa navedena pravila pomenijo uresničevanje pogojev dobre komunikacije.

Strategija zmagam – zmagaš je utemeljena v sodelovalni kulturi. Bauer (2008) vidi jedro vse motivacije v vzajemni naravnosti, pozitivnem vrednotenju in iskanju pravega ljubezenskega odnosa prejemanja in dajanja. Pri dlje časa motenih odnosih ali odsotnosti pogojev za njih lahko pride do sesutja motivacijskega sistema. Šele takrat nastopi agresija na vseh področjih človekovega delovanja od vzgoje in izobraževanja, do poslovnega komuniciranja in politike vojne in miru.

Šolska sodelovalna kultura je pogoj sovrstniškega sodelovalnega socialnega učenja, timskega dela učiteljev, partnerstva med starši in šolo, sodelovanja šole z okoljem. V medsebojnih odnosih se kaže v pomoči in podpori šibkejšim učencem, zaupanju, odprtosti, spoštovanju različnosti, prevladovanju sinteznega mišljenja »in-in« ne pa izključevalnega »ali-ali«. Ta kultura je pogoj razreševanja konfliktov, usklajevanja pričakovanj in vzdrževanja odnosov, ki omogočajo učinkovito delovanje znotraj metakomunikacije – pogovora o pogovoru kot procesu vzpostavljanja pozitivnih odnosov med udeleženci komunikacije. Seveda kakovost sodelovalne kulture določa kakovost formativnega ocenjevanja.

Kakovostna povratna informacija je sestavina formativnega ocenjevanja

Dejstvo, da komuniciramo, še ni razlog za uporabo dobre in najboljše komunikacije. Razlog je v tem, da se želimo pokazati v najboljši luči, da želimo ohranjati dober stik in napredovati v pridobivanju kompetenc. Pomembno je vedeti, kako nas povratna informacija privede do odprtega učenja.

Če že po Glasserju (Glasser, 1994a, 1994b) govorimo o dobrem učitelju in dobri šoli, potem upravičeno lahko govorimo tudi o dobri, kakovostni komunikaciji, s katero se učenec in učitelj odlikujeta, ker jima omogoča usklajevanje interesov. To pa je tudi pogoj demokratične šole kot spodbude za razvoj demokracije. Dobra komunikacija je nenasilna, če vemo, kako za kaj prosimo, zahtevamo, se zahvaljujemo ali izražamo nezadovoljstvo (Rosenberg, 2005).

Preseganje skrajnih pedagoških teorij kolektivizma in individualizma gre v smere komunikacijske pedagogike oz. pedagogike odnosa. Kolektivizem posameznika podreja normam kolektiva, kar je posledica asimilacijskega pogleda, individualizem pa postavlja pomen posameznika, ki nima skupnih interesov z drugimi člani neke skupine, pred kolektivizmom. Takšna skupina ne pozna skupnih vrednot, ne skupnih in za vse obveznih norm (Gerjolj, 2000). Šele v tretji pedagogiki *onstran subjektivnega in tostran objektivnega* (Buber, 1982) je človek bitje odnosa in dia-

loga, ki presega skrajnosti subjektivizma in objektivizma oz. individualizma in kolektivizma.¹⁵

Za Buberja je moč edukacije v komunikaciiji. V sodelovalnosti vidi preseganje individualizma in kolektivizma. Svoboda v edukaciji z emancipacijsko pedagogiko v praksi se uveljavlja s širjenjem različnih možnosti komuniciranja. Kolikor širše možnosti izražanja ima posameznik, toliko večja je njegova svoboda. Zato komunikacijo izpeljujemo na vseh ravneh od neverbalne do verbalne, od biopsihosocialne do spiritualne. Iz vsega tega je jasno, da komunikacija v šoli ni samo racionalna (Powell, M. & Solity, J., 1993; Brajša, 1993, Palmer, 2001), ampak je tudi emocionalna. Iracionalna, preveč odprta in razpuščena komunikacija vodi v zmedenost in zbuja vtis, da je vse dopustno. To pa vpliva škodljivo zlasti na mladino. Komunikacija je toliko bolj racionalna, kolikor višjo stopnjo šole obiskujejo učenci in kolikor bolj imajo razvito abstraktno-logično mišljenje.

Premalo se zavedamo, da ni vseeno, kakšne modele lahko izbiramo in kakšne cilje z njimi dosegamo, da bodo za obe strani najboljši. Učitelji kot reflektirajoči praktiki, ki tudi refleksivno poučujejo, v učni situaciji razlikujejo boljše modele od slabših, jezik sprejemanja od jezika zavračanja (T. Gordon, 2003), monološki model komuniciranja od dialoškega ter individualne – egocentrične interese od skupinskih in sodelovalnih. Skupinski interesi nas v šoli in zunaj nje usmerjajo k sodelovanju z drugimi, parcialni in sebični interesi pa nas od tega odvračajo. Od stopnje usklajenosti interesov je odvisna stopnja kakovosti komunikacije in medsebojnih odnosov. Znotraj jezika sprejemanja jo dosegamo, znotraj jezika zavračanja pa jo odklanjam. Le v skupnem jeziku se oba sogovornika sprejemata kot zmagovalca. Način komunikacije med udeleženci edukacije določa tudi naravo organizacije šo le in z njo realizacijo kurikulov. Učnovsebinski kurikul terja manj komunikacijskih veščin v dvosmerni komunikaciji kot problemski ali integrativni kurikul. Kolikor bolj problemsko, ciljno ali integrativno je kurikul zastavljen, toliko več višjih psihičnih aktivnosti učiteljev in učencev terja za svojo realizacijo, zahteva pa tudi večjo individualizacijo pouka. Probleme rešujemo s pomočjo notranje discipline, vztrajnosti oz. potrpežljivosti, ustvarjalnega, večstranskega mišljenja, partnerskega sodelovanja, interakcijske komunikacije in inovativnega učenja. S socialnega vidika je nujno, da starši in učitelji sprejemajo učence, kajti le tako ti lahko prevzamejo nadzor nad samim seboj, odgovornost za svoje obnašanje in za šolski uspeh.

¹⁵ Buber sicer trdi, da mora biti pogovor med dvema nepredmeten, obojestranski in neposreden, vendar pa je vsaka (jezikovna) dejavnost predmetna in je zato posredovano neposredna (Heglov izraz).

Sklep

Komunikologija preučuje naravo komuniciranja v življenju, pedagoška komunikologija pa na področju vzgoje in izobraževanja. Pri tem je ključno razlikovanje med slabo in dobro komunikacijo. Njegov namen je, da bi pripadniki ustanov od družine do šole, podjetij in političnih ustanov tem laže uporabljali pravila dobre, uspešne, dialoške oz. interakcijske komunikacije. Za slabo komunikacijo je značilna zaprta, izključujoča, avtokratska (politična ali pedagoška) kultura, jezik zavračanja s spodbujanjem konfliktov, enodimensionalno mišljenje, toga osebnost, ki hoče racionalno imeti prav; za dobro in najboljšo pa so značilni odprta šolska klima, vključujoča (inkluzivna), demokratična (politična ali pedagoška) kultura, jezik sprejemanja, večdimensionalno mišljenje, fleksibilna osebnost z več razsežnostmi od čutne do duhovne ravni in ustvarjalno prilagajanje med sodelujočimi v timu, kjer se rešujejo konflikti. Umetnosti dobrega komuniciranja se učimo vse življenje. Iz lastnih in tujih izkušenj pa se česa naučimo, če poznamo ravni, pravila, strategije in cilje dobre komunikacije in pasti slabe. V poglavju sta dve tabeli. Prva se nanaša na vrste komunikacije, druga pa na razlike med dobro in slabo komunikacijo. Nova didaktika ocenjevanja znanja je derivat komunikacijske didaktike.

Kompetence se izkazujejo v komunikaciji. Razlikujemo med kompetentnostjo komuniciranja in komuniciranjem zaradi razvijanja drugih kompetenc. Tudi preverjanje in ocenjevanje znanja poteka komunikativno. To pomeni, da si učenec z njim pridobiva kompetenco samoocenjevanja, učitelj pa kompetenco formativnega ocenjevanja. Načelno se vsi ti pojavi prepletajo. V eni situaciji prevladuje eden v drugi pa drugi. Zato tudi ni vsaka povratna informacija učencu dobra, ampak le tista, ki izpolnjuje cilje formativnega spremljanja. Med njimi je glavni cilj spodbujanje k učenju.

Če razumemo jezik kot pogoj možnosti sporazumevanja in reševanja problemov vzgoje in izobraževanja, si lahko zastavljamo vprašanje razlikovanja med argumentiranim racionalno-logičnim in hortikulturno metaforičnim jezikom edukacije, med dobro in slabo pismenostjo, med vljudnostjo in nevljudnostjo udeležencev edukacije itd.

Človek se v komunikaciji kaže kot bitje, ki niha med tem, kar že je, in tem, kar še ni. Nehote opravlja formativno evalvacijo glede na razvojne cilje in sumativno glede na doseženo stanje. Sumativna evalvacija služi statični odločitvi, formativna pa služi mehanizmom sprememb.

Najlaže vzpostavljamo in ohranjam dobre stike z drugimi, če jih imamo sami s sabo. Medosebni stiki so izraz znotrajosebnih in obratno. Podobno kot ustvarjamo ravnotežje med podosebnostmi, jih tudi z drugimi osebnostmi. Velja tudi obratno.

Čim bolje nam uspeva ohranjati stike z drugimi, tem bolj smo kongruentni in karizmatični. Tem več prostora imamo tudi za asertivnost in za visoko pozitivno samopodobo. Zato so to dobri pogoji za razvoj formativnega spremeljanja.

Sledi tudi vprašanje enakovrednosti komunikatorja in komunikanta. Prav tako kot močnejši partner ne bi smel izkorisčati šibkejšega in mu vsiljevati svojih vrednot, tudi eni izmed svojih podosebnosti ne bi smeli dovoliti prevlade nad drugimi. Starši, učitelji in svetovalni delavci naj bi v vlogi svetovalcev mladino opozarjali na prav te vidike komunikacije, ki jih doslej nismo upoštevali. Doslej smo premalo gojili empatično, avtentično in obojestransko komunikacijo s povratnim informiranjem. Vzdrževanje dinamičnega ravnotežja psihosocialnih odnosov je preventiva pred promocijsko nevrozo, psihičnimi motnjami in preobremenjenostjo. Cilj učiteljeve povratne informacije je formativna ocena.

Povzetek

Ta članek je nastal za potrebe mednarodnega strokovnega posveta *Vrednost povratne informacije za učenje in posvetovanje*. V njem razvijamo pedagoška in didaktična spoznanja o komunikaciji in njenem pomenu za formativno spremeljanje znanja učencev. Komunikologija nas uči razlikovati med pogoji dobre in slabe komunikacije. Razlike med njima smo pokazali v treh preglednicah o vrstah komunikacije, različnih lastnostih slabe in dobre komunikacije in ovir in spodbud za dobro komunikacijo. Ker je šele dobra komunikacija dialoško interaktivna in obojestranska, ker vsebuje kakovostno povratno komunikacijo, je pomembno, da se učitelj usposablja za obojestransko komuniciranje z učenci. Razumevanj formativnega ocenjevanja je več, vendar pa brez kakovostne povratne informacije kot sestavine interaktivne komunikacije ni možno.

Literatura

- Adizes, I. (1996). Obvladovanje sprememb. Moč vzajemnega zaupanja in spoštovanja v osebnostnem in družinskem življenju, poslovanju in družbi. Ljubljana, GV.
- Bauer, J. (2008). Princip človeškosti. Ljubljana, Študentska založba.
- Birkenbihl, V. (1999). Sporočila telesa. Ljubljana, Center za tehnološko usposabljanje.
- Black, P. in William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*. 5(1), 7–73.
- Bluestein, J. (1997). Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti? Ljubljana, Republike Slovenije za šolstvo.

- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Razgovor, problemi, konflikti v školi. Ljubljana, Glotta Nova.
- Brajša, P. (1994). Managerska komunikologija. Komuniciranje, problemi in konflikti v podjetju. Zagreb, Školske novine.
- Buber, M. (1993). Between Man and Man. London & New York, Routledge.
- Coloroso, K. (1996). Otroci so tega vredni. Notranja disciplina je največ, kar lahko podarimo svojemu otroku. Ljubljana, Tangram.
- Commission of the European Communities (2007). School for the 21st Century. Brussels 11. 07. 07. SEC(2007)1009. Commission staff working paper. See internet: http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf. 12 strani.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli. Učenje kot pogovor. Ljubljana, fakulteta za socialno delo.
- Glasser, W. (1994a). Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile. Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994b). Učitelj v dobri šoli. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Gordon, T. (2003). Teacher effectiveness training. The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages. New York, Three rivers Press.
- Komljanc, N. (2003). Kako pogosto je v naših šolah formativno preverjanje konstruktivis tično naravnano? = How often is formative assessment in our schools constructively oriented? V: Marentič Požarnik, B. (ur.) Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana : Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete : Slovensko društvo pedagogov. Str. 147–149.
- Komljanc, N. (2008). Cross-national comparisions of the use of formative assessment in Hong Kong, Macedonia and Slovenia. In: Comparative education, teacher training, education policy and social inclusion. Vol. 6 / [editors Nikolay Popov [et al.]. – Sofia : Bureau for educational services, cop. 2008. – ISBN 978-954-9842-12-8. Pp. 23–28.
- Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Turk Škraba, M. (ur.) Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. Str. 8–23.
- Luongo-Orlando, K. (2008). Drugačno preverjanje znanja : predlogi za avtentično spremljanje napredka : preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. 1. izd., 1. natis. Ljubljana : Rokus Klett.
- Marsh, J. (2008). Assessment Knowledge and What it Means for Teaching. V: Turk Škraba, M. (ur.) Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. Str. 24–31.

- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana, Vija.
- Mandič, T. (1998). Psihologija komunikacije. Ljubljana, Glotta Nova.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in poučevanja. Ljubljana, DZS.
- Novak, B. (2003). Pedagoška komunikologija in šola. V: Anthropos, I. 2003, št. 1-4, str. 255–272.
- Novak, B. (2006). Z dobro komunikacijo do nove paradigmе šole. Glej spletnе strani: <http://www.entra.si/nlp/objavljeno/komunikacija.htm>.
- Novak, B. (2009). Coaching v funkciji avtonomije udeležencev edukacije. Članek je oddan za zbornik mednarodnega strokovnega posveta o avtonomiji šole, ki je bilo 13. in 14. 2. 09 na OŠ Črenšovci.
- Palmer, P., J. (2001). Poučevati s srcem. Raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja. Ljubljana, Educy.
- Powell, M. in Solity, J. (1993). Učitelj ima nadzor. Nova Gorica, Educa.
- Razdevšek-Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. V. Sodobna pedagogika. – ISSN 0038-0474. – Letn. 55, št. 1 (2004), str. 126–139.
- Rosenberg, M., B. (2004). Nenasilno sporazumevanje. Jezik življenja. Ljubljana, Društvo svetovalcev zaupni telefon Samarijan.
- Skrbe-Dimec, D. (2008). Preverjanja in ocenjevanja opredelitev pojmov. Spletne strani: <http://www.zalozba-educa.com/educa/pdf/pio-pojmi.pdf>. 6 strani.
- Šuster, D. (1998). Moč argumenta. Logika in kritično razmišljanje. Maribor, Pedagoška fakulteta.
- Tomić, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana, FF Center za pedagoško izobraževanje. Str. 220–230.
- Trstenjak, A. (1989). Skozi prizmo besede. Ljubljana, SM.
- Ule, M. (2005). Psihologija komuniciranja. Ljubljana, FDV.
- Vreg, F. (1997). Sporazumevanje živih bitij: etološki vidiki komuniciranja, vedenja, delovanja in preživetja človeka in živali. Ljubljana, FDV.
- Watzlawick, P. et al. (1967). The Pragmatics of Human Communication. New York, Norton.
- Watzlawick, P. (2000). Menschliche Komunikation, Formen, Stoerungen, Paradoxen. Bern, Hans Huber.
- Zalokar Divjak, Z. (2000). Vzgajati z ljubeznijo. Krško, Gora.

OD KLASIČNEGA PREVERJANJA DO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA Z AKCIJSKIM RAZISKOVANJEM V IZOBRAŽEVANJU

Nada Nedeljko, Zavod RS za šolstvo

Uvod

Evropska komisija za uresničevanje kakovostne vzgoje, izobraževanja in usposabljanja izpostavlja potrebo po dobrih učiteljih ter potrebo po preučitvi vseh možnosti njihovega izobraževanja (*Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*, 2001). Poudarek daje odprtemu in dinamičnemu sistemu izobraževanja učiteljev, ki mora zagotavljati oporo učiteljevemu profesionalnemu razvoju. Komisija ocenjuje, da je zmožnost za sodelovanje pri reševanju problemov in za **sodelovanje in skupinsko delo** tisto področje, ki je izjemno pomembno za visoko razvite družbe, zato bo učitelje z različnim predznanjem in izkušnjami treba naučiti, kako si z medsebojnim sodelovanjem pridobiti ustrezno razumevanje in strateško znanje za razvijanje kurikulov njihovih šol.

Nakazani so razvojni programi in **kurikuli izobraževanja učiteljev**, ki bodo usmerjeni v procesno, problemsko, projektno, raziskovalno naravnana učna okolja, preučevalno naravnane kulture poučevanja – modeli reflektivnega izobraževanja učiteljev ali **akcijsko raziskovanje v izobraževanju** (ibid: str. 60).

Izobraževanje učiteljev, ki hkrati spodbuja njihovo raziskovanje in razvoj, poteka v okviru razvojnoaplikativnega projekta (RAP) *Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja* (*Didaktika ocenjevanja znanja*) s poudarkom na formativnem spremljanju. Projekt že tretje leto vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Vanj so vključeni strokovni delavci osnovnih šol. Strokovni delavci kot člani projektne skupine raziskujejo, na kakšen način lahko klasično preverjanje, pri katerem učenec praviloma dobi povratno informacijo s »*prav, ni prav, popravi*«, nadgradijo ali nadomestijo s humanejšo obliko preverjanja, s formativnim spremljanjem (FS).

Od klasičnega preverjanja do formativnega spremljanja

V zadnjem času je pozornost strokovnih razprav in raziskav usmerjena tudi na področje procesa ocenjevanja znanja. Vse bolj je poudarjen odmik od tradicionalne poti ocenjevanja, to je od klasične oblike preverjanja, ki se najpogosteje zaključi s standardiziranimi testi znanja, k poti, ki v procesu ocenjevanja spodbuja proces

učenja. Proces ocenjevanja, ki spodbuja učenje in ugotavlja kakovost učenja (in hkrati s tem tudi kakovost poučevanja), je t. i. formativno naravnан.

Kakovost učenja in kakovost poučevanja usklajujeta učitelj in učenec ob medsebojnem spremeljanju in podajanju ustreznih povratnih informacij, ki omogočajo nadaljnje učenje in poučevanje. Učenec na podlagi učiteljevih povratnih informacij, ki so v obliki navodil za nadaljnje delo, sproti usklajuje in izboljšuje svoje učenje. Učitelj pa prilagaja poučevanje z učenčeve povratno informacijo, ki je lahko v obliki učenčeve refleksije, napredka, izdelka, dosežka ipd.

Pomen formativnega spremeljanja je v zagotavljanju pravočasnega in konkretnega ukrepanja oz. izboljšanja tam, kjer je to potrebno (Marsh, 2008).

Spreminjanje odnosa do ocenjevanja je tesno povezano s spreminjanjem paradigm poučevanja in učenja ter njunega medsebojnega odnosa. Tradicionalni pristop k učenju, poučevanju in ocenjevanju se po navadi začne s poučevanjem, ki mu sledi ugotavljanje količine sprejetega znanja oziroma kaj se je/ni kdo naučil. Če pa želimo ocenjevanje uporabiti za izboljšanje poučevanja in učenja, potem potrebujemo bolj raznolike pristope (metode, oblike, orodja ...), s katerimi je možno pridobiti podatke, ki nam bodo pomagali pri prilaganju poučevanja. Razen KAJ se učenci učijo, je treba razmišljati predvsem o tem, KAKO se učijo.

Spremljanje, posodabljanje in razvoja kurikula prav tako vpliva na razprave o drugačni paradigm ocenjevanja. Eno izmed načel posodabljanja kurikula je *razvojno spremeljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti*. Posameznika je treba usposobiti, da bo sposoben načrtovati proces učenja, se spremisljati in usmerjati v procesu učenja ter evalvirati lastni učni proces, kar povratno vpliva na nadaljnje načrtovanje učenja. Z razvojnim spremeljanjem učenčevih dosežkov učitelj pomaga učencu in ga usmerja pri razvoju in pridobivanju deklarativnega, proceduralnega in metaznanja, to je razvijanju njegovih metakognitivnih sposobnosti, npr. večin samoocenjevanja (Žakelj idr., 2007).

Pot do ocene se od klasičnega preverjanja premika k spremeljanju. Pri primerjavi izraza preverjanje in spremeljanje si pomagajmo s SSKJ, ki ju opredeljuje:

preverjati – ugotavljati resničnost, pravilnost, točnost česa,

spremljati – hoditi, iti kam s kom; poteka istočasno.

Če razlago iz SSKJ prenesemo v vzgojno-izobraževalni prostor, potem lahko klasično šolsko preverjanje razumemo kot kontrolo, »iti za učencem«, spremeljanje pa kot »hojo z učencem«.

