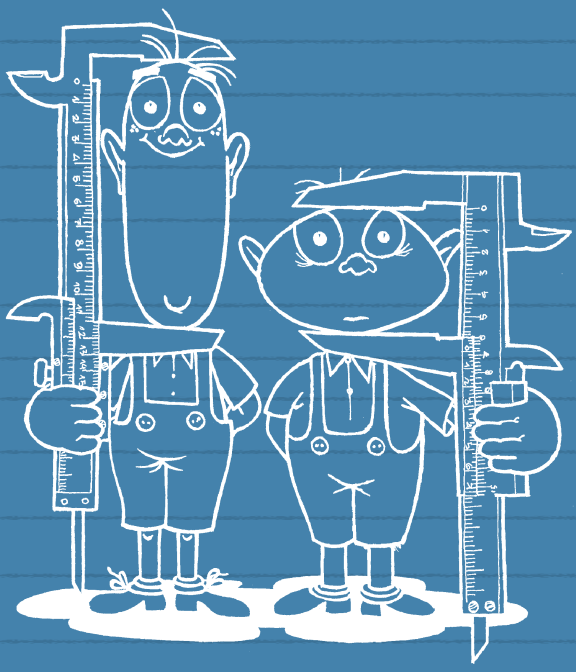
DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA

Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja

Zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008

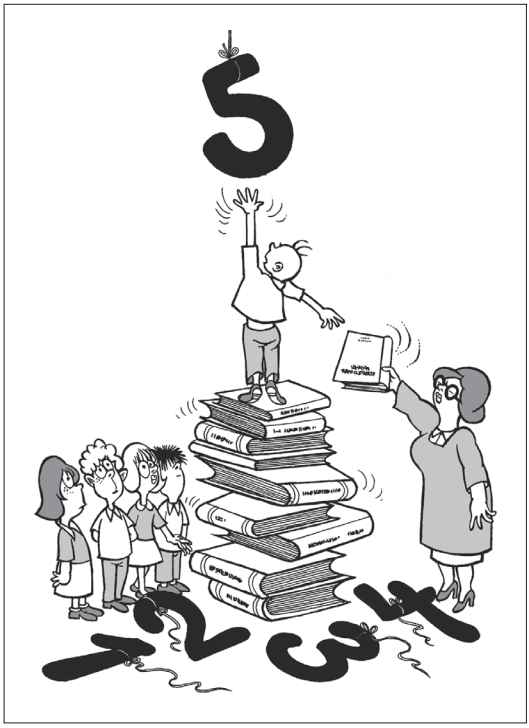


Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA

Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja

Zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Didaktika ocenjevanja znanja
Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja
Zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008

Avtorji: dr. Natalija Komljanc, mag. Sonja Zajc, dr. Nicholas Sun-Keung Pang, dr. Gorica Mickovska, dr. Colin J. Marsh, dr. Bogomir Novak, Nives Zore, Ada Holcar, Nada Nedeljko, dr. Sabina Popit, Dajana Jovanovič, dr. Tatjana Ferjan, Tatjana Ilovar, Maja Zobavnik, mag. Marija Žveglič, Marijana Klemenčič Glavica, Saša Čadež, Barbara Hercog, Nataša Jesenko, Danica Gotlih, Mateja Peršolja, Nidžara Žnidarčič, Slavica Hajdinjak, Neda Gačnik

Redakcija: mag. Sonja Zajc
Recenzenta: dr. Ivan Fošnarič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta;
Ana Nuša Kern, Osnovna šola Preserje pri Radomljah
Prevodi: Laura Cuder Turk in Tom Majer
Jezikovni pregled: Tine Logar
Ilustracije: Darko Marković

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo
Predstavnik: mag. Gregor Mohorčič
Urednica založbe: Mira Turk Škraba
Priprava in tisk: Boex DTP, d. o. o.
Naklada: 400 izvodov
Prva izdaja, prvi natis
Ljubljana 2009

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

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

37.091.26(082)

DIDAKTIKA ocenjevanja znanja : vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja : zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008 / [avtorji Natalija Komljanc ... [et al.] ; ilustracije Darko Marković]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2009

ISBN 978-961-234-754-3
1. Komljanc, Natalija
243635456

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009
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

Uvodna beseda *(dr. Natalija Komljanc)* 5

STROKOVNI PRISPEVKI

Formativno spremljanje učenja *(dr. Natalija Komljanc)* 8

Formative assessment for learning *(dr. Natalija Komljanc; prev. Laura Cuder Turk)* 18