Sodobna doktrina preverjanja znanja poudarja predvsem »hoditi z učencem«, kar omogoča formativno spremeljanje. Formativno spremeljanje ni klasično preverjanje, temveč je učna priložnost za »hranjenje« učenca (feedforward) in hkrati opremlja-

nje učitelja za diferenciacijo pouka. Ena izmed učnih priložnosti so akcijski načrti učenja in individualna navodila. Formativno spremljanje omogoča učno priložnost za t. i. samoregulacijo, ki vključuje samostojno uravnavanje dinamike in težavnosti učenja, opredeljevanje pričakovanih učnih ciljev in njihovo zasledovanje oz. samo-kontrolo (Komljanc, 2008).

Učitelj v času učenja učencu posreduje povratno informacijo, ki je v obliki navodil za nadaljnje delo oz. za razvoj znanja na višje ravni. Povratna informacija mora sprožiti notranjo motivacijo učenca. Biti mora razumljiva, učencu osmišljena. Povratna informacija kot navodilo je lahko v obliki vprašanj (raje odprtih kot zaprtih), različnih učnih virov, slik, plakatov, informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) ipd. Ta navodila ne zahtevajo le golega izvrševanja (pridnosti učencev), omogočajo ustvarjalnost, kreativnost predvsem pa samostojnost učencev. Navodila so usmerjena v želeni cilj, zmanjšujejo in odpravljajo vrzeli v znanju hkrati pa učencu omogočajo samostojno nadaljnje delo.

Da bi bilo spremljanje znanja formativno, mora biti pogosto, individualizirano, narevnano na specifične cilje in mora ponujati realno povratno informacijo, ki učenca vodi k prizadevanjem za izboljšanje (Broadfoot, 1997).

Formativno spremljanje je ena najpomembnejših aktivnosti učenca in učitelja za zapolnjevanje vrzeli v učenju in poučevanju. Je strategija za izboljšanje učnega uspeha s pomočjo različnih vidikov učenja, pri čemer sta izpostavljena vidik učinkovitega povratnega informiranja in samovrednotenja učenja in učnih rezultatov. Pomembna je promocija učenčevih dosežkov, kajti formativno spremljanje izvajamo šele takrat, ko učitelj v poučevanje vključi učenčeve rezultate predhodnega učenja (predznanje) in njegove potrebe (Black, 2009).

S pomočjo akcijskega raziskovanja do formativnega spremljanja

Raziskovanje omogoča učitelju že sam pouk. Proces, v katerem učitelji ob uporabi raziskovalnih postopkov proučujejo lastno prakso, imenujemo akcijsko raziskovanje (AR) v izobraževanju. Ena izmed klasičnih opredelitev pravi, da je »akcijsko raziskovanje preučevanje neke situacije z namenom, da izboljšamo njen kvalitet dejavnosti v njej«. Akcijsko raziskovanje učiteljev lahko razumemmo kot priložnost, da se učitelj na bolj sistematičen način loti problemov, ki jih osebno občuti v svojem vsakdanjem delu. Ker so glavni nosilci raziskovanja učitelji sami, jim omogoča, da prevzamejo odgovornost za svoj strokovni razvoj (Marentič Požarnik in Plut Pregej, 2009, str. 165).

Nameni akcijskega raziskovanja v šoli so (ibid.):

- izboljšanje (nekoga vidika) prakse,

- izboljšanje razumevanja te prakse pri vseh sodelujočih,
- izboljšanje okoliščin, v katerih ta praksa poteka.

Izhodišče akcijskega raziskovanja je lahko nova ideja, problem, vprašanje, izziv ali izboljšanje tega, kar učitelj ali več učiteljev že dela. Izhodišče AR je lahko vprašanje, kako od klasičnega preverjanja znanja preiti k formativnemu spremeljanju.

Učitelji raziskovalci oblikujejo raziskovalna vprašanja, ki izhajajo iz njihove želje vedeti npr.: *Kako izboljšati večsmerno komunikacijo v razredu? Kako uspešno diagnosticirati predznanje učenca? Katera povratna informacija omogoča učencu smiselno učenje? Kako organizirati pouk, da bomo lahko spremljali delo učencev, njihove pristope k reševanju problemov ipd.?*

Učitelji raziskujejo svoja stališča in vrednote, ki usmerjajo njihove strokovne odločitve, sistematično zbirajo podatke od učencev in skupaj z njimi, podatke analizirajo in interpretirajo, oblikujejo spoznanja. Na temelju novih uvidov se učitelji lotijo priprave strategije za reševanje. Ta korak predvideva vprašanje: *Kaj bom pri svojem delu spremenil (kot rezultat raziskave)?*

Nastane akcijski načrt sprememb v svojem ravnaju, npr.: *načrt večsmerne komunikacije, načrt ugotavljanja predznanja, načrt odpravljanja šibkosti (vrzeli v znanju), načrt kakovostnega povratnega informiranja, načrt zbiranja in predstavljanja učenčevih podatkov, rezultatov, dosežkov, načrt vrednotenja učenčevih dosežkov, ... ter kaj, kdo, s kom, kako, potrebni pripomočki, kako bom spremjal doseganje posameznega kazalnika, kako bom zbiral podatke itd.*

Proces akcijskega raziskovanja je dinamičen in poteka ciklično. Po vsakem načrtu sledi akcija, spremljanje učinkov ter refleksija. V tej formalizirani obliki je razmeroma najbolj zahteven globlji razmislek ali refleksija o dogajanju, o globljih vzrokih dogajanja in o lastnem odzivanju in učenju. To fazo, ki sledi pouku, pogosto zanemarijo tudi dobri učitelji, ki se veliko pripravljajo na pouk. Pri poglabljjanju z razmislekom potrebujejo podporo bodisi izkušenega kolega ali zunanjega mentorja, svetovalca, »kritičnega prijatelja« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009, po Alexander, 2006).

Priložnosti za raziskovanje in razvoj naj ima tudi učenec ob (so)vodenju z bogatimi povratnimi informacijami, ki jih sprejema od staršev, učiteljev, sošolcev in drugih virov iz okolja. Eden izmed učnih priložnosti so akcijski načrt učenja in individualna navodila. Učenec se na poti učenja pogovarja sam s seboj, deli svoja znanja z drugimi, prisluhne učitelju, poišče manjkajoče informacije, v miselni shemi izpolni zemljevid znanja s podatki in tako bogati pot nadaljnjega učenja. Z refleksijo analizira pomanjkljivosti in zanimivosti, ki jih oblikuje v nove izzive oz. cilje učnega potovanja. Refleksija pomaga sinhronizirati lastno misel z mišljenjem drugih. Ome-

njeno priložnost nudi konstruktivistično formativno spremljanje znanja posameznega učenca v skupini (Komljanc, 2008).

Nekatere ugotovitve članov razvojnoaplikativnega projekta Didaktika ocenjevanja znanja, pridobljene s pomočjo akcijskega raziskovanja

Po metodi AR delujejo posamezniki in šolski timi, vključeni v RAP Didaktika ocenjevanja znanja. Razen nacionalne projektne skupine so znotraj nje oblikovane še regijske. V mreži šol severovzhodne Slovenije sodeluje 52 učiteljev iz 11 šol. Projekt na šolski ravni vodi ravnatelj.

V nadaljevanju so zapisana spoznanja projektne skupine severovzhodne Slovenije. Spoznanja o vrednosti formativnega spremljanja so razdeljena v tri skupine glede na vlogo udeleženca v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Učitelj:

- *odkriwanje lastnih značilnosti in spoznavanje samega sebe; učitelj postaja raziskovalec lastne prakse;*
- *cilj učiteljevega delovanja je učenec, vendar pa to delovanje ne sme biti usmerjeno v poskus spremnjanja učenčevega bistva;*
- *načrtovanje pouka je natančnejše, bolj individualno usmerjeno, nenehno kritično evalvirano;*
- *uvajanje različnih didaktičnih strategij, pogostejša uporaba aktivnih metod in oblik dela, več avtentičnih nalog, več medpredmetnega povezovanja;*
- *FS je zelo uporabno pri fleksibilnem predmetniku;*
- *računalniški obrazec FS je v pomoč pri oblikovanju opisne ocene učenca v 1. VIO ter pri ustni obrazložitvi številčne ocene v 2. in 3. VIO;*
- *FS kot pomoč pri razreševanju vzgojnih težav pri posamezniku;*
- *kakovostno FS vseh učencev v razredu zahteva znižanje normativov.*

Učenec:

- *razmišlja o svojem osebnem cilju;*
- *je bolj motiviran za delo (povečana notranja motivacija, aktivnost, samostojnost);*
- *razvija višjo stopnjo zaupanja do učitelja in sošolcev;*
- *spremlja svoje delo ter delo sošolcev; spoznava različnost metod in oblik dela in učenja;*
- *razmišlja o tem, kako se uči in načrtujejo učenje; samokontrola učenja;*
- *postopno se zaveda svojih šibkih in močnih področij;*

- *povečuje odgovornost za lastne dosežke in napredek;*
- *realno vrednoti svoje znanje; znanje je kompleksnejše; znanje prikazuje na različne načine;*
- *godi mu pozornost učitelja;*
- *višji učni rezultati;*
- *manj kampanjskega učenja;*
- *v projektu so bolj uspešno delali učenci, ki imajo podporo staršev.*

Starši:

- *pozitiven odnos do FS;*
- *aktivnejše sodelovanje s svojim otrokom in z učiteljem;*
- *boljša komunikacija;*
- *natančnejši vpogled v delo svojega otroka;*
- *znanje postaja vrednota; starše ne zanimajo več toliko ocene, ampak znanje in napredek njihovih otrok.*

Svoja spoznanja o formativnem spremeljanju, pridobljena po metodi AR, člani projektne skupine širijo v interesna okolja na različne načine. Zelo pogosta oblika je hospitacija oziraoma prikaz učne ure kateri sledi refleksija učitelja ter »kritičnega prijatelja«. Člani RAP sodelujejo tudi pri izobraževanju učiteljev, ki potekajo v obliki seminarja, objavljenega v katalogu ZRSS. Spoznanja učiteljev, članov projektne skupine, so lahko motiv za raziskovanje tudi drugim učiteljem.

Sklep

Permanentna izobraževanja učiteljev lahko potekajo na različne načine. Izobraževanja, ki vključujejo le kopiranje informacij, še ne zagotavljajo boljšega izvajanja na določenem področju. Tisti ljudje, ki vedo več o sebi, o tem, kakšne so njihove sposobnosti, katere strategije reševanja so v določenih situacijah potrebne in kako jih uporabljati, so pri učenju in reševanju problemov uspešnejši (Peklaj, 2008, po Weinert, 2001). Od izobraževanja, ki temelji na »poučevanju s prenašanjem znanja« bo treba preiti k izobraževanju, ki bo usmerjeno v reševanje problemov, v projekte in raziskave (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001).

S pomočjo raziskovanja lastne prakse lahko učitelj zagotovi kakovost pouka in ta bo bistveno višja, če bo raziskovanje omogočeno tudi učencu. Le na ta način bo učitelj lahko prehajal od klasičnega preverjanja k formativnemu spremeljanju. Direktivne poti ni.

Povzetek

Evropska komisija za uresničevanje kakovostne vzgoje, izobraževanja in usposabljanja daje poudarek odprttemu in dinamičnemu sistemu izobraževanja učiteljev, pri katerem si bodo razvijali zmožnost za skupinsko delo ter sodelovanje pri reševanju problemov. Kurikuli izobraževanja učiteljev vključujejo modele reflektivnega izobraževanja ali akcijsko raziskovanje v izobraževanju. S pomočjo raziskovanja lastne prakse se lahko ustvari premik h kakovostnejšim oblikam in metodam vzgojno-izobraževalnega dela, premik od klasičnega preverjanja k formativnemu spremljanju.

Ključne besede: izobraževanje učiteljev, raziskovanje, razvoj, reflektivno izobraževanje, formativno spremljanje

Abstract

The European Commission for Quality Education and Training aims at the open, dynamic system of teacher training within which teachers would be able to develop team work and cooperation in problem solving. Teacher training curricula contain the models of reflective education or action research in education. With the help of one's own practice research it is possible to move to more quality teaching methods, shift from classical to formative assessment .

Key words: teacher training, research, reflective education, formative assessment

Viri in literatura

- Broadfoot, P. (1997). Editorial. *Assessment in Education*, 4, št. 3, str. 333–337
- Black, P. (2009) Formative Assessment andTheories of Learning. Gradivo z mednarodnega posveta o ocenjevanju v Celju, marca 2009 <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=92&pID=199&rID=2060>.
- Komljanc, N. (2008). AR – orodje za razvoj novosti. Inovacijski projekti. Ljubljana: ZRSS (http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=46&pID=228).
- Komljanc, N., Novak, M. (2004). Didaktika ocenjevanja. Načrt razvojnoaplikativnega projekta. (<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=92&pID=199>).
- Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Didaktika ocenjevanja znanja; razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja: zbornik prispevkov. Ljubljana: ZRSS, str. 8–23.
- Komljanc, N. (2009). Formativno spremljanje učenja. V: Didaktika ocenjevanja znanja; vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju. Ljubljana: ZRSS, str. 8–17.
- Marsh, C. J. (2008). Assessment Knowledge and What is Means for Teaching. V: Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Didaktika ocenjevanja znanja; raz-

- voj didaktike na področju procesa ocenjevanja: zbornik prispevkov. Ljubljana: ZRSŠ, str. 24–31.
- Marsh, C. J. (2009). School assessment in the holistic way. Šolsko ocenjevanje na holističen način. V: Didaktika ocenjevanja znanja; vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik 2. mednarodnega posvetu v Celju. Ljubljana: ZRSŠ, str. 76–82.
- Nedeljko, N. (2008). Zakaj potreba po spreminjanju Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. V: Didaktika ocenjevanja znanja; razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja: zbornik prispevkov. Ljubljana: ZRSŠ, str. 95–108.
- Žakelj, A. idr. (2007). Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov. Ljubljana: ZRSŠ.
- Peklaj, C. idr. (2008). Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

VLOGA POV RATNE INFORMACIJE V UČNEM PROCESU PRI PREDŠOLSKEM OTROKU

Nives Zore, Zavod RS za šolstvo

Uvod

Prve povratne informacije o sebi dobi otrok v družini, šele kasneje jih dopolni in razširi z informacijami vrstnikov in drugih odraslih. Od tega, kakšne so, je v veliki meri odvisna presoja posameznika o sebi. Celovit razvoj otroka je pogoj za razvoj neodvisnega kritičnega mišljenja, lastne presoje in odločitev v različnih življenjskih okoliščinah. Prav razvoj otroka kot celote ter preplet različnih vidikov njegovega razvoja, je ena izmed osnovnih usmeritev predšolske vzgoje v naših vrtcih.

Kurikulum za vrtce (1999) postavlja v ospredje procesno naravnost in predvideva uporabo strategij učenja, ki otroku pomagajo pri razvoju in krepitevi tistih njegovih sposobnosti, ki mu bodo pomagale, da se bo lahko kompetentno vključeval v družbo. Učenje za vključevanje v družbi se mora bolj kakor na zapomnitev dejstev in informacij osredotočati na izgrajevanje otrokovih spremnosti samostojnega, kreativnega in kritičnega mišljenja, na učinkovito manipulacijo virov in informacij ter timsko sodelovanje.

Kako se uči predšolski otrok

Učenje predšolskega otroka je povezano z njegovo motivacijo in željo, da razume svet ter rešuje probleme. Povezano je z razvojem mišljenja ter z načini dela, zato je pomembno, v kakšnem okolju otrok živi in kakšnih spodbud je deležen. Otrok išče smisel in odkriva pomen znanja v novih situacijah ter uporablja pretekle izkušnje. V procesu pridobivanja znanja gre za učenje, ki ga miselno in čustveno aktivira. Na temelju lastne aktivnosti prihaja do novih spoznanj in vedenj, ki jih kasneje uporabi v praksi. Tako učenje je vpeto v njegovo resnično življenje, kajti otrok je radoveden, iniciativen in se uči spontano. Za otroka je značilno, da vлага napor v učenje in je vztrajen pri preučevanju problema. Pretekle izkušnje povezuje s pridobivanjem novega znanja, pridobljeno znanje pa povezuje s konkretnimi izkušnjami. Pri pridobivanju informacij intenzivno sodeluje z vrstniki in vzgojiteljem ter starši, saj so za učenje pomembne vse izkušnje in socialne interakcije, ki jih je deležen.

Otroku je treba ponuditi take dejavnosti, ki gradijo na njegovih izkušnjah, znanju, interesih in zmožnostih ter ga spodbujajo, da naredi sam, kar pa je v veliki meri odvisno od odraslih.

Vloga odraslih v procesu povratne informacije

Za dobro povratno informacijo otroku je pomembno poznavanje njegovega načina učenja. Kakovostna povratna informacija ga seznani z doseženim, opozori na pomanjkljivosti in mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti. Je sprotna in se dogaja med procesom učenja.

Pomembno je, da vzgojitelj načrtuje proces učenja tako, da omogoča različne načine spoznavanja. V procesu učenja je lahko vsak otrok uspešen, če prejema ustrezne spodbude in če njegovo učenje poteka v okolju, ki podpira njegov optimalni napredek in razvoj. Vloga odraslega pri učenju je v podpori in vodenju otroka. Vzgojitelj pripravi pogoje za učenje oz. izkorišča situacije, da se otroci iz njih učijo. Šele dobro poznavanje otrok, njihovih značilnosti, interesov in potreb je pogoj, da vzgojitelj pripravi ustrezne pogoje za učenje. Opazovanje otrok, njihovega razvoja in napredka predstavlja izhodišče za izbiro dejavnosti, ki vsebujejo ustrezne miselne izzive.

Vzgojitelj aktivira otrokove kompetence za učenje tako, da pomaga izgrajevati njegove spretnosti samostojnega, kreativnega in kritičnega mišljenja. Sodobno poučevanje poudarja predvsem razumevanje pojmov in konceptov. Opazovanje otrokove igre in učenja je pomembno zaradi izbire ustreznih izzivov. Vzgojitelj mora načrt prilagajati odzivom otrok. Upoštevati mora njihove ideje in pobude ter omogočati, da svoje pridobljeno znanje izražajo na različne načine.

Vzgojitelj otroke vodi v učnem procesu znotraj območja bližnjega razvoja s pozornim spremeljanjem njihovih odzivov tako, da otroku nudi ustrezno pomoč v primerinem trenutku in s ponudbo enakih dejavnosti na različnih stopnjah zahtevnosti.

Podpora pri učenju otrok vzgojitelj uresničuje z ustvarjanjem okolja, ki jih aktivira in nudi priložnosti za soudeležbo in pogovor z njim in vrstniki. Spodbudno okolje omogoča otrokom dajanje pobud za dejavnosti, ki izvirajo iz njihovih interesov, izbiro materialov, vzpostavljanje pozitivnih socialnih interakcij, reševanja problemov in verbalno izražanje. Vzgojitelj mora otrokom dati dovolj časa in priložnosti za raziskovanje in razmišljjanje. Le prek interakcije z otrokom lahko ugotovi, kako le-ta razmišlja in kakšne so njegove predstave.

Otrokov portfolio

»Je instrument za dokumentiranje otrokovega procesa učenja, sestavljen iz kronološko urejenih dokazil o njegovem razvoju in napredku v določenem časovnem obdobju, ki služi otroku, vzgojitelju, pa tudi staršem za boljši uvid v napredek posameznega otroka.« (Sentočnik, 2005)

Uporaba portfolia otroka prinaša novo kakovost v vzgojno-izobraževalni proces. Pri načrtovanju le-tega je v središču pozornosti otrok s svojim predznanjem, s svojimi poprejšnjimi izkušnjami ter s svojimi značilnostmi in interesimi. Osrednja vloga portfolia v učnem procesu je, da razkriva individualne značilnosti, sposobnosti, močna področja, pa tudi področja, ki so šibka, kar vzgojitelju pomaga pripraviti ustrezne pogoje za učenje posameznika tudi v smislu večjega vključevanja otroka v proces učenja. Dokazila o otrokovem razvoju, napredku in učenju, ki se zbirajo v posameznikovem portfoliu, kažejo, da otrok ob podpori odraslega in v interakciji z vrstniki nenehno napreduje. Proces tega dela sproža v otroku refleksijo o lastnem razvoju in napredku. Otrok se zave, kaj je znal in zmogel narediti, kaj se je v procesu spremenilo, kakšni so njegovi dosežki, kaj je novega spoznal o sebi in svetu. Portfolio postavlja otroka in njegov razvoj v središče dogajanj, pri čemer gre za proces učenja, ki je pomemben za otroka v predšolskem obdobju in torej gradi na njegovih zmožnostih.

S portfoliom dobi vzgojitelj uvid v učenje, razmišljanje in razvoj posameznega otroka, kar mu pomaga načrtovati takšne pogoje učenja, ki resnično priomorejo k razvoju spremnosti, usvajanju znanja in oblikovanju navad posameznika in skupine. Portfolio omogoča otroku nadziranje svojega razvoja in učenja, načrtovanje le-tega, refleksivno mišljenje, izgrajevanje samozavesti in samozaupanja, prestavljanje svojih spoznanj in dosežkov, sprejemanje drugačnosti, opazovanje drugega, razmišljanje, komunikacijo (pojasnjevanje, poslušanje, pripovedovanje, razlaganje, dogovarjanje, sprejemanje informacij o svojem učenju ...). Lahko sklenemo, da portfolio ugodno vliva na razvoj otrokovih pozitivnih dispozicij za učenje.

Sklep

Povratna informacija pomaga otroku, da gradi svoje znanje, saj je od kakovosti povratne informacije odvisna njegova učna aktivnost. Z dobro povratno informacijo pridobijo otroci smiseln, ustrezen kontekst in razvojno ustrezne dejavnosti. Vzgojitelj mora biti sposoben narediti evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela, ki vključuje spremljanje učenja in napredka otrok v skupini (*kako so se otroci učili in kaj so se naučili*) ter kritično analizo lastnih postopkov, in preveriti realizacijo ciljev (*uskladenost načrta z izvedbo*) ter oceniti dosežene rezultate (*vrednotenje*). Ovrednotiti mora pot, ki je otroka pripeljala do rezultatov, hkrati pa mu to lahko služi kot povratna informacija o lastnem delu.

Literatura

Kurikulum za vrtce. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport: Ljubljana.

- Marjanovič., U., L., Fekonja., P., U. Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje (2008). Filozofska fakulteta: Ljubljana.
- Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s podmočjo razvojnega načrtovanja, Program PHARE 2003 – vseživljenjsko učenje. (2006). Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.
- Kakovost v vrtcih. (2002). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete: Ljubljana.
- Domicelj, M. (2001). Igra in učenje v vrtcu – temelj vseživljenjskega učenja. Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2001. Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.
- Domicelj, M. (2000). Otrok – soustvarjalec življenja, igre in učenja v vrtcu. Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2000. Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.
- Stritar, U., Sentočnik, S.(2006). Otrokov portfolio v vrtcu. Modeli poučevanja in učenja. Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.

PRIMERI IZ PRAKSE



VREDNOST POVRATNE INFORMACIJE V PROCESU UČENJA

Lidija Hafner, OŠ Škofja Loka - Mesto

Uvod

Že sedemnajsto leto poučujem kot učiteljica razrednega pouka v prvem triletju. V svoje delo vsako leto vnašam novosti, nove metode in oblike dela z učenci; smisel za komunikacijo mi pomaga pri delu z učenci, starši in sodelavci. Tako sem vzpostavila stik z učiteljcami na naši šoli, ki so vključene v projekt Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja. Znale so mi približati vrednost in pozitivnost omenjenega projekta. Vedela sem, da se preprosto moram udeležiti mednarodnega strokovnega posveta o vrednosti povratne informacije za učenje in poučevanje v Hiši znanja v Celju. Učitelji moramo drugače pristopati k učencu, njegovim staršem, k sodelavcu. Če znaš v danem trenutku pri sogovorniku najti pravi pristop, potem uspeh ni daleč. Sem mati treh otrok, ki so v osnovnem izobraževanju deležni različnih načinov poučevanja in pristopov. Od njih sem se naučila, da moram učenca vedno dati kakovostno povratno informacijo, sama številčna ocena je premalo. Učencem zato vedno povem, kako so nalogu opravili. Iščem njihov napredek in jih spodbujam k izboljševanju znanja. Vse to pa delam na način, ki ga bom predstavila v nadaljevanju.

Letos aktivno sodelujem tudi pri pripravi vzgojnega načrta šole. Izkazalo se je, da lahko vsebine našega vzgojnega načrta učinkovito vpletam v svoje poučevanje, predvsem na nivoju odnosov med učenci, učitelji, starši. Cilj vzgojnega delovanja na naši šoli je: Rastemo skupaj v znanju in spoštovanju. Pomembne so nam vezi med učitelji, učenci in starši, sprejeli smo skupne vrednote. Učence usmerjamo v iskanje informacij, jim nudimo pomoč pri doseganju skupnih ciljev in tako ustvarjamo spodbudno okolje za učenje. Da pa nam bi vse to uspelo, se moramo spoštovati, si zaupati, se poslušati, sprejemati drugačnost, se spodbujati, sodelovati in skupaj iskat rešitve.

Med sodelavkami, vključenimi v projekt ZRSSŠ Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja, je čutiti medsebojno spodbujanje, sodelovanje, iskanje rešitev v spoznanih, ki so jih pridobile in jih še vedno z vso vnemo razvijajo naprej. Meni pomagajo, da jim sledim in postopoma ugotavljam, da mora šola vsaj toliko kot družina prepričati učence, da se je vredno truditi. Cilj dobre šole je, da vsi učenci opravijo nekaj kakovostnega dela (Glasser, 1994). Kakovostno delo so opravile

moje sodelavke. Tudi moji učenci v razredu so dokazali, da vsak izmed njih lahko naredi nekaj popolnoma dobro, če se potrudi. Učenec se trudi tudi zato, ker je spoštovan, ker mu dam možnost začutiti, da je vsak nekaj posebnega, da zmore nekaj narediti. S pedagoškim, odprtim dialogom učitelj-učenec sproti ugotavljava, kje je, in skupaj načrtujeva pot učenja. Učenec je tako upravičeno ponosen nase, ker je dal vse od sebe, prav tako pa sem na svoje delo ponosna tudi sama, saj sem ga uspela spodbuditi s pozitivno povratno informacijo, tako da je še bolj napredoval. Vse to pa poveča učenčeve motivacije in samozavest, kar je za uspeh v življenju izjemno pomembno.

Ne smemo pozabiti, da mora učitelj učencu na šibkem področju nuditi pomoč in mu svetovati. Povedati mu mora, kako lahko izdelek popravi, saj tako spodbuja učenčeve napredovanje. Izjemno pomembno je, da učitelj vedno ve, da mora učencu nuditi povratno informacijo, ki ga bo spodbujala in mu pomagala (Kyriacou, 1997). Letos sem tudi sama dobila pozitivno povratno informacijo o svojem delu, kar me spodbuja, da ga še izboljšam in dvignem še na višjo raven. Ob tem sem spoznala, da je naša šola dobra šola, saj omogoča učitelju, ki je pokazal zanimanje za nove pristope, nadaljnji osebni in strokovni razvoj (Glasser, 1994).

Partnerstvo med šolo in domom

Povratna informacija med starši, učiteljem in učencem

Dobro sodelovanje med šolo (učitelji) in domom (starši) izjemno pozitivno vpliva na učence, starše in učitelje. Učenci bolje sodelujejo pri pouku, starši imajo boljšo samopodobo in samozaupanje, pri učiteljih je opazen premik vzgojno-izobraževalne usmerjenosti v učni proces in odnose. Motivacija otrok za šolo narašča (Intihar, Kepec, 2002).

Učenci v prvem razredu imajo pri pouku tudi zvezke, v katere morajo risati, pisati, računati ... Vsako nalogo, ki jo morajo narediti v zvezek, pregledam. Pri tem pazim, da učencu posredujem povratno informacijo v obliki opisa z velikimi tiskanimi črkami, tako da lahko zapis prebere učenec sam, nekateri učenci prvega razreda namreč že znajo brati. Povratno informacijo o izvedeni nalogi prebereva z učencem skupaj oz. jo preberem učencu, ponovno pa jo prebere doma s starši. Tako ima večkrat možnost obnoviti, kaj je naredil zelo dobro, kje mora svoje znanje še nadgraditi. Sama pa spoznam, na katerem področju mu moram še pomagati. Učencu dam možnost, da postavlja vprašanja in ob tem razvija svoje znanje in spretnosti. Pozorna sem tudi na to, kako govorim in kako postavi vprašanje. Pomembno je, da tako postaja odgovoren do sebe, svojega dela, da se socializira in upa svoje delo ali znanje predstaviti.

Starši mi dajejo povratno informacijo na naših skupnih srečanjih in tudi tako, da pod moje zapise napišejo svoje. Tako sodelujemo, pomagamo drug drugemu, še najbolj pa otroku. Potrjujemo, da je partnerstvo med šolo in družino, domom, zelo pomembno. K vsemu temu pa prispeva prav sprotne povratne informacije med nami.

Formativno spremeljanje napredka pri pouku matematike v 1. razredu – konkretni primer

»Pomemben del postopka vrednotenja in ocenjevanja znanja je preverjanje, to je sprotno spremeljanje napredka učenca in doseganja zastavljenih ciljev. Zbiranje dokazil o učenju pomaga učitelju in staršem odkriti strategije in spretnosti, ki jih otrok uporablja za učenje, in prepoznati znanje ter ključne koncepte, ki jih je usvojil.« (Luongo-Orlando, 2008, str. 63)

V letosnjem šolskem letu sem se odločila, da bom zbirala dokazila o napredku učenca in jih shranjevala v preprosto delovno mapo. Večji poudarek namenjam učenčevemu napredku pri pouku matematike. Pri skupinskem delu, ko so cilji med seboj povezani, večkrat oblikujem pouk tako, da prepletam predmete in izvajam korelacijo.

Učence po navadi razdelim v štiri heterogene skupine. Delo poteka tako, da vsak v skupini nekaj prispeva, v smislu več glav več ve (Peklaj, 2001). Učence navajam na razvijanje sodelovalnih veščin: na strpnost, poslušanje in upoštevanje navodil, izvajanje nalog po navodilih, razdelitev dela – sodelovanje ... Vključeni so v učno dejavnost, v praktično nalogu.

Dokazila zbiram tako, da jih opazujem pri delu in si beležim svoje ugotovitve ter pripombe. Med poukom se pogovarjam z njimi, zbiram posamezne izdelke (dokončane, nedokončane), si zapisujem, kako ocenijo sošolce in sebe, ali so dovolj kritični, ali pri sebi znajo poiskati najboljše. Seveda ocenim tudi končni izdelek (Luongo-Orlando, 2008).

Februarja sem za sodelavce pripravila hospitacijski nastop, na katerem sem predstavila način utrjevanja in preverjanja znanja likov v 1. razredu.

Na začetku glavnega dela ure sem podala jasna in natančna navodila. Naloge so bile razložene postopoma, vsaka skupina je začela z delom na enem mestu, nato si je izbirala naloge po svoje, kjer je bilo prosto mesto oziroma so reševali nalogo v čakalnici. Pri delu so bili izjemno dejavni, pomagali so si tako, da so sošolcu povedali navodilo, se usmerjali med seboj, spretnejši so pomagali učencem, ki so naleteli na težave. Rešiti so morali vsaj dve nalogi.

Ko so reševali naloge, sva z vzgojiteljico, ki poučuje z mano v oddelku, lahko zelo dobro opazovali, kako jih rešujejo, pri čem imajo težave in kdo potrebuje pomoč.

Na pripravljene liste sva zapisovali opažanja o učenčevem delu, določili sva tudi, na kaj se bova pri opazovanju osredotočili. Med procesom učenja sem učence spraševala, kako so razvrščali like, zakaj so jih tako razvrstili in izbrali ravno take like, zakaj so izbrali nalogo v čakalnici, zakaj lažjo nalogo, zakaj so se toliko časa zadržali pri računalniški nalogi, kako to, da jim gre tako dobro, zakaj počivajo s svinčnikom na zvezku, kje imajo ravnilo ipd. Hkrati sem poslušala učence pri delu. Komentirali so, kako zanimive naloge so, primerjali so razvrščene like med seboj, si pomagali s spodbudnimi besedami, iskali in spraševali po pripomočkih za delo, razmišljali, kako bi se lotili naloge, ali so pravilno razumeli navodilo ipd. Učenčeva naloga je bila tudi, da v matematično mapo (slika 7) shrani rešene naloge in s štampiljko, ki jo je imel na mizi pri določeni postaji, žigosa delček na listu ter s tem potrdi, da je nalogo v celoti rešil. Sproti je lahko sodeloval s sošolci za delovno mizo, med seboj so si tako učenci pomagali v smislu sodelovalnega učenja (Pe-kraj, 2001).

Ob koncu učne ure so se preizkusili tudi v igranju tombole – preverjanje znanja. Po vrsti, glede na srečo in seveda pravilno prepoznavanje dаниh likov, sva z vzgojite-ljico dobili povratno informacijo o učenčevem doseženem cilju. Povprašali sva jih o občutkih in težavah pri reševanju nalog. Vse sva sproti beležili. Veseli sva bili, ker so pri sebi našli več pozitivnega kot negativnega.

Naslednji dan sem jim posredovala povratno informacijo o rešenih nalogah. Pou-dariti velja, da je bil pri vseh opazen napredek. Rešene naloge in matematične mape sem shranila v večjo mapo, portfolio (Luongo-Orlando, 2008).

Povratna informacija kot pomoč pri doseganju višje ravni znanja

»V programu celostnega ocenjevanja ni poudarjen le en pristop ali postopek oce-njevanja, ampak se uporablja več metod ocenjevanja, da bi dobili natančnejo vseobsegajočo sliko učenca in njegovih sposobnosti.« (Easley-Mitchell, 2007, str. 13)

Tako sliko o učenčevih dosežkih in napredku nam omogoča portfolio oz. listovnik. Portfolio namreč nudi dokaze o učenčevih sposobnostih in razvojnem nivoju. Naslednje leto nameravam uvesti portfolio v ocenjevanje in učence navajati na sprem-ljanje dela z njegovo pomočjo.

Ugotovitve

Opazila sem, da je učenec, če mu ponudim vaje, naloge in pri tem pazim, da lahko ob tem komunicira z menoj ali s sošolci, za delo bolj motiviran. Seveda tako delo lahko poteka pod pogojem, da ne moti ostalih. To prinese tudi pozitivne rezultate v

znanju. Kadar sem v vlogi poslušalca in prisluhnem idejam učencev, hkrati pa ustvarjam odprt učni prostor za odločitve, so učenci bolj dejavni.

Pomembno je, da pripravim in organiziram učno uro tako, da učenci prevzamejo svojo aktivno učno vlogo, tako jih lahko bolje opazujem. Ugotavljam, da tudi šibkejši učenci sledijo vsebinam v lastnem učnem tempu in zelo napredujejo, saj jim lahko nudim takojšnjo dodatno pomoč takrat, ko jo potrebujejo, in jim dam priložnost, da se pokažejo in se razvijajo, jih spodbujam in usmerjam.

Ko učenec shranjuje izdelke v mapo za določen predmet, se navaja na odgovorno sodelovanje, saj ob tem sodeluje z učiteljem, s katerim lahko preveri, ali je nalogu opravil. Sama pa mu dam povratno informacijo.

Učenci so zdaj navajeni na tak način dela, zato laže izvajam pouk, ni mi treba več dajati toliko navodil, saj je postopek že utečen. Najbolj pomembna je takojšnja povratna informacija. Usmerjena mora biti v posameznega učenca. Vse to lahko delam sproti, če se dobro organiziram, če delamo po skupinah in pouk prilagajam učencem. Vsak posameznik v razredu je že začutil, na katerem področju je v letosnjem letu napredoval. Vse to dosegam tudi s sprotnimi pogovori z učenci, z analizami ure, z vrednotenjem posameznikovega izdelka, in sicer tako, da mora učenec po preverjanju povedati, kako se je počutil, kaj je naredil dobro, kaj mu ni bilo všeč, kje se je počutil nemočnega. Dam jim čas, da izrazijo sebe. To se mi zdi v procesu učenja tudi ena izmed pomembnih nalog.

Rezultati v znanju so boljši, opazen je napredek. Prvošolcev ne zanimajo številčne ocene, prav tako še ne staršev. Zato se mi zdi modro, da učitelj učenca že ob vstopu v 1. razred navaja na sprotno povratno informacijo v pisni ali ustni obliki. Pomemben je odprt dialog v trikotniku UČITELJ-UČENEC-STARŠI.

Vse bolj me moti, da nekateri učitelji še vedno zastavljajo nekakovostna vprašanja, kadar želijo učenčev odgovor. Učitelj mora postaviti vprašanje tako, da učenca privabi, ga spodbudi, da še sam postavlja nadaljnja vprašanja in ob tem razvija kritičnost, s tem pa preseže svoje dotedanje razmišljanje (Godinho-Wilson, 2008). Z učenci v razredu v jutranjem krogu razvijam govor, skrbim, da znajo razmišljati in se učijo postavljati vprašanja. Navadno je to govorni nastop, deklamacija, obnova knjige za bralno značko. Ugotavljam, da se učenci znajo bolje poslušati, pravilneje in bolj kakovostno tvorijo vprašanja, ki so že divergentno zastavljena. Med seboj se spoznavajo, odkrivajo kakovost in tudi nepravilnosti, vendar so ob razlaganju zelo korektni. Tako dajejo povratno informacijo sebi, sošolcu in učitelju.

Vsa ta sprotna različna preverjanja, dajanje povratnih informacij, beleženja v mape, različni pristopi do učenca, upoštevanje učenčevega predznanja, pozorno

opazovanje, spodbujanje otroka in vzpostavljanje ugodne razredne klime spodbujajo posameznika, da se razvija, napreduje in usvaja nova znanja.

Učitelj učenca z navodili spodbuja, mu daje povratno informacijo, hkrati zanj pripravi načrt, da bi dosegel višjo raven znanja. V našem razredu pogosto že učenci sami med seboj komunicirajo in si povedo navodilo, da bodo lahko napredovali.

Sklep

Zelo sem hvaležna sodelavkam in ravnatelju, da so mi omogočili poiskati vsa ta spoznanja, ki sem jih deloma gojila vrsto let, pa nisem vedela, ali sem na pravi poti. Potrditev sem dobila na strokovnem posvetu v Celju.

Spoznaла sem, da v spodbudnem in kakovostnem učnem okolju, z odprtostjo do udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, učinkovito povratno informacijo učenci napredujejo do višjega in trajnega znanja, kar je v naši družbi izjemno pomembno.

V prihodnosti želim začrtano pot nadgrajevati, v delo vključiti pravi portfolio, razvijati povratno informacijo ter v pouk še bolj vključevati sodelovalno učenje.

Zavedam pa se, da moram praktične izkušnje in usvojena znanja razvijati in jih prenašati naprej na druge pedagoške delavce in seveda svoje učence.

Spoštovanje individualnosti, upoštevanje in priznavanje različnih stališč so pogoj za dobro delo, dobro solo, dobrega učitelja, učenca in starše. Na teh izhodiščih se razvije tudi prijateljstvo, vendar z jasno postavljenimi mejami. Razred, učenci v njem pa so edinstveni, vsak zase s čisto posebnimi značilnostmi, ki jih je treba spoštovati (Kyriacou, 1997).

V učnem procesu mora učitelj zagotoviti, da vsakega posameznika vodi k cilju, in sicer s pomočjo kakovostnih povratnih informacij.

Povzetek

Kot zunanj opazovalka projekta ZRSS Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja sem spremljala delo mojih kolegic in spoznała, da moram tudi sama narediti korak naprej. Udeležila sem se strokovnega posvetu Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje v Hiši znanja v Celju, kjer sem dobila potrditev za svoje delo. Učencem že vrsto let dajem povratno informacijo na različne načine, tudi starši z zanimanjem sprejemajo sprotno in individualno usmerjeno povratno informacijo. Zavedam se, kako pomembna sta prav kakovostna povratna informacija in pedagoški dialog, zato se mi zdi smotrno, da ju razvijam in svoje izkušnje prenašam naprej. Spoznała sem, da moram vsem udeležencem v pedagoškem trikotniku predstaviti, kako pomembno je sodelovanje v njem, kako sprem-

Ijam učenčeve delo in dajem povratno informacijo pri pouku matematike, s čimer učenci usvajajo višje ravni znanja. Najpomembnejše spoznanje pa je, da tradicionalno ocenjevanje znanja nikakor ne gre več ne v korak s časom ne z menoj ne z učenci niti ne z njihovimi starši.

Ključne besede: povratna informacija, formativno spremljanje, kakovostno znanje, pedagoški dialog

Abstract

As an outside observer of the Slovenian National Education Institute-lead project called *The Development of Didactics In the Process Of Grading Knowledge* I have monitored my colleagues at work and realised that it is time for me to take a step forward as well. I also took part in the professional session called *The Value Of Feedback In Teaching And Learning*, which took place in Hiša znanja (The House of Knowledge) in Celje, where I got the confirmation that I was on the right track with my work. I have been giving continuous and individual feedback in different manners for many years now and the parents accept it with great interest. I am aware how important good feedback and pedagogical dialogue are and that is why I believe it's important for me to develop this further on and to pass my experience on to my colleagues. I have realised that I must present the importance of cooperation, formative assessment and feedback at Maths to all the participants in the pedagogical triangle in order for the pupils' knowledge to reach the highest level. However, the most important thing I've realised is that the traditional assessment and grading are by no means no longer in step with time, nor with myself as a teacher, the pupils and their parents.

Keywords: feedback, formative assessment, quality knowledge, pedagogical dialogue

Viri in literatura

- Bevk, V. (2005). Ocenjevanje znanja v sodobni šoli. Supra. Ljubljana.
- Easley, S.-D., Mitchell, K. (2007). Portfolio v ocenjevanju. Kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti. Educa. Nova Gorica.
- Glasser, W. (1994). Učitelj v dobri šoli. Regionalni izobraževalni center. Radovljica.
- Godinho, S., Wilson, J. (2007). Ali je to vprašanje? Rokus Klett, Ljubljana.
- Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.
- Komlјanc idr. (2008). Didaktika ocenjevanja znanja: razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. ZRSS. Ljubljana.

- Kyriacou, C. (1997). Vse učiteljeve spretnosti. Regionalni izobraževalni center. Radovljica.
- Luongo-Orlando, K. (2008). Rokus Klett, Ljubljana.
- Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. DZS. Ljubljana.
- Učiteljska.net. Nataša Holy - Šinkovec, Janez Šinkovec. (2004). 2. 5. 2009. Dostopno na svetovnem spletu: <http://www.uciteljska.net>.
- Zapiski s posveta v Celju, 11. in 12. marca 2009.

SPREMLJANJE NAPREDKA UČENCA ALI »HOJA Z UČENCEM«

Mag. Leonida Novak, OŠ Miklavž pri Ormožu

Uvod

»Nič ni bolj koristno v poučevanju kot vedeti, kako se ljudje učimo.«

Cedric Culligford (*Nolimal*, 2006)

»Hoja z učencem« je izraz, ki ga je uporabila dr. Natalija Komljanc na enem izmed srečanj članov razvojnoaplikativnega projekta Razvoj didaktike ocenjevanja na Otočcu. Sprva mi tako poimenovanje ni pomenilo veliko, vendar pa sem po poglabljanju v formativno spremmljanje začela ugotavljati, da tako gledanje na spremmljanje učenca, njegovega razvoja in napredka vključuje vse bistvene prvine: načrtovanje, diagnosticiranje, proces učenja, reflektiranje, raziskovanje lastne prakse, povratno informacijo v smislu podajanja navodil za novo učenje.