Formativno spremljanje za učenje v nekaterih državah *(dr. Natalija Komljanc)* 28

S formativnim spremljanjem do večje kakovosti učenja in poučevanja *(mag. Sonja Zajc)* 37

Improvement of school based assessment in primary schools in Macedonia *(dr. Gorica Mickovska)* 48

Izboljšanje šolskega ocenjevanja v osnovnih šolah v Makedoniji *(dr. Gorica Mickovska; prev. Laura Cuder Turk)* 56

Dosežki hongkonških učencev v mednarodnih študijah *(dr. Nicholas Sun-Keung Pang; prev. Tom Majer)* 63

School assessment in the holistic way *(dr. Colin J. Marsh)* 76

Šolsko ocenjevanje na holističen način *(dr. Colin J. Marsh; prev. Laura Cuder Turk)* 83

Pomen različnih strategij in funkcij mišljenja v šoli za ocenjevanje znanja *(dr. Bogomir Novak)* 90

Spremljanje razvoja učenja pri predšolskem otroku *(Nives Zore)* 112

Ocenjevanje za učenje *(Ada Holcar)* 116

Šolsko tekmovanje kot oblika spremljanja razvoja učenja *(Nada Nedeljko)* 122

Pogledi staršev na preverjanje in ocenjevanje *(dr. Sabina Popit)* 128

PRIMERI IZ PRAKSE

Vstopamo v nov način poučevanja? *(Dajana Jovanovič)* 132
Ali znam oceniti nove vrednote znanja? *(dr. Tatjana Ferjan)* 135
Samoocenjevanje znanja *(Tatjana Ilovar)* 139
Poročilo o izvajanju formativnega ocenjevanja *(Maja Zobavnik)* 145
E-slovenščina: ocenjevanje govornega nastopa na daljavo *(mag. Marija Žveglič, Marijana Klemenčič Glavica)* 150
Formativno spremljanje napredka učencev v moji praksi *(Saša Čadež)* 152
Učiti ali naučiti? *(Barbara Hercog, Nataša Jesenko)* 160
Formativno spremljanje spreminja poučevanje *(Danica Gotlih)* 164
Vodenje skupine pri akcijskem raziskovanju in razvojnih projektih *(Mateja Peršolja)* 169

ODPRTO UČENJE

Odprto učenje *(mag. Sonja Zajc)* 174
Ko knjižnica ponori *(Nidžara Žnidarčič)* 175
Nočno prebiranje knjig *(Slavica Hajdinjak)* 176
Uporaba spletnega dnevnika pri pouku *(Neda Gačnik)* 182

UVODNA BESEDA

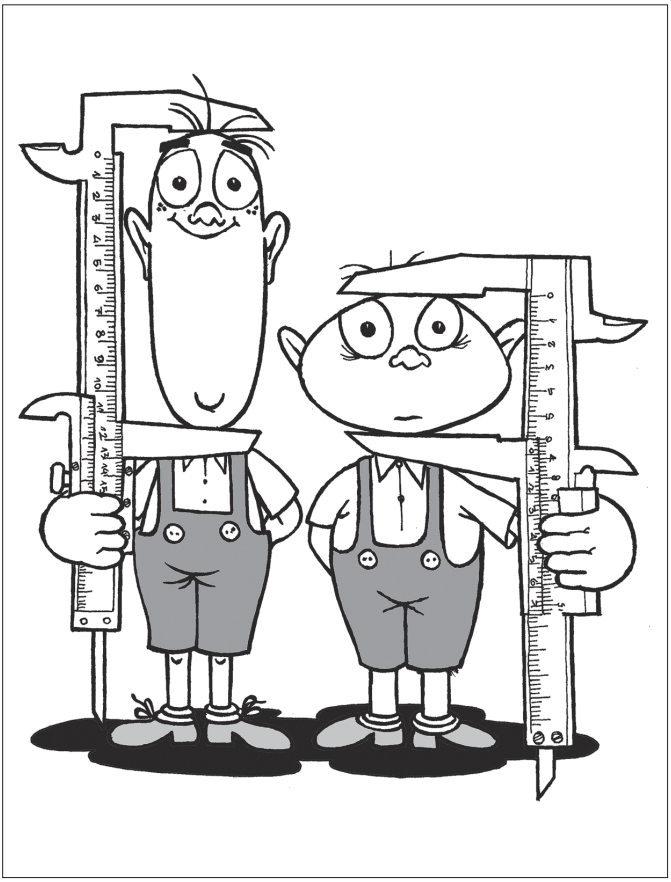
Z individualnim spremljanjem razvoja posameznega učenca so svoj prestiž gradile zasebne oz. alternativne šole, danes pa ni več redkost v javnih šolah po svetu. Z zbornikom in rezultati razvojnoaplikativnega projekta z naslovom Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja želimo strokovne delavce v šolah, starše in učence spodbuditi h konstruktivistično naravnanemu formativnemu spremljanju razvoja posameznega učenca. Osebno naravnano spremljanje razvoja znanja naj postane standard za vse in vsakega učenca, ne le za učence s posebnimi potrebami. Nosilci projekta smo za koristno formativno spremljanje razvoja znanja oblikovali temeljna didaktična načela s priporočili za spremljanje in povratno informiranje v učnem procesu, prav tako pa svetujemo pri vpeljevanju posodobljenega sistema ocenjevanja v vzgojno-izobraževalne ustanove.