Tudi sama sem se pri svojem delu v prvem triletju trudila »hoditi z učenci« skozi proces pouka od načrtovanja do ocenjevanja, pri čemer so meni in učencem motivacijo dajali sodelovanje, zaupanje, raznolike metode učenja. Predvsem pa pod izrazom »hoja« razumem individualiziranje in diferenciranje znotraj samega pouka. Cilji projekta, ki se ukvarja z didaktiko ocenjevanja znanja oz. s formativnim spremmljanjem, so me precej časa pustili ravnodušno, dokler nisem v njih našla ciljev, ki sem jih želela uresničiti pri svojem delu. Ti so bili:

- a) raziskati lastno prakso preverjanja in ocenjevanja znanja;
- b) v sistemu ocenjevanja znanja pri učencu posamezniku upoštevati predznanje, cilje in dosežke;
- b) opredeliti cilje ocenjevanja v smislu produkta (Kaj bom znal?) oz. oblikovati pri učencih sposobnost postavljanja osebnega cilja;
- c) izpopolniti večino podajanja navodil oz. povratnih informacij učencem;
- č) vključevati različne načine opazovanja učenca.

V nadaljevanju se bom dotaknila vsakega od teh ciljev in s kratko refleksijo opisala svoj dosežek.

Raziskati lastno prakso preverjanja in ocenjevanja znanja

Kot učiteljici mi je bila sprva temeljna smernica vsebina – predelati čim več v čim krajšem času. In kaj je bil rezultat? Nesamostojni, neustvarjalni, nevedoželjni učen-

ci, brez trajnega znanja. Če sem želela to spremeniti, sem morala spremeniti sebe, svoj način dela, le-tega pa sem spremenila tako, da sem ga raziskovala. Akcija v razredu je tisto ključno. Reflektiraj – načrtuj – izvajaj in zbiraj podatke so faze akcijskega raziskovanja, ki so mi pomagale raziskati mojo prakso. Tudi preverjanja in ocenjevanja sem se lotila tako, kar pa ni bilo lahko. Beležiti prilagoditve, napredek, opažanja in obenem slediti cilju, je bila težka naloga, za učitelja, ki je že tako ali tako birokrat. Želela sem poskrbeti za racionalno in zame tehnično sprejemljivo spremeljanje, preverjanje in ocenjevanje vseh učencev. Razvijala sem instrumentarij, pripomočke in prišla do točke, ko sem ugotovila, da so mi lahko pri tem v veliko pomoč učenci. Zakaj pa ne bi učenec sam spremjal svojega napredka – v ta namen sem oblikovala vsakemu učencu zvezek s cilji. Vanj so učenci vpisovali osebne cilje, težave, uspehe, napredke, sama pa sem dodajala moje komentarje. Te komentarje oz. že opisne ocene sem ob zaključku določenih enot vnesla v računalniški program in tako je sproti nastajala opisna ocena. S takim načinom sem sebi prihranila čas, učenci pa so spremljali, evalvirali, načrtovali, razmišljali, obenem pa so tudi starši vseskozi imeli vpogled v dogajanje v šoli.

V sistemu ocenjevanja znanja pri učencu posamezniku upoštevati predznanje, cilje in dosežke

Eno izmed prvih spoznanj in kasneje temeljno vodilo pri formativnem spremeljanju je bilo, da če želim spremnjati proces ocenjevanja, moramo iskati različne poti preverjanja oz. spremljati proces učenja in poučevanja. Proces učenja pa je poglabljajanje in razširjanje predznanja. Če želimo aktivirati proces učenja, moramo poznati znanja in izkušnje, ki so jih učenci pridobili o nekem pojavu pri pouku ali v vsakdanjem življenju, saj te predstavljajo izhodišče za načrtovanje učenja in poučevanja. Na podlagi diagnoze lahko potem načrtujemo strategije (učna orodja, ki se uporabljajo za sistematično urejanje miselnega procesa), metode (poti za izostritev misli in izboljšanje stabilnosti znanja) in oblike dela. Ob delu pa sem ugotovila, da mi samo diagnosticiranje predznanja ne pove nič, če ne vem, kako se učenec najlaže uči, v kakšnih situacijah najbolje deluje, kako čim bolj optimalno izkazuje svoj napredek, in tako sem se začela ubadati z ugotavljanjem učnih stilom mojih učencev, saj le-ti opredeljujejo različne poti učenja in pristope poučevanja. Učni stili so kvalitativno različni, razmeroma stalni, dosledni, za posameznika značilni načine spoznavnega delovanja, sprejemanja, organiziranja informacij, reševanja problemov. Odvisni so od izkušenj, osebnosti ... Vsako kakovostno učenje vsebuje vse štiri. Učenec jih v procesu učenja menja. Pogosto je tako, da navadno pouk oblikujemo učitelji glede na svoj učni stil in ne upoštevamo učnih stilov učencev, ki jim

pouk namenjen. Z upoštevanjem učnega stila izboljšamo odziv učencev in pomagamo postati učencu boljši učenec. V pouk je treba vnesti aktivnosti, pripomočke in tehnike, ki zadovolijo vse učne stile: igre vlog (*dramatiziraj situacijo v vesolju, reši problemsko situacijo – posebitev Sonca in Lune, prepričaj sošolca, da se bo gibal tako, kot velevajo naravne zakonitosti*), skupinsko delo (*v krogu si podajajmo naloge in dopolnjujemo misli in ideje drugih*), papirni material (*naslikaj, nariši, skiciraj, izreži, gubaj, barvaj, s sliko prikaži gibanje Zemlje*), predavanja (*pripoveduje sošolcem, razredu o pojavi, ki si ga raziskal, pokaži zbrano gradivo, pripravi računalniško predstavitev*) ... Učencem že v uvodnem delu, pri načrtovanju dajmo možnost izbire. Izbira dejavnosti nam bo nakazovala njegov učni stil – večkrat bo izbral tisto naložbo, pri kateri se bolje počuti, pri kateri bo laže izkazoval svoje znanje. Različni avtorji opredeljujejo učne stile različno, sama sem največ vključevala Kolba (Marentič Požarnik et al. 1995, str. 81–82), ki jih deli na:

- konvergentni učni stil – misli s sklepanjem – ima rad eksperimentiranje, spraševanje, reševanje logičnih problemov, reševanje ugank, računanje – za učenje potrebuje delo z materiali, priložnosti za raziskovanje, naravoslovne delavnice, eksperimente;
- divergentni učni stil – je kombinacija konkretno izkušnje in razmišljajočega opazovanja. Oseba, pri kateri prevladuje ta stil, zna gledati na konkretno situacijo iz različnih zornih kotov in številne odnose povezovati v smiselnou celoto;
- asimilativni učni stil – gradi na kombinaciji abstraktnega razmišljanja in premišljenega opazovanja. Asimilativni posamezniki idej in teorij ne presojajo z vidika praktične uporabnosti tako kot ljudje s konvergentnim učnim stilom, ampak glede na logično zgradbo in točnost;
- akomodativni učni stil – poudarja konkretno izkušnjo in aktivno preizkušanje idej. Ljudje s tem učnim stilom iščejo priložnosti za tveganje in za akcijo.

Kolb meni, da različnim stilom ustrezajo različna ‘študijska okolja’. Ta so: čustveno, perceptivno, simbolično ali vedenjsko bogato okolje. Menim, da morata poučevanje in učenje vključevati vsa štiri. Ugotavljanje predznanja je prvi pogoj za ugotavljanje napredka in dosežkov učenca. Načrtovati spremljavo in spremljati način učenja pri vsakodnevnom delu v razredu. Potem ko ugotovim začetno stanje pri učencu, usmerim svoj način spremnjanja na točno določen cilj oz. vsakodnevne aktivnosti vedno načrtujem z misljijo: »Kako bom spremljala učence? Kdaj bom med uro uspela zapisati in zabeležiti opažanja? Katera opažanja so pomembna pri tej uri? Bom uspela opazovati vse ali bom pri tej uri opazovala le določenega učenca? Kateri del učne ure oz. dejavnosti je bistven za spremljavo?« Ko ogovorim na ta vprašanja, izdelam tabelo, ki mi je v pomoč pri opazovanju, ali pa opažanja kar

sproti vpisujem v računalniški program, če mi narava dela pri pouku to dopusti. V tretjem razredu se to zgodi mnogo pogosteje kot pri mlajših učencih, ki potrebujejo več osebnega stika, več dodatne razlage, več vodenja in so manj samostojni. Vendar pa ob sistematičnem uvajanju spremeljanja rezultate kaj kmalu opaziš, in sicer v smislu samostojnosti učencev, ko pridobijo določene spretnosti in veščine in ko jim sistem postane domač. Tukaj lahko omenim še eno izmed mojih bistvenih spoznanj v času izvajanja sprotnega spremeljanja pri pouku: pri učnih urah sem postajala več ali manj organizator, usmerjevalec in ne edini vir informacij in rešitelj vseh problemov. Menim, da sem velik del svoje učiteljske vloge opravila pred učno uro, takrat ko sem načrtovala in pripravljala učne vire, gradiva, centre aktivnosti ...

Izpopolniti veščino podajanja navodil oz. povratnih informacij učencem

Proces učenja je torej transformacija znanja na temelju izkušnje. Ta proces usmerja učitelj z ustrezno povratno informacijo in navodili učencu. S povratno informacijo dosegamo specifične spremembe pri vedenju oseb, in sicer tako, da z ljudmi ravnamo na način, ki pri njih ne sproži obrambnega mehanizma. To pomeni, da se povratna informacija začne z opisom situacije, kot jo zazna prejemnik povratnih informacij. Pri povratnih informacijah se moramo tudi močno potrudili, da je druga oseba sproščena in tako bolj sprejemljiva za naše predloge oz. povratne informacije. V strokovni literaturi najdemo nekatera temeljna pravila za dajanje konstruktivnih, neogrožajočih povratnih informacij, saj so le take učinkovite. Tomić (1992, 137) opredeli naslednje značilnosti učinkovite povratne informacije.

- Povratna informacija naj bo opisna, ne le ocenjevalna.
- Povratna informacija naj bo specifična in ne splošna. (»Meni je iskreno žal, da ti ne morem opravičiti, ker ...«).
- Povratna informacija naj upošteva potrebe prejemnika in pošiljatelja povratne informacije.
- Povratna informacija naj bo osredotočena na vedenje, ki ga prejemnik lahko nadzira, in na vedenje, ki se je pravkar zgodilo.
- Povratna informacija je učinkovita, če je prejemnik prosil za povratno informacijo in mu je nismo vsilili.
- Povratna informacija mora biti dana ob pravem času (najbolje takoj po sporočilu).
- Povratna informacija mora biti tako preverjena, da zagotavlja razumljivo komunikacijo.
- Povratna informacija naj bo dana v skupini, pošiljatelj in prejemnik lahko v skupini preverita točnost informacije.

V šoli ni samo učitelj ta, ki je zadolžen za dajanje povratnih informacij, ampak morajo tudi učenci poslati povratno informacijo učitelju o njegovem vedenju, postopkih, odnosih in naporih. Borovinšek (1997) navaja preprosto skrivnost komunikacije, ki jo učitelji moramo razumeti, in to je odziv. Meni, da je uspešna komunikacija dosežena tedaj, kadar poteka v harmoniji spoštovanja misli in hotenj sogovornikov. Predvsem je to pomembno v učni skupini, saj ne bomo uspešni v komunikaciji, kjer bi želeli na silo ali s poudarjanjem avtoritete spremnijati stališča in vrednote vseh udeleženih. Bolj pomembno je, da sogovornika razumemo, s poslušanjem pa spoznavamo njegove želje in potrebe, ki jih kot zanesljiv učitelj moramo znati zadovoljiti. Za učitelja so povratne informacije o delovanju njegovih sporočil zelo pomembne, in to ne le na področju podajanja vzgojnih in izobraževalnih vsebin, pač pa tudi glede njihovega vzgojnega vpliva. Učiteljeva naloga pri načrtovanju je, da naredi načrt kako bo prek dialoga (ustreznih vprašanj, ki so individualizirana), prek ustreznih povratnih informacij pripeljal do raziskovanja lastnega učenja.

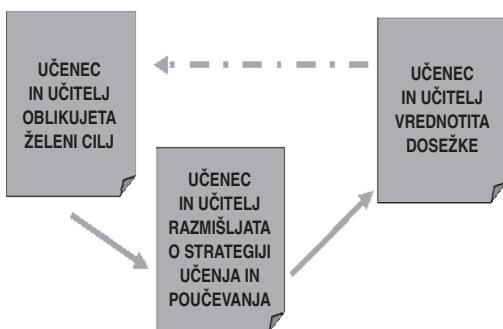
Opredeliti cilje ocenjevanja v smislu produkta (Kaj bom zнал?) oz. oblikovati pri učencih sposobnost postavljanja osebnega cilja

Zaradi formativnega spremmljanja se spremeni organizacija pouka. Naenkrat kot učiteljica ugotoviš, da je pomembno oblikovanje navodil – enoznačno in s čim manj govorjenja zaposliti večino razreda. To pa je možno takrat, ko tudi učenec ve, kaj je njegov cilj, do kod ga je dosegel, kaj še mora narediti. Veliko časa je tako meni kot učencem vzelo pogovarjanje in usmerjanje v to, da poveš, ko potrebuješ pomoč, da priznaš, da nekaj ne gre. Ko so učenci to enkrat zmogli, so tudi začeli sami iskati vire, pripomočke. Kot učiteljica pa sem se naučila, kako izvesti takojšnje prilagoditve, kako zaposliti nezaposlenega učenca, da bo delal motivirano, kako postaviti učencu nove izzive (*Izdelaj osebno enciklopedijo ali slovar. Napiši svoj učbenik.*). Tako delo zahteva sodelovanje med učencem in učiteljem, veliko časa za navajanje in predvsem organizacijo pouka tako, da se najde čas za pogovor in načrtovanje. Sprva učenec tega ne zna, potrebuje vodenje, da si ne postavlja ne-realnih ciljev in da pozna referenčni okvir. Če učitelj in učenec skupaj načrtujeta, ima učenec učitelja za zaveznika in to pozitivno vpliva na rezultat. A vse to delo je zaman, če ne najdemo časa za organiziranje priložnosti za predstavljanje naučenega oz. doseženih ciljev, pa ne le v obliki pisnih izdelkov, ampak na načine, ki se spet dotikajo učenčevega učnega stila.

Spremljanje napredka učenja vsakega posameznega učenca znotraj tematskega sklopa ali zastavljenega standarda je veliko lažje, če učenec ve, kam gre. Učenec mora poznati cilj, še bolje pa je, če sodeluje pri postavljanju le-tega. Pri določenih

ciljih, dejavnostih mi uspe, da organiziram pogovore z učencem in cilj skupaj zapisova, pogosto pa to časovno ni izvedljivo, zato načrtujemo skupaj. To poteka tako, da predstavim referenčni okvir – kaj bomo vedeli – in potem učenci razmišljajo o poteh do tega cilja in tudi že o tem, kaj bi pri tem želeli narediti sami. Mlajši ko so otroci, več imajo nerealnih idej in potrebujejo učitelja, da jih usmeri, omeji in jim pomaga. Večkrat se tudi zgodi, da ima cel oddelek enak osebni cilj in takšno situacijo izkoristimo za spodbujanje socialnih odnosov, prijateljstva in dobrih odnosov. Ko le najdem čas med poukom, ali v času govorilnih ur za učence, ali pri jutranji igri, skušam z otrokom govoriti tako, da slišim njegova razmišljanja in njegovo lastno refleksijo. Največkrat mi to uspe, ko učenca povabim, da mi pomaga pri kakšnem tehničnem opravilu (»Matej, te lahko prosim za pomoč? Rada bi razrezala te kartice, si mi pripravljen pomagati?«), in takrat ga spoznavam z vseh plati, včasih odkrijem tudi težave, stiske in zadrege. S postavljanjem osebnega cilja učenci razvijajo odgovornost do lastnega dela in odgovornost za lasten napredek, obenem pa jih usmerjam v lastno presojanje o uspešnosti njihovega dela (*izbira dosežkov po njihovi izbiri – pri likovni vzgoji učenec sam odbere izdelke s področja slikanja, za katere meni, da izkazujejo njegov napredek, in tiste izdelke potem ocenim ali oceniva skupaj ob pogovoru*).

Bistvena šolska situacija za dosego ciljev:



Načrtovanje učitelja ne sme biti usmerjeno v vsebino. Učiteljeva priprava mora biti usmerjena v načrtovanje napredka, kar bo omogočalo spremljanje učenca in s tem njegovo samovrednotenje. Vsak učenec se mora znati oceniti, tudi v 1. razredu – to je proces.

Vključevati različne načine opazovanja učenca

Spremljati pot učenja posameznega učenca je zahteven in sistematičen proces. Spremljati napredok učenja vsakega posameznega učenca v razredu znotraj tematskega sklopa ali določenega cilja pa delo še oteži, v kolikor ne najdemo določenega sistema. Nekaj načinov mojih zapisov opažanj sem že omenila. Vsi zapisi pa mi nič ne pomenijo, če nimajo svoje funkcije in če niso bili načrtovani in osmišljeni. To je lahko tudi zapis v zvezek učenca, saj zvezek zamenja delovni zvezek in ni le pripomočke za zapis snovi, ampak "živ" pripomoček, v katerem učenec označuje, kaj zna, kaj še mora vaditi in kako bo nadoknadel manjkajoče. Sama v učenčev zvezek zapišem kratke povratne informacije o njegovem dosežku oz. navodila za izboljšanje. Občasno svoje komentarje dodajo še starši. Tudi šolski panoji in stenske table nam lahko veliko pomagajo pri spremeljanju napredka. (*Na posebno tablo pripnemo kuverte z imeni učencev, v katere vlagamo listke z osebnimi cilji učencev, in nato ob določenih trenutkih, ko opazimo spremembe, bodisi v pozitivni bodisi v negativni smeri, zapišemo komentarje. Takšen način komuniciranja lahko izkoristimo tudi za podajanje povratnih informacij učencev ob začetku pouka, saj v kuvertah najdejo navodila za svoje delo tisti dan in ga ob koncu dne reflektirajo s svojimi besedami oz. vrednotijo svoje delo in dosežke. Učitelj pa si s takim načinom prihrani veliko časa, saj komunicira v pisni obliki z vsemi učenci.*)

Sklep

Formativno spremeljanje mi omogoča, da začнем spreminjati pogled na ocenjevanje, a vedno ostajam znotraj predpisov in zakonskih določb. Postajam raziskovalec lastne prakse. Z novim načinom preverjanja znanja spodbujam samonadzor, samoevalvacijo, načrtovanje in odgovornost pri učencu. Dokazi, da je tak način uspešen, se kažejo v tem, da napredujem na strokovnem področju, saj spremeljam sama sebe, opazna pa je tudi motivacija učencev, delavnost.

Proces učenja se je spremenil, učenci se učijo vrednotiti lastno delo (gre za proces), znanje učencev je trajnejše. Preverjanje znanja je povratna informacija o učenčevem znanju in pomoč pri poučevanju in učenju (pomoč v smeri iskanja poti in ne cilja).

Povzetek

S formativnim spremeljanjem učitelj spodbuja samonadzor, samoevalvacijo in odgovornost pri učencu, sam pa postaja raziskovalec lastne prakse. Proses učenja se pri sprotnem spremeljanju spremeni in učenci se učijo vrednotiti lastno delo. Prever-

janje znanja je povratna informacija o učenčevem znanju in pomoč pri poučevanju in učenju.

V pričujočem prispevku želim predstaviti ciljno naravnano pot poučevanja, pot, ki učitelju omogoča, da najde svoj lasten osebni cilj poučevanja, obenem pa to vpliva na učence, da najdejo svoj osebni stil učenja.

Ključne besede: formativno spremljanje, ocenjevanje, proces, evalvacija, napredek

Abstract

Formative evaluation enables me to start changing my view on assessment but I always stay inside regulations and legal decrees. I become researcher of my own practise. With new manner of verification of knowledge I am encouraging self-control, self-evaluation, planning and students responsibility. Evidences, that this kind of manner is successful are that I make progress on professional field because I monitor myself and I can noticeable the motivation of students.

Process of learning has changed, students are learning to value theirs work (it is a process), knowledge of students is permanently. Verification of knowledge is returned information about students knowledge and help by teaching and learning (help in direction of searching way and not goal).

Key words: formative evaluation, assessment, process, evaluation, progress

Viri in literatura

Borovinšek, J. (1997). Komunikacija in interakcija v učni skupini s poudarkom na reševanju konfliktne situacije. Sodobna pedagogika, 7/8, 427–431.

Glasser, W. (1991), Dobra šola, Radovljica: Didakta

Komljanc, N. (2008). RAP dosežek. Gradivo iz seminarja. Otočec.

Komljanc, N. (2008). Strategije pouka, učenja in poučevanja. Gradivo s seminarja. Otočec.

<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>.

Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). Izviv raznolikosti. Nova Gorica: Educa.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka, Ljubljana: DZS.

Nolimal, F. (2006). Gradivo za študijske skupine v 1. triletju. Ljubljana: ZRSS.

Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve, Ljubljana, DZS.

Rutar, D. (2002). Učitelj kot intelektualec. Radovljica: Didakta.

Tomić, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. Sodobna pedagogika, 43, 7–8, 378–395.

TUDI S »PRVČKI« SE DA

Ana Majcen, IV. osnovna šola Celje

Uvod

Naša šola se je v razvojni projekt formativnega spremeljanja znanja vključila v drugem letu delovanja projekta. Šest članov kolektiva se nas je lotilo razvijanja projekta. Po enem letu razvoja so nekateri odstopili, drugi pa smo delo nadaljevali.

Razlogov za to, da smo delo nadaljevali, je več. Ker sem razredna učiteljica, sem se že pred leti spopadla z opisnim ocenjevanjem. Začetno opisno ocenjevanje mi je bilo zelo všeč, kajti ob branju opisne ocene je bralec vedel, kaj ocenjevani otrok zna in koliko je napredoval. Sedanje opisno ocenjevanje pa je preveč šablonsko. Pomemben je doseženi cilj, ne pa to, koliko je učenec cilj usvojil in kako. Ker mi ta način ocenjevanja ne ustreza, sem v razvojnem projektu formativnega spremeljanja znanj videla velik izziv.

Prvo leto sem spremljala samo enega učenca v tretjem razredu. Z njim sem delala v razredu, ne zunaj razreda, kot so poskusili nekateri drugi. Administracije je bilo veliko. Pripravljeni računalniški program mi ni povsem zadoščal. Zapise sem si beležila na najrazličnejše načine in poskušala najti meni najbolj ustreznega. Kmalu se je pokazalo, da projekta ne morem razvijati samo na enem učencu, saj so tudi drugi želeli delati tako. Počutili so se zapostavljene, vključeni učenec pa privilegiran. Odločila sem se, da bom naslednje leto delala z vsemi učenci. Toda naslednje leto sem dobila »prvčke«. Kako pa z njimi?

Samovrednotenje v prvem razredu

Tako kot večina učiteljic sem se med počitnicami zakopala v literaturo, se prijavila na seminar in čakala na nove učence. Najprej smo se nekaj časa spoznavali, nato pa začeli delati. Hitro sem ugotovila, da ne bo šlo tako, kot sem načrtovala med počitnicami. Učenci sami težko ugotovijo, kaj znajo in kaj bi še morali znati. Predvsem pa me jo motilo, da so bili z vsem, kar so naredili, zelo zadovoljni, vse je bilo super, odlično ... Prav tako so bili z vsem zadovoljni starši. Odločila sem se, da jih moram najprej naučiti samovrednotenja in samoocenjevanja. Tu so se pojavile velike težave. Nisem jim želela sama povedati, kaj ni dobro in kaj bi morali izboljšati, sami pa tega niso videli. Kmalu pa se nam je pokazala prava pot.

Že nekaj let prej sva s specialno pedagoginjo poskušali v prvem razredu učence naučiti zavedanja glasov po kibernetični metodi. Metoda se je pokazala za zelo uspešno, zato sem se odločila, da jo uporabim tudi letos in dodam še grafični znak

za glas. Ko smo spoznali glas in črko, smo slednjo tudi zapisali. Zapis pa niso bili vedno dobri. Želela sem, da učenci sami ugotovijo, kaj je pravilno, lepo in kaj ni. Preden smo se lotili pisanja, smo si pravilno zapisano črko ogledali. Nato so jo vsi učenci po skupinah napisali na list. O zapisu so se v skupinah pogovorili in črke razdelili v dve skupini. Po razvrstitvi so povedali svoje mnenje o tem, katere so pravilno zapisane in katere niso. Črko so potem pisali še v brezčrtni zvezek in pozneje v črtani zvezek skozi dve vrstici. Svoje delo so ovrednotili. Uspešni učenci so si narisali znak sonček, manj uspešni oblaček in neuspešni strelo. Vedno pa so morali svojo odločitev komentirati. Neuspešni učenec je nato naredil načrt, kje, kako in s kom bo vadil, da bo pisavo izboljšal. Učenci so predlagali delo v šoli ali doma, sami, s sošolci ali starši.

Kaj pa pri matematiki? Če hočemo učence naučiti dobro in hitro računati, potrebuje veliko vaje. Pogosto za to uporabimo učne liste (ali računalnik) z veliko računi. Učenci se tega hitro naveličajo. Sama sem za urjenje uporabila domine, ki sva jih naredili z vzgojiteljico.

Učence sem razdelila v skupine po štiri. Vsaka skupina je dobila ploščo – vrtljak. Na vrtljak smo položili štiri kupčke domin z navzgor obrnjeno zadnjo stranjo. Prvi učenec je zavrtel vrtljak in vzel domino z določenega kupčka. Sestavil je račun in povedal rezultat. Če je bil ta pravilen, je domino obdržal, drugače jo je moral vrniti. Ostali učenci so morali slediti, saj so morali vedeti, ali je izračunal pravilno. Tako učenec ni računal samo svojega računa, moral je izračunati vse račune. Ob koncu so prešteli nabранe kartončke in ugotovili svojo uspešnost. Učenec, ki ni bil uspešen, je moral povedati, kaj mu je delalo težave, pri tem so mu lahko pomagali sošolci. Učenci so se naučili dobro računati, slediti sošolcem, bili so kritični do sebe in sošolcev, predvsem pa jim je bilo računanje v zabavo. Domine smo pozneje zamenjali s kartončki, na katerih je bil zapisan račun. Igro z dominami smo tudi spremajali, tako da so morali račun zapisati še v zvezek ali pa je prvi učenec povedal račun, drugi pa ga je zapisal in izračunal ... Ob zapisanih računih so svojo uspešnost ovrednotili z že prej omenjenimi znaki in komentarji.

Naučili smo se samovrednotenja in samoocenjevanja. Počasi smo prehajali na začetek k diagnostiki znanja. Ker pa nas je šolsko leto prehitelo, bomo to nadaljevali v drugem razredu.

Sklepne misli

Formativnega spremeljanja znanja sem se v prvem razredu lotila v obratnem vrstnem redu. Za ta korak sem se odločila zaradi skupine, v kateri so bili učenci preveč nagnjeni k mnenju, da vse znajo. Tako kot se morajo učenci naučiti branja, pisanja

in računanja, tako se morajo naučiti tudi samovrednotenja in samoocenjevanja. Mi smo dokazali, da se to da.

Formativno ocenjevanje daje učitelju veliko svobode, ki pa se je učitelji bojimo, saj moramo spremeniti svoje navade, metode, stil poučevanja ... Res pa je, da se mora spremeniti učitelj, spremeniti mora način poučevanja in ocenjevanja, nato se mora prilagoditi še zakonodaja. Vse to smo učitelji, vključeni v projekt, aktivno spreminjali, ali je bilo uspešno, pa bo pokazal čas.

Povzetek

Za uspešno učenje in napredovanje v šoli je pomembno samovrednotenje in samoocenjevanje. Če učenec ve, kaj zna in česa še ne zna, pa bi moral znati, brez težav naredi načrt učenja, da bi dosegel cilje. Zato je zelo pomembno, da učence že v prvem razredu naučimo samovrednotenja in samoocenjevanja.

Ključne besede: ocenjevanje, samoocenjevanje, samovrednotenje

Abstract

Self-evaluation in school is very important for successful learning and making progress. Pupil can make a plan of studying and a plan for reaching goals without difficulties if he realizes what he already knows and what he should learn more about a certain subject. This is why it is so important that we teach pupils in their first school year how to self-evaluate and how to use self-evaluation.

Key words: evaluation, self-evaluation

Literatura in viri

- Galeša, M. (1997). Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole. Ljubljana: ZRSŠ.
- Komljanc, N. (2008). Didaktika ocenjevanja znanja. Razvoj didaktike na področju znanja. Zbornik prispevkov. Ljubljana: ZRSŠ.
- Komljanc, N. (2009). Didaktika ocenjevanja znanja. Vodenje procesa za spodbujanje razvoja učenja. Zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju. Ljubljana: ZRSŠ.
- Komljanc, N. (1996). Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole. Ljubljana: ZRSŠ.
- Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Privošnik, N. (2000). Razvijanje pozitivnega samovrednotenja. Šolsko svetovalno delo, let. V, št. 1, str. 47–51.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli, (Ur. I. RS 65, 8. 7. 2005 in Ur. I. RS 64, 20. 6. 2006).

Razdevšek Pučko, C. (1999). Opisno ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

FORMATIVNO SPREMLJANJE DOMAČEGA BRANJA

Danica Gotlih, OŠ bratov Polančičev Maribor

Uvod

Dva časopisna članka, ki sta izšla julija, kažeta sliko, ki se v javnosti pokaže prav pogosto, vsakokrat s kakšno nianso, a z enakim bistvom – šola je s svojim ocenjevanjem krivec za različne osebne stiske mladostnikov. Vodja Kriznega centra za mlade Maribor novinarju v intervjuju na vprašanje, ali obstajajo obdobja, ko je klicev k njim več kot sicer, odgovarja: »*Statistike kažejo, da je največ prošenj za pomoč v pozнем jesenskem in zimskem času, novembra in decembra, januar, februar in marec pa so nasploh meseci, ko je prošenj za pomoč največ. Takrat je zasedenost kapacitet tudi stoodstotna (center ima na voljo deset mest, op. p.).*« V tem obdobju se v šoli zaključujejo konferenčna obdobia, pojavljajo se NMS-ji (negativna zaključena ocena pri določenem predmetu ob koncu konferenčnega obdobia, op. p.), zaradi tega pa mladostniki in starši pridejo v konflikt, ki je pogosto vzrok, da mladostniki poiščejo pomoč pri nas.« [Zavrnik, 2009] Dan poprej pa avtor članka Čemu matura? ob zastavljenem vprašanju prihaja do poglobljenih psihoanalitičnih ugotovitev najprej o popravnih izpitih: »*Če bi se številni rodovi srednješolcev, ki so se svoj čas potili na popravnih izpitih, iskreno izpovedali za nazaj, bi ugotovili, da hudobija nekaterih učiteljev, podprta z (latentnim) sadizmom, včasih res ne pozna meja.*« In o maturi: »*Ali niso učenci že med šolskim letom dokazali, koliko znajo in koliko ne? Preverjanje njihovega znanja, ki so ga učitelji opravili med šolskim letom, bi lahko zadostovalo.*« Članek se nato nadaljuje z vrsto ugotovitev, da je zagovornike mature, »*velemojstre šolništva, mogoče hitro pribiti na križ s kakšno psihoanalitično obravnavo njihovih nezavednih procesov. Na psihoanalitičnem nakovalu se bosta znašala njihov latentni sadizem in njihovo nezavedno hlepenje po gospodovanju, po moči in oblasti.*« [Vodeb, 2009] In v podobnem slogu dalje. Če torej tako razmišlja intelektualec, ki zase trdi, da ni imel problemov ne z maturo in ne s popravnimi izpiti, kaj o ocenjevanju menijo šele tisti, za katere je le-to trenutno aktualno – tako ali drugače. In če vrsto let prebiraš podobna razgabljanja, se kljub dobrim namenom, s katerim si se pognal v pedagoške vode, začneš spraševati, kaj je narobe, mogoče kar s tabo, latentno, seveda. Bi se morala sramovati za delo, ki ga rada opravljam, ker o njem tako ali podobno razmišljajo razni ne/strokovnjaki? Minister Lukšič pa po zadnjih novicah ne razmišlja, da bi maturo ukinili.

V takšnih trenutkih se zavem, da je ocenjevanje treba spremeniti, saj je za vsakega posameznika problem ocena njegovega dela, ki jo da zunanji ocenjevalec. Nikakor pa ne moremo idealizirati in si delati utvar, da nam bo formativno spremljanje rešilo vse težave, povezane z ocenjevanjem, saj se bodo vedno našli posamezniki, ki ne bodo pripravljeni sprejeti odgovornosti za svoje ne/delo. Ob tem se mi nehote vsljuje filozofska ugotovitev Marka Twaina, »da je *Delo vse tisto, kar je človek prisiljen storiti, Igra pa vse tisto, česar ni prisiljen storiti*«.

Formativno spremljanje domačega branja v praksi

Domače branje pomeni za učence Delo, ki ga mnogi ne opravljajo radi, zato sem se mu temeljiteje posvetila. Domače branje s predlogom izbora knjig je ena od dejavnosti, ki jo pri slovenščini določa učni načrt. Po mnenju mnogih lingvistov je bralna zmožnost ena najpomembnejših, saj branje bistveno prispeva k razvoju govorne, slušne in pisne zmožnosti. Res pa branje zahteva določen napor zaradi pisne rabe jezika, zaradi ubeseditve misli nekoga drugega, z drugačnim načinom razmišljanja, videnja. Branje je receptivna jezikovna dejavnost, ki od bralca terja sprejemanje in razumevanje besedila. Knjige, ki jih učenci s seznama lahko izbirajo v določenem časovnem obdobju, prebirajo praviloma sami, analizirajo pa jih na različne načine. Po predhodnih napotkih se prvotno ukvarjajo s knjigo sami, nato pa še s sošolci in učiteljem. Ob branju uporabljajo različne bralne strategije: preletavanje, pozorno, počasno branje s premori za premislek in vračanje k že prebranemu, študijsko branje z izpisovanjem, interaktivno branje ... Ker je vse našteto zahteven proces, se ga učenci večkrat izogibajo ali pa želijo popolnoma svoboden izbor knjig. V skladu z učnim načrtom sta primarni merili za izbiro umetnostnih del literarna kakovost ter primernost učenčevi stopnji osebnostnega in bralnega razvoja. V ospredju so besedila iz slovenske književnosti, in sicer dela klasikov, ki jih dopolnjujejo naslovi iz sodobne književnosti, mednje pa je vključen premišljen izbor temeljnih del svetovne književnosti. Zaradi upoštevanja načela književne kakovosti ima elitna književnost izrazito prednost pred trivialno. S takšnim izborom naj bi učenci ozvestili, da je jezik skupaj s književnostjo najpomembnejši del kulturne dediščine in s tem prvina človekove osebne in narodne identitete.

Da bi ugotovila, kaj učenci mislijo o branju in domačem branju, sem jim zastavila nekaj vprašanj. Navajam analizo odgovorov.

Spodbudno je, da kar 19 učencev rado prebira knjige. Tudi število knjig, ki jih v enem letu preberejo, je visoko. Glede na starostno stopnjo učencev je njihov žanrski interes popolnoma pričakovan. Velika večina rada prebira knjige za domače

branje in tudi predpisano število knjig se jim zdi ustrezeno. Kar 22 učencem je analiza oz. obravnava domačega branja všeč in je ne bi spreminali.

Odgovori, ki so pokazali, da bi kar polovica učencev že lela sprotno spremeljanje domačega branja, so me spodbudili k formativnemu spremeljanju te dejavnosti. Občasno, a sprotno sem ustno preverjala doživljanja, razumevanja in vrednotenja prebranih književnih del ali odlomkov. Ob obravnavi obnove smo se bolj posvetili tej točki analize domačega branja, ob oznaki osebe smo označevali književne junake trenutno aktualnega domačega branja in ob obravnavi ocene so učenci izražali vrednostne sodbe o književnem delu, primerjali svoja doživetja, predstave in misli ter izražali razumevanje celotnega dela.

Vsek posameznik je svoje razumevanje prebranega dela zapisal, omogočeno pa mu je bilo nadgrajevati prvtne zapise po naknadnih navodilih, kadar je bila njegova analiza nepopolna. Večina učencev je z veseljem dopolnjevala svoje izdelke in ugotovila sem, da si svoje cilje zastavljajo visoko. Tako sem vsakega posameznika posebej vodila do njegovega pričakovanega dosežka. Deklici, ki sem ju formativno spremiljala na vseh področjih slovenščine, sta v samoevalvacijiški formular o domačem branju pod dosežke pri oceni svojega dela zapisali, »zelo sem se trudila, brala sem tudi dvakrat in se poglobila v knjigo«, druga pa je samokritično ugotovila: »Letos sem prebrala tri obvezne knjige, vendar bi jih lahko več.«

Povzetek

Časopisni članki pogosto kažejo nestrinjanje z ocenjevanjem v našem šolskem sistemu. Spremenili ga bomo lahko šele takrat, ko bo zunanj motivacija, ki temelji na nagradah in ocenah, zamenjala notranja, ki izvira iz posameznikove notranjosti, torej iz njegovih interesov in želja. Branje in predvsem domače branje je še posebno zahtevna dejavnost, vendar formativno spremeljanje lahko pripomore k uspešnejšemu doseganju pričakovanih dosežkov.

Ključne besede: formativno spremeljanje, zunanja in notranja motivacija, domače branje, pričakovani dosežki

Abstract

Newspaper articles often show public disagreement with assessment in our school system. We will be able to change it when extrinsic (external) motivation based on rewards and marks is replaced by intrinsic (internal) motivation that comes from within based therefore on personal interests, desires, and need for fulfilment. Reading and especially reading at home is a very demanding activity but anticipated achievements can be successfully reached with the help of formative assessment.

Key words: formative assessment, external and internal motivation, home reading, anticipated achievements

Sklep

Odgovori na anketna vprašanja o domačem branju so me utrdili v prepričanju, da bodo učenci tudi v prihodnje analizo domačega branja shranjevali v delovne mape, ki jih bodo šele po dokončni dopolnitvi ob moji spremljavi predstavili v svoji predstavitveni mapi. Upam, da bom s tem spodbudila njihovo notranjo motivacijo za poglobljeno prebiranje književnih del in ne bo potrebna pri marsikom osovražena ocena, da bodo učenci sploh še brali.

Literatura

- Križaj - Ortar, M. idr. (2002). *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ministrstvo za školstvo, znanost in šport. Ljubljana.
- Vodeb, R. (2009). Čemu matura. *Večer*, let. 55, št. 156, str. 8.
- Zavrnik, B. (2009). Gradijo na zaupanju. *Večer*, let. 55, št. 155, str. 13.
- www.zrss.si: Projekt Ocenjevanje znanja.

PO DVEH LETIH V PROJEKTU

Gyöngyiye Kranjec in Lea Lehner, DOŠ Prosenjakovci

Zakaj ravno ta sprememba?

V razvojnoaplikativni projekt Zavoda Republike Slovenije za šolstvo Didaktika ocenjevanja znanja sva na šoli vključeni dve strokovni delavki dve leti. Zaposleni sva na Dvojezični osnovni šoli Prosenjakovci, kot matematičarka in slavistka. Šola ima majhno število učencev in to je velika prednost pri doseganju ciljev. Hkrati pa je tudi past za učitelja, saj se nenehno razdaja v večji meri, kakor bi se sicer lahko ob večjem številu učencev. Tako učenci nemalokrat postanejo pasivni in nezainteresirani za samostojno in vzajemno učenje. Na šoli smo si izbrali en razred, v katerega je vključenih devet učencev. Celoten razred sva si razdelili in tako sva v prvem letu imeli v projekt vključene vse učence.

Razlogi, ki so naju pripeljali do odločitve, da se vključiva v projekt, so zelo podobni. Nacionalno preverjanje znanja: Znanje iz obeh predmetov se vsako leto preveri s pomočjo nacionalnega preverjanja znanja in tako so naju rezultati, ki so bili praviloma slabši od pričakovanih, pripeljali do odločitve, da je čas za spremembo.

Nezainteresiranost učencev: Razred ni bil izbran naključno, saj so učno učenci slabši in so veljali za sila nezainteresiran razred, v katerem je mnogokrat vladala neresnost. Slednja se je kazala z neopravljanjem domačih nalog, nezainteresiranostjo pri učnih urah kljub menjavanju oblik in metod dela in iskanju boljših motivacij.

Nesamostojnost učencev: Učenci so pri delu nesamostojni, kar od učitelja zahteva, da mora nenehno iskati nove in nove metode in oblike dela, vлага veliko svojega časa in dela, povratna informacija v obliki znanja učenca pa je zelo slaba.

Slab učni uspeh: Zgoraj omenjenim vzrokom je botroval slab učni uspeh in nezadovoljstvo predvsem pri učiteljih, ki so poučevali v tem razredu.

Nesodelovanje staršev: Starši so se v manjšem številu udeleževali skupnih roditeljskih sestankov in najinih govorilnih ur. Tako jim nisva mogli predstaviti učenčeve vrzeli v znanju.

Vodila naju je želja po napredku, a le-ta je bil možen s pozitivno spremembou. Zavedali sva se, da mora biti sprememba všečna učencem. Učenci se morajo zavedati šibkih točk, saj je le zavedanje neznanja prvi korak k znanju. Vendar je človeška družba usmerjena k temu, da se nenehno nekaj primerja in posledično ocenjuje. Povratna informacija je že od začetka številčna in se da primerjati. Posameznika se umesti v družbene okvire (koliko zna in koliko mu manjka).

Skupni cilj je, da se spremeni način poučevanja, učenja in končno tudi ocenjevanja znanja. V dobri šoli morajo učenci vedeti, kaj se od njih pričakuje. Iščimo znanje. A za to je potreben čas, saj je vsak učenec individuum. Učitelj in učenec se zmenita, kaj se bo ocenjevalo. Učiteljeva naloga je, da učenčeve delo formativno sprembla (*Komljanc, 2008*). V ta namen nama je bil v pomoč obrazec, ki smo ga dobili na posvetu. Po premostitvi začetnih preglavic pri izpolnjevanju se je delo izkazalo za dobro. Ob takem načinu dela se učenčeve delo sprembla in se polni njegova mapa dosežkov. Prav tako se njegovo delo sprembla pri delu samem in si ob vsaki končani šolski uri učitelj le pribeleži njegovo delo. Učitelj in učenec se več pogovarjata. Prednost dobiva sodelovalno učenje.