Zakaj je smiselno, da ravnatelji skupaj z učitelji, vzgojitelji, učenci in starši sprejmejo za cilj posodabljanja izvedbenega kurikula prav kakovostno formativno spremljanje razvoja predznanja posameznega otroka oz. učenca? Odgovor je preprost: učitelj oz. vzgojitelj izvaja kakovostno načrtovan pouk, naravnan na potrebe in pričakovanja otrok oz. učencev in tudi zato višji učni uspeh ne izostane. In ne nazadnje: odprta šola in učenje v njej brez kakovostne povratne informacije v procesu razvoja mišljenja in predstavljanja spoznanega ne moreta zaživeti in zato tudi ne vrednote v okviru vseživljenjskega učenja.

Šola s formativnim spremljanjem ne ponuja učencem enakih informacij in metod raziskovanja ter razvoja predznanja. Zato ne pričakuje učencev z uniformiranim znanjem, ampak razvija učence in učitelje, ki znajo svoje izkušnje uporabiti za divergentna reševanja učnih oz. življenjskih izzivov. Brez inovativnih državljanov ni inovativne družbe.

Dr. Natalija Komljanc,
vodja projekta

STROKOVNI PRISPEVKI



FORMATIVNO SPREMLJANJE UČENJA

Dr. Natalija Komljanc, strokovna direktorica Zavoda RS za šolstvo, vodja razvojnoaplikativnega projekta Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja

Namen formativnega spremljanja je samostojno učenje

Življenje je prilagajanje, ki je še posebej intenzivno v začetnem obdobju šolanja. Starši in učitelji učenca spremljajo pri učenju, »hodijo z otrokom« in ga na ta način vodijo do ciljev. Kakovost prilagajanja starši, otroci in učitelji uravnavajo z učnimi pristopi, ki omogočajo mladim, da so iskalci, zbiratelji informacij, urejevalci podatkov, oblikovalci ciljev, njihovi zasledovalci, zato raziskovalci, odkritelji, komparativisti in ocenjevalci. Na poti osamosvajanja se učencem omogoča okušanje raznoterih učnih priložnosti. Ponujanje priložnosti za samostojno in skupno učenje je temeljni cilj edukacije 21. stoletja (A Human Rights-Based Approach to Education for All, 2007, Ofsted Curriculum Innovation Report, 2008, Oxford and Cambridge University aims, Hargreaves, 2006). Priložnosti upoštevajo učenčevo svobodno voljo, njegovo dostojanstvo in optimalni osebni razvoj.

Formativno spremljanje omogoča učne priložnosti za samostojno učenje

Boljše priložnosti za raziskovanje in prilagajanje ima učenec ob (so)vodenju z bogatimi povratnimi informacijami, ki jih sprejema od staršev, učiteljev, sošolcev in drugih virov iz okolja. V takih razmerah lahko ob podpori samostojno uspešno usmerja lastno učenje.

Bogata povratna informacija mora biti učinkovita in spodbudna. Medsebojno kakovostno povratno informiranje je ključno za skupno vodenje učnega procesa. Učinkovito formativno spremljanje ni klasično preverjanje oz. kontrola, temveč učna priložnost za »hranjenje« učenca (feedforward) in hkrati opremljanje 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. samokontrolo.

Učenec se na poti učenja pogovarja s seboj in deli svoja znanja z drugimi. Prisluhne učitelju, drugim virom, poišče manjkajoče informacije, v miselni shemi izpopolni zemljevid znanja s podatki in tako obogati poti 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. Omenjene priložnosti nudi konstruktivistično formativno spremljanje znanja posameznega učenca v skupini.