Formativno spremljanje pri slovenščini

Predstavila bom formativno spremljanje pri pouku slovenščine na primeru učenke, ki se je opismenjevala v madžarsčini. V dvojezičnem izobraževanju imajo učenci možnost, da se njihovi starši odločijo, v katerem jeziku se bodo njihovi otroci najprej opismenili. Učenka izhaja iz družine, v kateri slovenščina ni materinščina obeh staršev. Tako je za učenko slovenščina jezik okolja. Učim jo od petega razreda, tj. tri leta, in takoj sem pri njej opazila vrzeli pri branju, razumevanju prebranega in govornem izražanju. Ponujena ji je bila tudi individualna strokovna pomoč. Sicer je vestna in dela, vendar potrebuje veliko podpore in nenehno bodrenje. Tako sem v drugem letu poučevanja temeljito spremenila način dela z njo. Naredili sva si načrt dela in se zmenili, kaj bo delala in koliko. Zanjo je izdelan tudi individualiziran učni program. Drugo leto sem naredila še dodatno tabelo oziroma koledar, v katerega učenci vnašajo za vsak dan, kaj so delali za predmet. Tako je dobila koledar za tekoči mesec (priloga 1), v katerega je beležila svoje delo, sama pa sem ji vanj vnašala rezultate, npr. preverjanja, delovnih listov ipd., po skupnem pregledu dela. S tem sem bila bliže temu, da sem za vsakega učenca, ki je vključen v projekt, beležila razvijanje in ravni spretnosti, in kar je najpomembnejše, načrtovala sem naslednje korake dela pri poučevanju posameznega učenca.

Seveda sem z njo sodelovala tudi med procesom učenja, tako da sva izvajali praktične naloge, spraševala sem jo po razumevanju, utemeljevanju rešitev in analiziranju dela. Sprva sem ji zastavljala refleksivna vprašanja, odprtega tipa, vendar odgovori niso bili pričakovani ali pa niso dajali pravih informacij (najpogosteješi odgovor je bil Ne vem). Zato sem jo spodbujala k pisnim odgovorom, s tem sem jo spodbujala tudi k pisanju. Vse to je potem lahko dokazilo, ki se uporabi pri oblikovanju pravične in uravnotežene ocene.

S pomočjo koledarja, v katerega je vpisovala vsakodnevno dejavnost, je mogoče ocenjevati individualizirano, saj so rezultati učenja od posameznega do posamez-

nega učenca različni. Kot učiteljica sem se usmerila v iskanje predznanja, saj tako lahko dam učencu koristno povratno informacijo. Držim se načela, da moramo učence navajati tudi k temu, da se prilagajajo življenju, da vsak posameznik ne uspe v vseh stvareh. Glavno je, da je učenec sposoben naučeno prenesti v življenje.

S konkretnim primerom učenke sem tako ves čas stremela k temu, da sva jasno izdelali načrt dela, etape učenja: kaj se bo naučila, kako se bo učila, kakšen bo njen izdelek in kako bo predstavljen. V prvem letu, kar je bila učenka vključena v projekt, sva obe naleteli na težave, saj ni vedela, kaj naj pišem, kako se bo učila, saj je poučevanje izhajalo iz nekakšnega povprečnega predznanja glede na razredno skupnost. Vendor moja povratna informacija ni bila nikoli postavljena tako, da ji ne bi dodatno, pisno razložila, kaj je dobro in kaj bi bilo treba še dodati, spremeniti. Od časa, ko smo vključeni v projekt, sem opazila, da je z bodrenjem postala bolj dovezetna za delo in je lahko sama sprevidela, ali se je približala zastavljenemu cilju. To pripisujem tudi dejству, da je celoten razred vključen v projekt in ne čutijo tega, da ima vsak izdelan drugačen načrt dela. Razlog za to je tudi pouk na dvojezični šoli. Že v uvodu sem razložila sistem opismenjevanja in učenci so vajeni skozi celotno osnovno šolo, da se delijo po skupinah, in ne oni ne njihovi starši ne vidijo v tem pomanjkljivost.

Prvo leto, kar je bila učenka vključena v projekt, je ves čas vpisovala v rubriko Moja šibka predznanja, slabo branje in razumevanje prebranega. V prvem letu sem veliko delala z njo prek elektronske pošte, saj v tem ni videla obveznega branja, ampak izziv. Sama doma nima računalnika in tako je v prostem času, ki ji je ostal v šoli, brskala in iskala različna besedila. Najprej sva delali tako, da sem besedila izbirala sama in ji ob njih postavljala vprašanja različnega tipa. Potem sva vlogi zamenjali in je učenka sama izbrala besedilo, postavila vprašanja meni in preverila pravilnost odgovorov. Tak način dela se ji je zdel zabaven, poleg tega se je učila brez prisile. Če ni opravljala nalog, sem se z njo pogovorila in skupaj sva našli vzroke za to. Postopoma sem ji pošiljala naloge, da je morala v besedilu poiskati napake, posamezne besedne vrste, slengovske izraze ... pač glede na snov, ki smo jo obravnavali pri pouku. Na začetku sem mislila, da se bo takega dela naveličala, a to se je izkazalo za zmotno, saj je vedno napisala, da želi, da ji učiteljica pripravi delovne liste. Tako so ti listi v mapi njenih dosežkov. Kadar je ocenjena ustno, si sama izbere, katere delovne liste, plakate, power point predstavitev bo predstavila, in na podlagi skupnih dosežkov se oblikuje ocena skupaj s posameznim učencem. Na začetku sem bila kot učiteljica obremenjena s časom, saj sem menila, da je treba pri učni uri z vsemi učenci obvezno obdelati vso snov. Iz razreda sem mno-

gokrat prihajala z zavestjo, da prav vsi ne vedo, kaj delamo. Odkar sem vključena v projekt in skupaj z učencem določiva najprej močna in šibka predznanja, temu ni tako. Za vsakega posebej imam izdelan načrt, zastavljene cilje, ki si jih je oblikoval sam, in tako vem, da vsak stremi k svojih ciljem. Posebej v učenju ne moremo izhajati iz nekega povprečja, saj so le redki tisti, ki imajo takva predznanja. Tako se na eni strani boljši učenci dolgočasijo, ker jim je snov razumljiva, slabši pa spet dolgočasijo, ker je snov prezahtevna, nerazumljiva.

Tako formativno spremeljanje znanja vnaša pomembne in potrebne spremembe v pouk, poučevanje in preverjanje ter ocenjevanje znanja.

Formativno spremeljanje pri matematiki

Pri matematiki so bili v prvem letu projekta vključeni štirje učenci. Na začetku sem imela precejšnje težave, saj nisem vedela, kako se naj lotim formativnega spremeljanja učencev. Čutila sem, da moram spremeniti dosetanji način dela, a nisem vedela kako. Po letu in pol sem se odločila za velik korak – popolnoma spremeniti delo v razredu, v katerem se izvaja projekt. V projekt sem vključila vse učence razreda, hkrati pa sem se odločila, da ne bom več imela frontalnega pouka, ampak bom poskušala učence navaditi, da bi čim več delali samostojno. Na primeru izbranega učnega sklopa bom pokazala, kako poteka delo v omenjenem razredu. Za učni sklop pripravim cilje in standarde znanja. To dobijo tudi učenci, da lahko spremeljajo svoj napredok.

Podobno tabelo pripravim še zase in z njeno pomočjo spremeljam napredok učencev. Zabeležim, ko posamezni učenec doseže določen cilj, pri čem rabi pomoč oz. katerega cilja ne dosega. S pomočjo tabele laže svetujem učencem. Je pa prav zanimivo, ko z učencem primerjava moje zapiske z njegovimi. Velikih odstopanj ni, so pa zelo zanimivi pogovori, ko poskušava ugotoviti vzroke razlik.

Učencem na začetku učnega sklopa povem, koliko ur je na razpolago za dani sklop, da si znajo načrtovati delo. Sami se odločajo, katero uro bodo jemali novo snov, katero uro pa bodo vadili oz. utrjevali. Delajo s pomočjo učnih listov, na katerih imajo navodila za delo (delo z učbenikom, delo z računalnikom). Sami se tudi odločijo, ali bodo delali samostojno ali v dvojicah, morda v skupini. Učenci se zelo različno odločajo za način dela. Nekateri raje delajo z učbenikom in potem vadijo in utrjujejo s pomočjo računalnika, drugi pa tudi novo snov usvajajo s pomočjo spleta.

Učenci svoje izdelke sproti vlagajo v delovno mapo, pri ocenjevanju pa s pomočjo te mape naredijo predstavljeno mapo, v katero zložijo vse, kar želijo, da je ocenjeno, in to potem sošolcem tudi predstavijo.

Najprej določimo šibka in močna predznanja za vsakega učenca, nato pa sledi načrtovanje dela. Načrtujem vedno skupaj z učencem. Učence spodbujam, da si sami postavljajo cilje in izbirajo načine dela, jaz jim le svetujem, ko se mi zdi to potrebno, ali pa samo potrdim njihovo izbiro oz. odločitev.

Vsako uro si učenci beležijo, kaj so delali in kaj načrtujejo za naslednjo šolsko uro. Zapišejo, katere naloge so rešili doma in katere v šoli, jaz pa potem še pripisem svoja opažanja glede dela posameznega učenca. V pomoč nam je za to posebej izdelana tabela.

Učenci so se zelo hitro navadili na nov način dela. Pravijo, da jim je bolj všeč, ker so sami bolj aktivni in se jim ni treba prilagajati sošolcem, saj ima lahko vsak svoj ritem dela. Sproti preverjajo, kakšno raven znanja so dosegli, in se potem odločijo, ali je treba določeno snov še utrjevati ali pa so zastavljeni cilji že doseženi. Ravno tako se tudi sami odločijo, kakšno bo njihovo domače delo, in o tem potem poročajo naslednjo šolsko uro. Opažam, da je več komunikacije med učenci in tudi med njimi in mano. Več je tudi sodelovalnega učenja.

Cilj, ki sem si ga zastavila, je, da bi učence naučila učiti se. Učenje je proces, ki nas spreminja vse življenje, in od nas samih je odvisno, kako se bomo znašli, kako se bomo v konkretnih situacijah odločili. Jaz sem se odločila spremeniti delo v razredu z namenom, da bi v čim večji meri pomagala svojim učencem pripraviti se na različne izzive življenja, ko moramo razmišljati z lastno glavo in sprejeti pomembne odločitve. Sem pa še toliko bolj vesela, ker so učenci z novim načinom dela zelo zadovoljni.

Kdor seje, ta tudi žanje

Skupno sva ugotovili, da so informacije o ocenjevanju znanja kar najbolj koristne, saj moramo učitelji zbirati dokazila, analizirati podatke in interpretirati rezultate. S pregledom ravni dosežkov in splošnega znanja učencev lahko učitelj pridobi zgledne primere in jih uporabi za opredelitev kriterijev in standardov v naslednjih ocenjevanjih. V nadaljevanju njegove kariere se na tak način izboljšajo pouk, načrtovanje učnih ur, krepitev timskega načrtovanja, ponoven razmislek o strategijah poučevanja in ocenjevanja.

S projektom se krepita individualizacija in diferenciacija, učni proces se prilagodi posamezniku, da laže doseže cilje, ki si jih je zastavil sam. Teorija izbire uči, da vse, kar počnemo, izberemo sami in smo odgovorni za svoje izbire. To pomeni, da izberemo svojo srečo oziroma nesrečo ali da lahko le sami izbiramo med znanjem in neznanjem.

Ugotavljava, da je manj zunanjega nadzora. V razredu je manj grajanja, obtoževanja, sitnarjenja, pritoževanja, groženj, kaznovanja in ponujanja nagrad (Glasser, 1994).

Nezainteresiranost učencev odpravljava z mislio: "Od vas pričakujem le to, kar bodo od vas v nadalnjem življenju zahtevali nadrejeni – usposobljenost."

Kot slabost v najinem konkretnem primeru lahko štejemo nezainteresiranost staršev, ki bi lahko s pomočjo odkritih strategij oz. načina učenja njihovih otrok ugotovili, kako jim pomagati laže doseči cilj.

Pa vendar vidiva rešitev v tem, da starše spodbudiva k sodelovanju tako, da učencem dava navodilo, da napišejo poročilo o svojem napredku in predstavijo svoje napredke pri delu v šoli. Organizirali bi posvet v šoli in pripravili razstavo SLOMA (slovenščina, matematika). Na ogled bi bili postavljeni datirani izdelki, dokazila o znanju in napredku, ki bi predstavljali končne izdelke. Izbrali bi jih učenci sami, s tem pa bi jih navadili na samostojnost, večjo odgovornost za svoje delo in končno, najpomembnejše, oblikovali bi boljšo samopodobo.

Povzetek

V prispevku analizirata svoje delo strokovni delavki, ki sta vključeni v projekt didaktike ocenjevanja znanja s formativnim spremeljanjem učenčevega napredka pri vzgojno-izobraževalnem procesu. Predstavljen je način dela pri formativnem spremeljanju pri matematiki in slovenščini. V projekt je vključen razred, ki sta si ga učiteljici razdelili v prvem letu vključitve v projekt, ko sta spremeljali le polovico učencev, vsaka pri svojem predmetu; v drugem letu poteka projekta pa je učiteljica matematike izbrala celoten razred in delo učencev spremljala formativno, slavistka pa je nadaljevala delo z isto skupino učencev. V uvodu prispevka so našteti razlogi za vključitev v projekt, v osrednjem delu pa so predstavljeni način dela pri posameznem predmetu in primeri iz šolske prakse. Zadnji del prispevka predstavlja prednosti, ki so zagotovile viden napredok v projekt vključenih učencev. Prav tako so predstavljene slabosti, ki jih strokovni delavki opažata pri delu.

Razvojnoaplikativni projekt spodbuja uvajanje novih dimenzij poučevanja, ki niso bile predmet vsakodnevne prakse do vključitve v razvojno aplikativni projekt.

Za učenca, učitelja in starše je pomemben nov vidik, tj. povratna informacija. Učenci so s tem pridobili možnost spremeljanja lastnega napredka ter osebne izbire načina oziroma poti, po kateri pridobijo nova znanja, sami pa si izberejo tudi način ocenjevanja znanja. Učitelj potrebuje za pripravo na pouk več časa, pri samem pouku pa učenca le usmerja na poti, ki si jo je izbral za dosego cilja. Starši imajo možnost natančnejšega vpogleda v napredok svojega otroka pri procesu vzgoje in izobraževanja.

Prispevek predstavlja ugotovitve učiteljic po dveh letih izvajanja projekta.

Ključne besede: formativno spremeljanje, ocenjevanje znanja pri matematiki, ocenjevanje znanja pri slovenščini, povratna informacija, nove dimenzije poučevanja

Abstract

The paper presents the project of didactic evaluation of formative assessment of the pupils' progress at two subjects, Mathematics and Slovenian. The project includes a class that the teachers devided in the first year of inclusion into this project, and each of them monitored only half of the pupils; in the second year of work in the project, the teacher of Maths chose the whole class and monitored the pupils' formative assessment; the teacher of Slovenian monitored the same group of pupils.

In the introduction, the paper analysis lists the reasons for inclusion in the project, and the central part presents the way of working at individual subject with examples from school practice. The last part of the paper presents the advantages which contributed to the progress of pupils involved in the project. It also presents weaknesses that professional workers became aware of during the work itself.

Development and Application Project encourages the introduction of new dimensions of teaching that were not subject to daily practice until inclusion in the Development and Application Project.

For pupils, teachers and parents the new aspect is important, ie. feedback.

Pupils thus gained the opportunity to monitor their own progress, to make a personal choice or choose the way through which they learn new skills and they choose how to assess knowledge.

The teacher needs more time to prepare for classes and in the classroom itself the teacher only directs the pupil on his way that he has chosen to achieve the goal. Parent has the option to have accurate insight into progress of his child in the Development and Application Project.

This paper presents the findings of two teachers after two years of project implementation.

Keywords: formative monitoring, assessment of knowledge in Mathematics, assessment of knowledge in Slovenian, feedback, new dimensions of teaching

Literatura in viri

Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: MCA.

Glasser, W. (1994). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni Izobraževalni Center Radovljica.

Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni Izobraževalni Center Radovljica.

Komljanc, N. (2008). *Razvoj didaktike ocenjevanja znanja*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: ZRSSŠ.

- Komljanc, N. (2009). *Formativno spremljanje učenca. Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik 2. mednarodnega posvetu v Celju.* Ljubljana: ZRSS.
- Luongo-Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja. Predlogi za avtentično spremljanje napredka.* Ljubljana: Založba Rokus.

RAZVOJNOAPLIKATIVNI PROJEKT – FORMATIVNO SPREMLJANJE S PRIMERJAVO DVEH DIDAKTIČNIH MODELOV

Lidija Kocbek, OŠ Sv. Ana

Uvod

Na OŠ Sv. Ana zaključujemo drugo leto sodelovanja v razvojnoaplikativnem projektu (RAP). Poučujem v 1. razredu kot druga strokovna delavka. V projektu sem začela sodelovati v drugem letu, ko me je na začetku šolskega leta 2008/09 sodelavka povabila, da skupaj pripraviva in izvedeva hospitacijsko uro, ki sodi v sklop hospitacij med šolami, na temo formativno ocenjevanje med poukom. Pri vključevanju so mi pomagali kolegi in kolegice na pedagoških konferencah, ki so me seznanili z novo tematiko oz. mi (raz)širili razumevanje problematike, s katero se ukvarja projekt. S tem mi je bilo omogočeno spoznati nekaj svežega, še več – imela sem možnost, da tudi sama aktivno pristopim.

Po opravljeni hospitacijski uri sem se soočila s »kritičnim prijateljem«, ki me je pripravil do poglobljenega razmišljanja oz. analiziranja svojega dela. Ugotovila sem, da so možne izboljšave pri delu z učenci, zato sem poskušala ugotoviti, kako se formativno spremjanje obnese v praksi. Udeleževala sem se seminarjev in preštudirala literaturo o formativnem spremjanju znanja/ocenjevanja ter izvedla primerjalni poskus pri glasbeni vzgoji med učenci 1. a- in b-razreda na OŠ Sv. Ana.

Srečanje s »kritičnim prijateljem«

V okviru RAP sem spoznala »kritičnega prijatelja«, ki je prisostvoval hospitacijski uri. Člani oz. članice projektne skupine so mi povedali, da je lahko kritičnih prijateljev tudi več, in me hkrati pomirili, da to niso »hladnokrvni« strokovnjaki, ampak bolj priročni ljudje, ki poosebljajo etos »odkritega govorjenja«. Ob tem me je mučilo vprašanje, kako bodo tuje osebe, ki me sploh ne pozna, lahko moji kritični prijatelji. Izkazalo se je, da je bilo to vprašanje povsem odveč, kajti ko se soočimo s »kritičnim prijateljem« čisto od blizu (iz oči v oči), ko smo mu tako blizu, da že rinemmo do njegovega bistva oz. poslanstva, lahko spoznamo, da vidi/odkriva nekaj, kar mi (mogoče) ne bi nikoli spoznali. Gre za zadeve (metodične postopke pri učenju učencev), ki so na očeh, ki so povsem vidne, gre za nekaj, kar je povsem naše, da tega prav zaradi tega, ker nam je tako blizu – rutinsko, niti ne opazimo. Pri tem gre lahko za metodične postopke, ki smo jih (ne)zavedno delali že takoj prvi dan, lahko

pa gre za pomanjkljivosti, ki se prikradejo z rutino, da bi sebi olajšali delo, a tako posledično poslušalce (učence) za marsikaj prikrajšamo. Torej »kritični prijatelj« nam nudi (neprecenljivo) povratno informacijo o našem pedagoškem delu, kajti samo takrat, ko se svojih metodičnih postopkov zavemo, se lahko z njimi spopadem in jih vrednotimo. Kritični prijatelj me je tudi dodatno motiviral, da sem se lotila izvedbe pouka GVZ po načelih formativnega spremjanja.

Formativno spremjanje znanja

Za formativno spremjanje sem se odločila, ker sem zasledila, da pripomore k temu, »da bi mladi razvijali svoje znanje, razumevanje, veštine, vedenje in vrednote, ki smo jih zapisali v kurikul, in tako postali učinkoviti, navdušeni in samostojni učenci« (Zajc, 2009: 37). Na šoli ugotavljam tudi, da močno pada motivacija za učenje, zato sem poskusila pri glasbeni vzgoji uvesti formativno spremjanje, da bi ugotovila, kako vpliva na motivacijo.

Zanimalo me je tudi, kako bodo potekale same učne ure in ali bodo učenci bolje sodelovali. Ali drži, da »formativno spremjanje omogoča učno priložnost ...« (Komljanc, 2009: 8), kar Komljančeva razлага tako, da učenec na poti učenja prisluhne učitelju, samostojno išče manjkajoče informacije, je pripravljen deliti svoje znanje z drugimi in je zmožen analizirati pomanjkljivosti oz. zanimivosti ter jih (pre) oblikovati v nove izzive (Komljanc, 2009).

Primerjalni poskus pri glasbeni vzgoji (med učenci 1. a- in b-razreda)

Namen in cilji poskusa

Ker sem kot druga strokovna delavka imela priložnost učiti GVZ v 1. a- in v b-razredu, sem se odločila, da bom v a-razredu izvajala pouk po načelih formativnega spremjanja, v b-razredu pa se pouk ne bo izvajal po načelih formativnega spremjanja. Tako sem na tak način izvedla temo Orffovi instrumenti v drugem poletju (dva tedna oz. 4 šolske ure).

Torej cilj poskusa je, da spoznam morebitne razlike oz. prednosti in slabosti formativnega spremjanja med 1. a- in b-razredom.