Formativno spremljanje s predstavitvami naučenega spodbuja oblikovanje dosežkov

Učenec se na učni poti veseli postaj, na katerih sebi in drugim pokaže oz. dokaže, kaj zmore. Formativno spremljanje omogoča predstavitev naučenega, ki so bistveni didaktični element edukacije 21. stoletja (A Human Rights-Based Approach to Education for All, 2007, Ofsted Curriculum Innovation Report, 2008).
S predstavitvami naučenega je učenje zanimivejše, prilagajanje pa uresničeno z izkušnjo, doživetjem. Šele doživetje v predstavitvi naučenega uresničuje možnost za samostojno ocenjevanje (Komljanc, 2004).
S ponujanjem priložnosti za samostojno in skupno učenje (v smislu »učim se« in »učimo se«) in omogočanjem predstavitve naučenega na mnogotere načine, s katerimi učenci lahko dokažejo sebi in drugim kakovost prilagajanja na življenjske izzive, omogočamo celovito formativno spremljanje razvoja učenja in poučevanja. Brez formativnega spremljanja ni celovitega ocenjevalnega sistema, ki ga Gibbs (1998, v: Komljanc, 2004) opiše v petih funkcijah: 1. z učnimi ponudbami lovimo učenčevo pozornost, 2. z učenci ustvarjamo učne aktivnosti, 3. oskrbujemo se s pozitivnimi povratnimi informacijami, 4. ločimo odgovornost in kontrolo za dosego standardov znanja med dejavniki pouka in 5. ocenimo dosežek.
Samoocenjevanje je zaključni del predstavljanja naučenega in temeljni del formativnega spremljanja za aktivno prilagajanje (učenje). V predstavitvah in kasneje v refleksiji lahko učenec s samoocenjevanjem ugotovi in dokaže učitelju, sošolcem, staršem in drugim, česa je sposoben, kaj vse razume, kako razmišlja, kako ustvarja in kaj dosega.

Vrednosti formativnega spremljanja se zaveda vedno več učiteljev, staršev in učencev

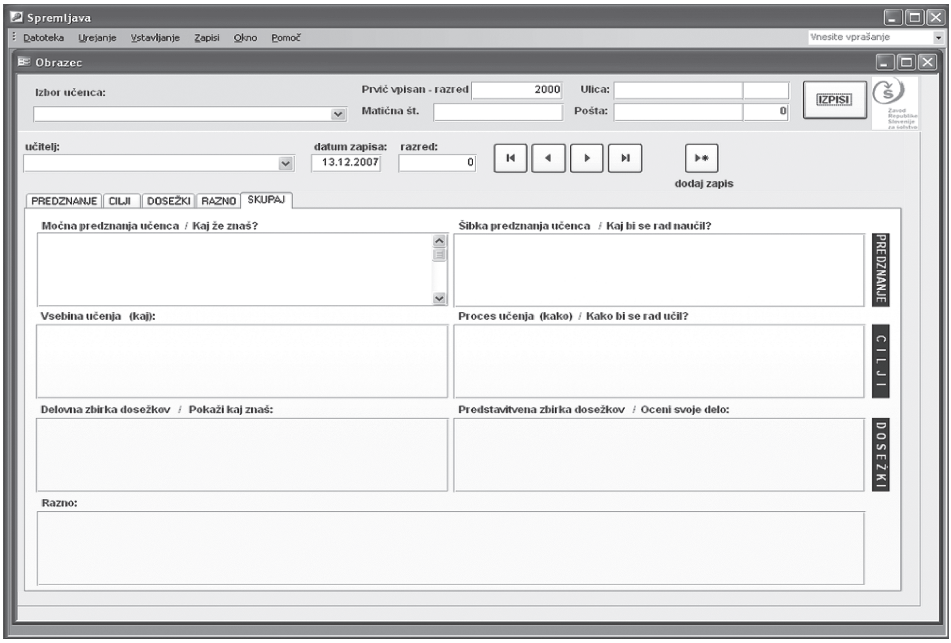
Učitelji, ki skupaj z učenci in starši formativno spremljajo zmožnosti oz. sposobnosti, se zavedajo, da edino z aktivnim sodelovanjem razvijamo vse potenciale prilagajanja. Formativno spremljanje usmerja iskanje učnih priložnosti in