Načrtovanje

Pri načrtovanju in izvedbi pouka sem v obeh razredih upoštevala temeljne strukturne sestavine: cilje, vsebino in didaktično okolje, »to je podlaga in nosilno struktурно ogrodje pouka, ki skupaj s procesno strukturo – etape in faze procesa – tvori pouk kot celoto« (Kramar, 2009: 64). Največ pozornosti sem namenila mikroartikulaciji,

to je artikulaciji¹ didaktične enote oz. ure pouka, kot razлага Kramar, v kateri učitelj in učenci dosegajo neposredne vzgojno-izobraževalne cilje. Meni, da so s splošnega delovnega vidika didaktične enote strukturirane v sklenjen delovni proces (uvodna faza, napoved namena, osrednji del in sklepni del) in so si med različnimi avtorji didaktike podobne, saj izhajajo iz zaporedja, ki ga je oblikoval Komenski (opazovanje–razлага–ponavljanje–preverjanje–ocenjevanje). Razlike med različnimi avtorji didaktike pa nastajajo v razčlenjevanju posameznih delovnih faz. Notranjo razčlenjenost faz in zgradbo didaktične enote sem oblikovala v pripravi za oba razreda enako (Kramar, 2009).

Torej **uvodna faza** (didaktične igre, uganke), **napoved namena** (cilji: utrditi razlikovanje zvokov in poimenovanje Orffovih instrumentov, spremljanje znane pesmi s samostojno izdelanim instrumentom, izvajanje poudarjene in nepoudarjene dobe ter ustvarjanje glasbenih vsebin), **osrednja faza: didaktične situacije, koraki** (izdelava glasbenih instrumentov, igranje na glasbene instrumente, utrjevanje tehničke igranja, ustvarjanje ritmičnih vzorcev) ter **sklepna faza** (didaktične igre z narejenimi instrumenti, izvajanje instrumentalnih spremljav zanimi pesmicami).

Izvedba pouka

Izvedba pouka v 1. a-razredu – s formativnim spremljanjem in ocenjevanjem
V a-razredu, kjer sem upoštevala načela² formativnega spremljanja, sem postala organizatorka oz. usmerjevalka učnega procesa med napovedjo namena in osrednjo fazo (skupaj z učenci smo načrtovali dejavnosti). S tem pa so učenci postali središče učnega procesa. Torej so si didaktične situacije, korake načrtovali oz. oblikovali sami in izdelali načrt. Ker sem upoštevala njihove pobude (izdelava trianгла, priprava koncerta, nastopov ...) in reševanja problemov, kako izdelati triangel, kako pripraviti in izvesti koncert, nastop, so bili učenci motivirani in tako je proces učenja potekal sproščeno, delovno in produktivno. Takšen pouk ima vse značilnosti sodobnega pouka, ki ga opisuje Tomićeva (Tomić, 2002).

Izvedba pouka v 1. b-razredu – brez formativnega spremljanja in ocenjevanja
V b-razredu je delo potekalo po pripravi, vendar se je takoj pokazalo, da so učenci manj (notranje) motivirani oz. bolj pripravljeni delati tisto, kar jim zapove učitelj,

¹ »Artikulacija je teoretično utemeljeno in empirično preizkušeno ter potrjeno znanstveno oblikovanje pouka, ki je podlaga načrtovanju, pripravi in izvajanja neposrednega pouka ...« (Kramar, 2009: 67).

² 1. Spremljati močna in šibka znanja 2. Zagotavljati kontakt med učnimi stopnjami 3. Zagotavljati aktualno povratno informacijo o razvoju znanja (Komljanc, 2009: 8–17).

torej izvedli oz. opravili so samo tiste glasbene dejavnosti, ki sem jih jaz ponudila. Tukaj se pouk nagiba k tradicionalnem pouku, kar pomeni, da je učitelj vodja, ki večino časa govori, narekuje hitrost in način učenja, učenci pa imajo malo možnosti za izražanje svojih zamisli (Tomić, 2002).

Ugotovitve primerjalnega poskusa

Že po uvodni uri sem ugotovila, da sem a-razredu ponudila novo učno priložnost, kajti z veseljem so prisluhnili, delili svoje znanje z drugimi, znali so analizirati pomankljivosti in samostojno so si postavili nove izzive (npr. izvedli bi koncert za starše). S tem sem uresničila namen (projekta) in dala učencem možnost, da so razvijali svoje znanje, razumevanje, veščine, vedenje in s tem postali učinkoviti, navdušeni in samostojni učenci. Takšen spremenjen pristop k učenju in poučevanju spremeni vlogo učencev, saj jih usmeri k iskanju odgovorov, razmišljanju, argumentiranju, postanejo samoiniciativni in samostojni. Med učiteljem in med učenci je prišlo do dialoškega pristopa. Učitelj je odprt za različne poglede, zanimajo ga učenečeve utemeljitve, učenci so lahko glasno razmišljali, s tem pa se je zmanjšal delež monološkega pogovora, ko učitelj razлага, govori, sprašuje, uvaja ipd. (Požarnik, 2009).

Učenci v b-razredu pa so samo poslušali in izvajali moja navodila, tako da niso imeli odprte nobene možnosti oz. vzpodbude, da bi razmišljali, soustvarjali oz. sodelovali pri učenju. Torej v b-razredu sem učila samo jaz, medtem ko smo se v a-razredu učili tudi drug od drugega.

Čeprav se je pokazalo, da je bil način dela učinkovitejši, v a-razredu, ker so se učenci uspešno vključili v učni proces, je treba upoštevati, da je izvedba pouka po načelih formativnega spremeljanja v začetku naporna tako za učitelja kot za učenca. Učitelj porabi bistveno več volje in časa za priprave, da učence pripelje do tega, da se poglobijo v svoje delo in rezultate.

Zavedati se moramo, da je (nov) začetek vedno (bolj ali manj) težak, zato upam, da bo večletna praksa pripomogla k temu, da bo program formativnega spremeljanja tekel (bolj) tekoče, da bodo/bomo »stari« učitelji bolje obvladali to področje in da bodo »novi« učitelji povsem obvladovali formativno spremeljanje.

Povzetek

Prispevek obravnava problematiko koncepta »kritičnega prijatelja«, prek katerega sem se odločila za izvedbo formativnega spremeljanja znanja pri glasbeni vzgoji. Tako pričujoči članek obravnava primerjalni poskus pri glasbeni vzgoji, pri katerem sem primerjala a-razred z b-razredom, pri čemer sem v prvem izvajala pouk

(na temo Orffovi instrumenti) po načelih formativnega spremeljanja, v drugem (primerjalni skupini) pa ne. Primerjalni poskus je pokazal, da so v a-razredu učenci z veseljem prisluhnili, delili svoje znanje z drugimi, znali analizirati pomanjkljivosti in samostojno postaviti nove cilje, medtem ko so učenci v b-razredu samo (nemotivirano) poslušali in izvajali navodila, kar je močno zaviralo njihove možnosti razmišljanja, soustvarjanja in sodelovanja pri učenju. Ne glede na dobre oz. vzpodbudne rezultate, ki sem jih dosegla s skupino a, je treba pripomniti, da je izvedba pouka po načelih formativnega spremeljanja v začetku naporna tako za učitelja kot za učenca, a to ni ovira, ki je s skupnimi močmi ne bi mogli premagati.

Ključne besede: razvojnoaplikativni projekt, formativno spremeljanje, kritični priatelj, primerjalni poskus pri glasbeni vzgoji

Abstract

The article presents the concept of a »critical friend« which has led to my decision to exercise formative assessment in Music class. The main theme of the article is focusing on a comparative test I preformed and in which I compared class A with class B. I performed the lesson (the theme was Orff's instruments) based on formative assessment in class A and the same lesson 'traditionally' in class B. The comparative test resulted in a variety of ways in the pupils. Its effects in class A were amongst other things a much higher degree of interest, willingness to listen and participate, sharing their ideas and knowledge, analyzing the deficiencies and ability to set their own goals. At the same time the pupils in class B were merely sitting there, listening to and performing what they were instructed to which severely affected their abilities to think, cooperate and participate in the learning process. Despite the positive results shown in class A it seems necessary to emphasize the fact that organizing and performing lessons based on the principles of formative assessment is difficult both for the teacher and the pupils – but it is not an obstacle that could not be overcome if we join our abilities and knowledge.

Key words: project of development and application, formative assessment, critical friend, comparative test in Music lesson

Literatura

- Komljanc, N. (2009). Formativno spremeljanje učenja. Didaktika ocenjevanja znanj. V: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Zbornik 2. mednarodnega posvetu v Celju, marec 2008, Zavod RS za šolstvo, str. 8–17.
- Kramar, M. (2009). Pouk. Nova Gorica : Educa, Melior.

- Marentič Požarnik, B. (2009). Moč učnega pogovora : poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana : DZS.
- Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana : Zavod RS za šolstvo.
- Zajc, S. (2009). S formativnim spremšjanjem do večje kakovosti učenja in poučevanja. Didaktika ocenjevanja znanj. V: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Zbornik 2. mednarodnega posvetu v Celju, marec 2008, Zavod RS za šolstvo, str. 37–47.

FORMATIVNO SPREMLJANJE NAPREDKA UČENCEV V MOJI PRAKSI

Marina Štemberger, OŠ Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica

Učitelji si prizadevamo spodbujati učence k učenju, ki bo povečalo kakovost znanja in jim omogočilo samostojno mišljenje. Čeprav delam v šolstvu že vrsto let in se trudim, da v svoje delo vnašam sodobne oblike in metode dela, s katerimi skušam učence miselno aktivirati, sem se počutila nemočno. Nisem vedela, kako bi se lotila naloge in ali obvladam strategije, ki jih potrebujem za tak način poučevanja. Zavedam se, da je preverjanje in ocenjevanje znanja izjemno zahteven in odgovoren del učnega procesa.

Poiskala sem strokovno literaturo, sodelovala v šolskem timu, se udeleževala strokovnih srečanj ZRSŠ in hospitacij, organiziranih na naši šoli in zunaj nje.

Po vseh letih dela sem ugotovila, da sem na začetku. Vsak po svoje smo iskali poti, kako se usposobiti za ocenjevanje, ki bo spodbujalo učenje, povečalo kakovost znanja ter učencem omogočilo razvijanje samostojnega, kritičnega mišljenja. Strokovna srečanja, posveti, izmenjava izkušenj, evalvacije so potrjevali naše napredovanje z majhnimi, a vztrajnimi koraki.

Najbolj so me zanimali ocenjevanje, metode in organizacija dela v razredu, zato sem o tem poiskala strokovno literaturo. Da bi učinkovito spremljala napredek učencev in jim nudila povratno informacijo, sem ugotovila, da moram pouk načrtovati in izvajati drugače kot dотлеј.

Za uspešno delo je treba spremeniti način poučevanja. Aktivno vlogo učitelja mora zamenjati aktivnost učencev. Učencu moramo omogočiti, da svoje znanje, sposobnosti, spretnosti prikaže na način, ki mu najbolj ustreza. Tako omogočimo samovrednotenje lastnega napredka.

Iskala sem zanimive oblike in metode dela, posebno pozornost namenjala sestavljanog za preverjanje in ocenjevanje znanja, pri čemer so mi bili glavno vodilo učni načrt ter minimalni in temeljni standardi znanj.

Opozovanje, spremljanje in zbiranje informacij mora biti zabeleženo, toda kako? Z obrazcem nisem bila zadovoljna.

Šolsko leto se je končalo. S svojim delom sem bila na nekaterih področjih zadovoljna in mislim, da tudi uspešna. V veliko zadovoljstvo so mi bili učenci, ki so z veseljem aktivno delali, bili ustvarjalni, samokritični, njihov napredek pa je bil viden. V prihodnje bom nadaljevala s tem delom, se izobraževala in nadgrajevala v tej smeri.

Težave, na katere sem naletela, so bile pri učencih zlasti njihovo izražanje, samoocenjevanje ter nezrelost. Starši niso pokazali posebnega navdušenja za sodelovanje.

Pozitivne izkušnje so spoznanje predznanja posameznika in skupine, lažje načrtovanje pouka in ciljev. V ospredje pridejo interesi učencev in pouk je bolj ustvarjen.

Literatura

- Glasser,W. (1998). Učitelj v dobri šoli. Regionalni razvojni center Radovljica.
- Ginnis, P. (2004) Učitelj – sam svoj mojster: kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Rokus. Ljubljana.
- Komljanc idr. (2008). Didaktika ocenjevanja znanja: razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. ZRSSŠ. Ljubljana.
- Projekt ocenjevanja znanja.ZRSSŠ. 21. 7. 2008. Dostopno na svetovnem spletu.
- Zapisniki s posvetov in strokovnih srečanj v projektu.

PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ŠE NAPREJ PO STAREM?

Tadeja Možina, OŠ Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica

S problemi, ki ji prinaša trenutno aktualno preverjanje in ocenjevanja znanja, se učitelji srečujemo in spopadamo pri svojem delu iz dneva v dan. Nemalokrat smo v zadregi, ko je nujno potrebno zadostiti zakonodaji in pridobiti predpisano število ocen v določenem času in na določen način.

Učence v vsej svoji kar dolgi učiteljski praksi nenehno vzpodbjam, naj se učijo zato, da razvijajo svoje potenciale in sposobnosti, da gradijo temelje za vseživljjenjsko učenje, ne samo za učiteljevo oceno. Tako iz leta v leto, od generacije do generacije iščem nove poti, pristope in načine ocenjevanja.

Zavedam se, da smo tudi mi, učitelji, na nenehni poti učenja in novih izzivov. Tako sem se z veseljem udeležila posveta na temo o preverjanju in ocenjevanju marca 2007 v Postojni ter se kasneje vključila v razvojnoaplikativni projekt Zavoda RS za šolstvo Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja.

Pri svojem pouku sem že tedaj izvajala dokaj pogosta preverjanja znanja (najmanj po vsakem zaključenem vsebinskem sklopu in ne le pred ocenjevanjem znanja) z namenom, da sem izvedela, koliko so učenci v določeni učni snovi že napredovali in jo usvojili, ter za povratno informacijo njim. Sodelovanje v projektu me je naučilo, da znam tovrstne sistematicno pridobljene informacije še bolj koristno uporabiti v navezi z učenci in njihovimi starši. Na ta način, z bolj osebnim in individualnim pristopom otroka ozaveščam, da je soodgovoren za svoje znanje in dosežke, navajam ga kritično in objektivno presojati o lastnem napredku. Možnost imam njegovo učenje usmerjati, odpravljati pomankljivosti in njegovo znanje pripeljati na višje nivoje.

Nekatere oblike formativne spremljave sem v svoji pedagoški praksi izvajala še pred vključitvijo v omenjeni projekt. Naj navedem konkreten primer. V vsaki generaciji se najde kak otrok, ki v času, predvidenem z učnim načrtom, ne uspe zadovoljivo usvojiti postopkov računanja z ulomki (7. razred) ali z racionalnimi števili oziroma z izrazi s spremeljivkami (8. razred). Tem posameznikom sem vedno omogočala, da so cilje poskusili doseči do konca tekočega šolskega leta. V nekaj mesecih se učna snov »usede«, otrok jo sčasoma, z več vajami in izkušnjami ponotranji in rezultati po navadi ne izostanejo. Za podobne odloge sem se odločala tudi pri ustnem ocenjevanju znanja, če le je bil otrok pripravljen odpraviti pomankljivosti in zapolniti vrzeli v svojem znanju. Žal tega učitelji ne moremo storiti pri napovedanih pisnih ocenjevanjih znanja, ki jih predpisuje Pravilnik o preverjanju in

ocenjevanju znanja. Z vključitvijo v razvojnoapplikativni projekt sem dobila potrditev, da sem na pravi poti.

Za začetek sem formativno spremljavo zavestno usmerila le na dva učenca. Kmalu sem ugotovila, da je najbolj smiselno delati z vsemi, saj sem poučevala matematiko v nivojski skupini 8. razreda, ki je štela le devet otrok. Ker je bila to 1. raven zahtevnosti, sem morala spremljavo pripravljati še posebej skrbno in premišljeno. Predvsem v tistem delu, ko sem želela, da učenci sami začnejo vrednotiti svoj napredok in usmerjati svoje učenje. Pogosto je namreč učenca, ki je zadovoljen že z zadostno oceno, težko motivirati in pripraviti, da bi si postavil višje cilje.

Formativno spremeljanje razvoja učenja in znanja postavlja v ospredje individualne potrebe posameznika v učni skupini. Med učencem in učiteljem se vzpostavlja konstruktiven dialog in zaupanje. Obsežnejša zbirka podatkov, pridobljena s sistematičnim opazovanjem in zbiranjem, omogoča celovitejši vpogled v učenčev napredok in usvojeno znanje. Na ta način postane sumativno povzemanje znanja v končno oceno nekaj, kar je logičen in pričakovan rezultat za vloženo delo in trud. Moje izkušnje v projektu so pozitivne, saj mi je sodelovanje omogočilo osebno rast in strokovni razvoj. Otroka v razredu sem se naučila spremljati poglobljeno skozi pedagoški dialog, ki pomaga odpravljati vrzeli v znanju in pri otroku razvija občutek osebne sposobnosti.

Čeprav se projekt zaključuje, ne da bi prinesel spremembe v zakonodaji, je moogoče nekatere prvine formativne spremljave vendarle uporabljati. S tem načinom dela sem kot učitelj lahko bolj odprta do otrok in skrbim za učinkovitejši pretok znanja. Tudi od mene kot pedagoginje je odvisno, kako bom otroku sporočila, da bo vseživljenjsko učenje sprejel kot del osebne kulture in bo odgovoren za doseganje ciljev, ki si jih je zastavil. Kot učitelji moramo verjeti, da naši učenci lahko znajo več. Naj sklenem z besedami dr. Bajzka, ob katerih se je vredno zamisliti:

»Pedagoško delo učitelja odseva na obrazu učenca.«

Povzetek

Rezultat razvojnoapplikativnega projekta naj bi bile korenite spremembe na področju preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli. Novi pravilnik naj bi omogočal večjo fleksibilnost ocenjevanja in prilagajanje posamezniku tako v vsebinskem kot v časovnem pogledu. Obenem naj bi otrok sprejemal večjo odgovornost za dosežke v razvoju svojega znanja ter tako stopal na pot vseživljenjskega učenja. Čeprav se projekt zaključuje, ne da bi prinesel pričakovane rezultate, je smiselno nekatere prvine formativne spremljave v praksi ohranljati, saj med udeležence v učnem procesu vnašajo zadovoljstvo in zaupanje.

Ključne besede: formativna spremJAVA, preverjanje in ocenjevanje, matematika

Virji in literatura

- Glasser, W. (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Mca, Radovljica.
- Komljanc, N. idr. (2008). Didaktika ocenjevanja znanja: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. ZRSS. Ljubljana.
- Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. V: Sodobna pedagogika, 1/2004, 140–152.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 65/05, 64/06.
- Projekt ocenjevanja znanja. ZRSS. 18. 8. 2009. Dostopno na svetovnem spletu <http://www.zrss.si/>
- Bajzek, J. (2009) Kako učiti in vzbujati v digitalni dobi? Zapiski s predavanja. Interna gradiva s posvetov in strokovnih srečanj v projektu.

ZAKLJUČEK RAZVOJNOAPLIKATIVNEGA PROJEKTA OZ. ZAKAJ BI GA MORALI NADALJEVATI

Mateja Peršolja, OŠ Preserje pri Radomljah

Cilji projekta na državni ravni:

- razvoj znanja posameznika (z ugotavljanjem šibkih in močnih področij, raziskovanja učenčevega načina učenja, predstavitvami naučenega in oblikovanjem map dosežkov),
- spremljanje učenčevega napredka (učitelj ga spodbuja, usmerja in mu daje učinkovito povratno informacijo),
- zmanjšanje izpitnih oblik ocenjevanja znanja (pisno, ustno preverjanje),
- učenje učenja in samovrednotenja,
- oblikovanje načel (in navodil učitelju, učencu, staršem) za učinkovitejše spremljanje in podpiranje učenčevega napredka ter preverjanje in ocenjevanje znanja.

NAČELA FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

1. Diagnostika predznanja (šibkih in močnih področij)
2. Zagotavljanje stika med učnimi stopnjami z navodili za izboljšanje znanja
3. Zagotavljanje aktualne povratne informacije

Pri tem:

- usklajujemo potrebe učenca z zahtevami kurikula;
- dajemo nasvete za učenje in skrbimo za stalen dialog in dogovarjanje z učencem;
- učimo in omogočamo samoregulacijo pouka in samovrednotenje učenja.

CILJI SKUPINE NA OŠ PRESERJE PRI RADOMLJAH V LETU 2008/09

Z razvojnoaplikativnim projektom želimo:

1. preverjanje znanja izvajati kot vodenje stalnega spremljanja razvoja učenja posameznika za doseganje višjih ravni znanja;
2. učencu zagotavljati stalno povratno informacijo o doseganju cilja oz. z navodili za doseganje vmesnih potrebnih znanj;
3. predstavitev naučenega v formativnem spremljanju upoštevati v sumativni oceni (načela RAP, vir www.zrss.si, Natalija Komljanc).

Metoda raziskovanja

V razvojni projekt se je vključilo 12 učiteljev, nato smo vsako leto priključili še vsaj tri nove. Pri delu smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja. Vsak izmed nas je vodil lastno akcijsko raziskavo, pri čemer smo med letom izpeljali od enega do tri akcijske kroge. O napredku in doseženih ciljih, pa tudi o dilemah in vprašanjih smo razpravljali na srečanjih razvojne skupine, ki so potekala enkrat mesečno. Poleg tega smo medsebojno hospitirali pri naših urah, analizirali ure, ogledovali posnetke, imeli kritične prijatelje znotraj in zunaj šole. Večkrat letno smo gostili zunanje sodelavce, ki so hospitirali pri naših urah in z nami analizirali ure. Vodja projekta je vsakemu članu skupine na občasna ali redna poročila podala pisno ali ustno povratno informacijo. Pri vodenju skupine smo uporabljali negospodovalno vodenje, krepili medsebojne odnose, dosegli visoko stopnjo zaupanja tako, da ni bilo težko analizirati in podeliti šibka in močna področja posameznika. Kot zelo dobra praksa, se je izkazala vključenost ravnateljice v projekt in njeno raziskovanje in delo z razredom.

Posamezni učitelji so povratne informacije učencev in staršev občasno pridobili tudi s pomočjo anket, intervjujev, vodenih razprav in s strukturiranimi opazovanji ur.

Spoznanja in ugotovitve

Pogled nazaj po treh letih dela v pilotnem razvojnoaplikativnem projektu kaže, da smo z delom, razvojem in napredkom zadovoljni.

Prvo leto smo se ukvarjali z razumevanjem formativnega spremljanja, samoregulacije. Posledica tega je bil nov, drugačen, boljši pogled na učenca ter na smisel in namen učenja in poučevanja. Spoznavali smo delo kolegov, kar nam je omogočalo lažjo komunikacijo z učenci, medsebojno smo se povezovali, si izmenjali in preizkušali ideje kolegov. Dosegli smo višji nivo medsebojnega spoštovanja, strokovnosti, zaupanja in kompetentnosti.

Načela Glasserjeve teorije izbire (Choice theory, v nadaljevanju TI) in Glasserjeve kakovostne šole (vzpodbudna in topla razredna klima, odsotnost strahu, učenci pri pouku delajo le uporabne stvari, učence spodbujamo, da dajo od sebe le najboljše, učenci ocenijo lastno delo in ga izboljšujejo, samopresaja, kakovostno delo pomaga k dobremu počutju, kakovostno delo ni nikoli destruktivno) smo povezali z načeli in cilji RAP ter s tem povečali učinek RAP in FS. Bistveno prednost uporabe TI smo prepoznali predvsem v načinu komuniciranja in grajenja medsebojnih odnosov z vidika TI.

Svoje delo smo predstavljali kolegom na aktivu, dobre ideje, priprave ur smo delili s kolegi na šoli ter tako dosegli bistveni premik pri pogledu na poučevanje in učenje

pri večini učiteljev. To se kaže v tem, da večina kolegov na šoli omogoča nadgrajevanje in poglabljanje znanja tudi po ocenjevanju oz. tako imenovano izboljšanje ocen ter učencem ponuja govorilne ure zunaj pouka, s čimer jim omogoči pomoč pri učenju. Prejšnji dopolnilni pouk je dobil tako obliko, kot smo si jo vedno žeeli. Učenci prihajajo nanj pripravljeni, z vprašanji za učitelja in željo po učenju in znanju.

Drugo leto smo pripravili izobraževanje o FS za ves kolektiv. Predavanja in delavnice je vodila Natalija Komljanc. Na sejah učiteljskega zbora smo mesečno izvajali predstavitve primerov dobre prakse učiteljev, ki so sodelovali v RAP. Člani projektne skupine smo v tem letu več energije in aktivnosti usmerili v delo v razredu.

Ob vseh aktivnostih na šoli smo se (večinoma) vsi člani redno udeleževali skupnih refleksij članov projekta na Otočcu in mednarodnih posvetov v Celju. Spoznali smo, da so ta srečanja za vsakega člana nujno potrebna, saj ob tem reflektiramo in presojamo svoje delo, hkrati pa izmenjamo izkušnje in ideje s kolegi iz vse Slovenije. Zaradi številčnosti sodelujočih učiteljev iz šole je bilo večkrat težko organizirati nadomeščanja odsotnih učiteljev. Zato gre na tem mestu zahvala kolegom, ki so brez negodovanja sprejeli nadomeščanje, in vodstvu, ki je podprlo udeležbo na takih srečanjih kljub večjemu finančnemu izdatku (plačilo nadomeščanj, potni stroški, kotizacije), saj takih projektov država na žalost finančno ne podpira. Zato je ob takem delu potrebne še več motivacije in pripravljenosti kolegov.

Delo v razredu

V razredu smo s FS dosegli večjo odgovornost učencev, več samoiniciative pri učencih, spoštovanje dogоворov v večji meri, manj pritožb in s tem povečano aktivnost pri iskanju možnosti za izboljšanje znanja. FS je nujno za učenca s posebnimi potrebami, saj brez medsebojnega sodelovanja vseh vpleteneh v učni proces (svetovalcev, staršev, učitelja, učenca) ter stalnega spremmljanja napredka ne gre. Tuje študije (Stoeger, Ziegler, str. 210) in naše ugotovitve so pokazale, da je nujno čimprejšnje uvajanje FS. Obvezno že na razredni stopnji, saj je časa za take oblike dela več. Ker en učitelj uči vse predmete, je uvajanje učinkovitejše, saj se učencem ni treba navajati na različne načine učenja in dela različnih učiteljev. Učenci so bolj vodljivi, upoštevajo priporočila in navodila učitelja, starši so pogosteje v šoli in sodelujejo z učitelji. Ko taki otroci pridejo na predmetno stopnjo, so že usvojili večbine uspešnega učenja in smorekulacije, zato imajo pri učenju in delu manj težav in so bolj uspešni, kar kažejo naše ugotovitve in raziskave OECD (Formative assessment, OECD 2005).

S povečano pobudo učencev, usmerjenostjo v reševanje težav (ne slabo počutje ob neuspehu) se zmanjša potreba po zunanjem nadzoru (ocene, nagrade, kazni). Pri učencih je opazno povečanje notranjega nadzora in obvladovanja lastnih dejajn, vedenja. S tem se zmanjša in opušča behavioristični pristop k preverjanju in ocenjevanju znanja (izpitne oblike pisanja testov, ustnega spraševanja) in se uveljavlja konstruktivistični pristop k razvoju znanja.

Spremembe v razredu smo vpeljali kot način dela in ne kot eksperiment. Na tak način smo vpeljane spremembe predstavili učencem in staršem.

Odličen način dela so opazili tudi učenci in starši, ki vedno pogosteje zahtevajo pristop k učenju, ki ga uporabljajo člani projekta, tudi pri drugih učiteljih.

Napredek in delo skupine

Člani skupine smo redno pisali članke in pripravljali predstavitve in nastope za gostujuče šole oz. na posvetih zunaj šole. Gostujuče šole in konzumenti ZRSS nam potrjujejo odlično delo in napredek. Pohvalimo se lahko tudi z odlično oceno projekta pri zunanji presoji doseganja standardov Slovenske kakovostne šole (SiQ), ki jo izvaja Slovenski inštitut za kakovost.

Skupne ideje smo širili in zbirali v portfoliu skupine, ki je dostopen vsem kolegom na šoli. Pripravili smo tudi spletno stran (<http://sites.google.com/site/formativ-nospremjanjeznanja>), ki nam je omogočila širšo predstavitev gradiv. S koncem triletnega projekta pa nam je uspelo oblikovati načela za spremljanje učenčevega napredka, ki bodo v pomoč učiteljem (pri usmerjanju in izvedbi pouka), učencem in staršem:

- z otroki **načrtujemo proces učenja** (v začetni fazi in po preverjanju oz. pred ocenjevanjem): Kaj znaš?, Kaj se boš naučil?, Kaj te zanima?;
- otroke učimo **samoevalvacije** (Katere cilje dosegaš?, Kako boš še ostale dosegel?, izdelava načrta – časovno, vsebinsko, Kako si se motiviral?, Katere tehnikе učenja uporabljaš?);
- skupno **oblikovanje kriterijev** za odlične izdelke;
- **dialog** (pogovarjanje, dogovarjanje (ne pogajanje, izsiljevanje) in vzdrževanje meja)
- **individualizacija** (načrti posameznika);
- **možnost izboljšanja** (izkazovanja) **znanja** na različne načine (portfolio, razvoj znanja, izboljšanje znanja, protokol izboljšanja znanja);
- arhiv osebnih dosežkov;
- pravila zamenjamo z **načeli, priporočili** (omogočamo možnost izbire);
- oceno pogosteje zamenjamo z **navodili za izboljšanje znanja**.

Pogled nazaj

Pogled nazaj kaže na raznolikost poti, metod in načinov, ki smo jih ubrali pri uvajaju novosti. Kljub enotnemu cilju smo svoj napredok in pot prilagodili stopnji razumevanja FS, času in načinu dela. Raznolikost poti pri raziskovanju nas ni ovirala, prej bogatila in nam omogočala večji napredok, ustvarjalnost in inovativnost. Vsak je napreoval s svojim tempom in načinom, ki mu najbolj ustreza. Skladno z vloženo energijo se je izkazal tudi napredok posameznika. Člani skupine smo se pri takem učenju nahajali v vlogi učenca in učitelja hkrati. Spodbudno ozračje je pozitivno delovalo na vsakega in vse, predvsem pa na dobro počutje, kar nam je bilo zgled in motivacija za delo v razredu.

V razredu spremljamo šibka in močna področja, zagotavljamo stik med učnimi stopnjami, dajemo kakovostno povratno informacijo učencem o njihovem znanju. Člani skupine se nahajamo nekje med drugo in peto stopnjo napredovanja v projektu, večina pa že dosega didaktično preoblikovanje pouka, ki se kaže ob delu s portfoliom, povezovanju vsebin (ne drobljenju in popredmetenju), opuščanju učbenikov in delovnih zvezkov. Kako bo s povezovanjem vsebin na predmeni stopnji, ko pouk poteka pri različnih učiteljih, še ne vemo.

Ob vodenju projekta se je za uspešno izkazala formula:
uspešnost projekta = vodenje + znanje + odnosi

Ovire

Ovire nam vse pogosteje predstavlja sistem, v katerem delujemo. To so predvsem 100-odstotno določeni učni načrti (predvsem drugo in tretje triletje), učbeniki in učbeniški skladi (težko nabavljamo in pridobimo druge vire za »črpanje« znanja). Rešitev smo našli v tem, da postopoma opuščamo učbenik (1. in 2. triletje) ter se prilagajamo učencu in se ne postavljamo z učnimi načrti pred radovednost in vedoželjnost posameznika. Zanimivo je, da se najteže in najkasneje odrečemo učbenikom pri matematiki oz. se jim sploh ne upamo odreči. To področje in način dela nam bo v prihodnosti še izziv.

Pouk zunaj učilnice omogoča kakovostnejše delo in učenje, a obstajajo administrativne ovire, kot so normativi pri spremstvih, časovna omejenost ur pouka ipd. To so ovire, ki tako obliko dela pogosto onemogočajo. Da o birokratskih ovirah, kot sta spoštovanje pravilnika o ocenjevanju in vpisovanje ocen v redovalnice, sploh ne zgubljamo besed. Vprašanje, ki se ponuja samo od sebe, je, kam vpisati oceno dela na portfoliu, ki je pogosto sestavljena iz čim širšega nabora informacij o otrokovem znanju. Je to pisna ali ustna ocena, če je sestavljena iz obojega? Učencu omogočamo izboljšanje znanja in napredok, zato vpišemo oceno, ko je z njo za-

dovoljen, pa čeprav je to teden ali dva po pisnem preizkusu. Torej smo spet kršili pravilnik, ker je nismo vpisali v roku petih dni. Rešitev smo našli v tem, da delamo v dogovoru z učenci in starši, ker gre za njihovo in našo korist. Kolikor je mogoče, zadostimo pravilnikom, nekaj ocen vpišemo v eno, nekaj v drugo okence, da zadoštimo formalnim pogojem. Ocene pa so enakovredne.

Pri FS se je izkazalo, da številčno ocenjevanje ni potrebno, ker sproti spremljamo in beležimo napredek posameznika in doseganje posameznih ciljev. Ocena bi lahko bila opisna z beleženjem doseganja ciljev in ravni znanja.

Še preredko smo člani skupine posegali po literaturi, branju in študiju. Odločili smo se za se »literaturo na servis« – ko je kdo kaj prebral, je besedilo ponudil še drugim.

Kako naprej

Prakso, ki smo jo razvili člani razvojne skupine, bomo širili in razvijali še naprej, predvsem znotraj šole. Nadaljevali bomo z rednimi mesečnimi srečanji razvojnega tima, ki je vedno večji. Oblikovali bomo priporočila za delo za učence, učitelje in starše na podlagi načel ter zbirali in si izmenjevali dobre ideje. Člani razvojne skupine bodo o dobri praksi poročali na pedagoških konferencah kolektiva ter zunanjih posvetih. Oblikovali bomo kratek predstavitevi film o tem, kako si predstavljamo FS, in o tem, kako ga izvajamo pri pouku na različnih stopnjah. Želimo si aktivne vloge pri oblikovanju načel, pravilnikov, zakonov na nivoju države in podpiramo sistem uvajanja sprememb od spodaj navzgor, ker si želimo bolj odprt sistem, ki ne bo temeljil na zunanjem nadzoru in nas ne bo oviral pri razvoju in napredku. Z veseljem se bomo odzvali na vabila zunanjih sodelavcev in jim predstavili dobro prakso.

Povzetek

Osnovna šola Preserje pri Radomljah se je za sodelovanje v pilotnem in razvojno-aplikativnem projektu Razvoj didaktike ocenjevanja znanja (v nadaljevanju RAP) pod okriljem Zavoda RS za šolstvo odločila zato, ker nam je pri razvoju in spodbujanju medosebnih odnosov ter pouka za polno usposobljenost (po W. Glaserju) največjo oviro predstavljalo prav ocenjevanje. V formativnem spremljanju (v nadaljevanju FS) smo videli priložnost za premostitev ključne ovire, ki bi nam omogočala hitrejši razvoj in boljši napredek v naših ciljih in projektih. Začeli smo s štirimi učitelji, vključenimi v pilotni projekt, ki je pokazal, da smo na pravi poti in da se želimo učiti in razvijati didaktiko ocenjevanja s skupnimi cilji projekta na državnem nivoju, načeli in cilji skupine.

Viri in literatura

- Glasser, W. Vsak učenec je lahko uspešen. Regionalni izobraževalni center Radovljica, 1998.
- Glasser, W. (1998). Dobra šola. Regionalni izobraževalni center Radovljica
- Glasser, W. (1998). Učitelj v dobri šoli. Regionalni izobraževalni center Radovljica.
- Komljanc N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik. ZRSSŠ.
- Komljanc, N. (2009). Formativno spremljanje učenja. Didaktika ocenjevanja znanja. Zbornik. ZRSSŠ.
- OECD. Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. OECD Observer, 2005.
- Stoeger, H., A. Ziegler (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth grades. Metacognition Learning, No. 3, 207–230.

FORMATIVNO SPREMLJANJE V OSNOVNI ŠOLI

Petra Kastelic, OŠ Belokranjskega odreda Semič

Na podlagi pedagoškega dela oziroma mojih izkušenj pri poučevanju sem želela pridobiti nova znanja o didaktiki ocenjevanja znanja. Pridobljena znanja želim pri svojem pedagoškem delu z namenom povečati kakovost dela učencev in učitelja pri pouku in vodenja razreda. Svoja znanja želim posredovati drugim strokovnim delavcem. Sem namreč mlada učiteljica matematike v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, zato potrebujem dodatna strokovna znanja, ker si želim biti v svojem poklicu uspešna, inovativna in ustvarjalna.

V današnjem času obstaja veliko literature o formativnem spremeljanju učenca. Na podlagi tega pri svojem poučevanju skupaj s posameznim učencem prehodim naslednje korake: ugotavljava njegova močna in šibka področja, določiva cilje in oblikujeva strategije za doseganje zastavljenih ciljev (kako in kaj). Cilje usklajujem z referenčnimi cilji učnega načrta za matematiko. Učenca spremjam pri učenju in pridobivanju njegovega znanja, ga pri usvajanju spodbujam in mu dajem sprotne povratne informacije o napredku. Temu sledi še analiza in vrednotenje zbirke dosegkov v smislu sumativnega povzemanja, ki ga sklenem z oceno. Svoja znanja sem pridobila pri različnih oblikah izobraževanja in v samoizobraževanju ter ob sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci na šoli – t. i. kritičnimimi prijatelji. Veliko znanj in spretnosti sem dobila tudi pri hospitacijah in strokovnih analizah le-teh.

V prvem letu izvajanja novosti v oddelku sem spremljala učenca devetega razreda pri pouku matematike v prvem nivoju. Šlo je za učenca s posebnimi potrebami, ki je imel učne težave pri matematiki. Velike težave je imel pri zapisovanju, razumevanju in učenju učne snovi. To pomeni, da je potreboval dodatno pomoč pri doseganju saj minimalnih standardov znanja. V drugem letu pa sem spremljala skupino sedmih učencev devetega razreda pri pouku matematike v tretjem nivoju. Tukaj bi izpostavila spremeljanje učenca s posebnimi potrebami, ki je bil čisto nasprotje učencu, ki sem ga opazovala leto prej. Šlo je za nadarjenega učenca družboslovnih in naravoslovnih predmetov. Bil je zelo splošno razgledan in imel je zelo dobro razvito logično razmišljanje in prostorsko orientacijo. Brez problemov je računal na pamet, imel je veliko znanja iz računalništva, dosegal je vse minimalne, temeljne in zahtevnejše standarde znanja osnovnošolske matematike in tudi že nekatere standarde znanja srednješolske matematike. Njegovo šibko področje pri pouku matematike pa je bilo, da pri pouku ni bil aktivien in ustvarjaljen. Slabo je sodeloval pri razlagi in utrjevanju snovi. Pri reševanju nalog ni zapisoval in obrazložil postopkov reševanja. Naloge je reševal na pamet in je zapisal samo rezultat. Motivirale so ga samo naloge, ki so mu bile zanimive, medpredmetno povezane, iz vsakdanjega

življenja in so mu predstavljale izziv. Kljub vsem težavam so bili učenci pripravljeni aktivno sodelovati in so bili zelo motivirani za učenje.

Pri formativnem spremljanju spremlijam učenčovo znanje z vidika osebnih ciljev ter usklajujem samoosebne in referenčne cilje. Na začetku skupaj z učencem načrtujeva cilje in dejavnosti ter vsebine, pri čemer izhajam iz njegovih šibkih in močnih področij. Spremljanje zapisujem v obliki listovnika. Mesečno vrednotim dosežke in učencu dajem povratno informacijo. Pri mojem pedagoškem delu spremljanje poteka pri rednem in dopolnilnem pouku, pri pogovornih urah in pri urah individualne pomoči.

Cilj formativnega spremljanja je, da posameznega učenca vse šolsko leto oskrbujem s povratno informacijo, s strategijami dela ter da učenec aktivno in ustvarjalno sodeluje pri pouku.

Formativno spremljanje omogoča učencu in učitelju, da izboljšujeta svoje znanje, saj so naloge (cilji) načrtovane po korakih, različne po obliki in po tehniki izvedbe, po možnosti izbire, so kratkoročne in dolgoročne, diferencirane po obsegu, količini, težavnosti (upoštevanje učenčeve individualnosti), različne po namenu in cilju, jasna, razumljive, natančne in preverjene ter omogočajo izražanje močnih področij in odpravljanje šibkih. S tem izboljšujemo kakovost dela in povečujemo motivacijo učencev in učiteljev za boljše sodelovanje.

Kot mladi učiteljici matematike mi je dveletno formativno spremljanje omogočilo boljše sodelovanje in komunikacijo z učenci in starši, aktivno sodelovanje z drugimi člani projekta (primeri dobre prakse, medsebojne hospitacije, izmenjava izkušenj ...) povečanje kakovosti dela učenca pri pouku, povečanje kakovosti vodenja razreda, viden napredek učenca (mapa dosežkov) in strokovno rast. Pridobljena znanja in izkušnje bom nadgrajevala in posredovala na druge delavce šole.

Virji in literatura

- Galeša, Mirko. (2003). Pomoč otrokom s posebnimi potrebami – Ocenjevanje zmožnosti in posebnih potreb v osnovni šoli ter načrtovanje individualiziranih programov – praktični prostop. Valmar, d. o. o. Celje.
- Ginnis, Paul. (2004). Učitelj – sam svoj mojster: kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Rokus. Ljubljana.
- Komljanc, Natalija et al. (2008). Didaktika ocenjevanja znanja : razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. ZRSSŠ. Ljubljana.
<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=92&pID=199>.
- <http://www.uciteljska.net>.
- Lastni zapiski s posvetov in strokovnih srečanj v projektu.

**DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA
VREDNOST POVRATNE INFORMACIJE ZA UČENJE IN POUČEVANJE**

Zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009

**KNOWLEDGE ASSESSMENT DIDACTIC
THE VALUE OF THE FEEDBACK IN LEARNING AND TEACHING PROCESSES**

Miscellany of the 3rd International Conference in Celje, March 2009

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo

Predstavnik: Gregor Mohorčič

Urednica: Mira Turk Škraba

Priprava in tisk: Present, d. o. o.

Naklada: 400 izvodov

Prva izdaja, prvi natis

Ljubljana 2010

Vso ponudbo knjig, ki so izšle pri založbi Zavoda RS za šolstvo, si lahko ogledate na spletni strani <http://www.zrss.si/>, na kateri predstavljamo monografije, vodnike in priročnike za učitelje, strokovne revije, zbornike, učne načrte idr. dokumente, učbenike in učna gradiva itn.

Vabljeni k ogledu.

Naročanje

- po pošti
Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana
- po faksu
01 / 3005-199
- po elektronski pošti
zalozba@zrss.si
- na spletni strani
<http://www.zrss.si>

ISBN 978-961-234-836-6



A standard linear barcode representing the ISBN number 978-961-234-836-6.

9 789612 348366

ISBN 978-961-234-836-6

22,00 €