zato omogoča predstavitve naučenega na višjih ravneh doseganja znanja. Šele tisti, ki formativno spremljajo pouk, se zavejo, da preverjanje ni namenjeno izpraševanju za oceno, ampak osebnemu in skupnemu učenju.
Kakovost slovenskega osnovnošolskega ocenjevanja smo analizirali na posvetih v Postojni (marec 2007) in Celju (marec 2008). Analiza pravilnikov o ocenjevanju v obdobju polovice stoletja sili k preoblikovanju pravil v uporabna didaktična načela (Komljanc, 2008a). Sklepi posveta so bili naklonjeni konstruktivističnemu formativnemu spremljanju. Celjski posvet je predhodni sklep potrdil z novim: Oceno v formativnem spremljanju zamenjati za povratno informacijo v obliki navodil učencu za njegov bližnji razvoj znanja.
Formativnemu spremljanju je naklonjenih vedno več edukacijskih sistemov, med njimi tudi makedonski in hongkonški. Učitelji se skupaj z učenci izpopolnjujejo za formativno spremljanje za učenje (formative assessment for learning).
V Hongkongu je eden izmed ciljev redukcija testov in namesto tega pogostejše informiranje učencev in učiteljev z namenom izboljšati kakovost učenja in poučevanja (Carless, 2005 v: Komljanc, 2008b; Pang, 2008). Implementacija formativnega spremljanja vključuje: 1. oblikovanje pravil (assessment policies), 2. povratno informiranje o šibkostih in močnih znanjih, 3. priložnosti za skupno spremljanje, samoocenjevanje, 4. informiranje oz. oblikovanje ciljev za dosego standarda znanja in 5. preverjanje znanja za razvoj znanja na višjih ravneh, za spodbujanje učenčeve ustvarjalnosti raje kot za preverjanje uspešnosti zapomnitve dejstev (prav tam).
V Makedoniji so oblikovali osem načel za izboljšanje ocenjevanja znanja (Mickovska, 2008, v: Komljanc, 2008b): 1. izboljšanje učenčevega dosežka, 2. celovito povratno informiranje o učnem procesu, 3. spremljanje kot del celovitega učnega procesa, 4. uporaba različnih učnih stilov, 5. kontinuirano spremljanje, 6. pravično spremljanje, 7. kontinuirano spremljanje, 8. realno in veljavno spremljanje. Postopek v celovitem procesu obsega (Mickovska, 2008, v: Komljanc, 2008b): 1. načrtovanje spremljanja, 2. uporabo metod in orodij, 3. proces spremljanja, 4. oblikovanje ocen in 5. povratno informacijo.
Slovenski predlog za kakovostno formativno spremljanje upošteva tri načela: 1. spremljanje močnih in šibkih znanj, 2. zagotavljanje stika med učnimi stopnjami in 3. zagotavljanje aktualne povratne informacije o razvoju znanja. Za realizacijo načel se predlaga: 1. izmenjavo informacij med dejavniki pouka za usklajevanje učenčevih potreb in zmožnosti z zahtevami kurikula, 2. svetovanje za odpravljanje šibkosti v predznanju – učenje na višji ravni, 3. vodenje pouka za (so)vplivanje dejavnikov pouka (smiselno učenje), 4. kontrolni mehanizem v

obliki povratne informacije za uravnavanje poučevanja in učenja in 5. sumativno ocenjevanje na temelju celovite zbirke podatkov o učenčevem predznanju in napredku, ki se primerja z referenčnim merilom (pričakovanim rezultatom). Dejavniki pouka spremljajo uspešnost uvajanja formativnega spremljanja z dvema kazalnikoma: 1. naše učenje postaja raziskovanje lastne prakse in 2. spoznanje, da vsak lahko zna več (Boston, 2002, v: Komljanc, 2008a).

Slovensko orodje za formativno spremljanje učenja

Program formativnega spremljanja učenja posameznega učenca v socialni učni skupini vključuje: 1. Predznanje: močna in šibka predznanja, 2. Cilje: vsebino učenja (kaj) in proces učenja (kako), 3. Dosežke: delovno in predstavitveno zbirko dosežkov (portfolio).



Slika 1: Obrazec formativnega spremljanja učenja posameznega učenca v socialni učni skupini

Spremljanje šibkosti in močnih znanj (prvo načelo)

Z učencem in s starši se je smiselno pogovarjati o vzrokih ocenjevanja, tudi najmlajših učencev. Možen razlog je tekmovati, bolje napredovati, realno usmerjati učenje, zato spodbujati samokontrolo, samostojno načrtovati učenje.
Namen spremljanja je torej osebno načrtovanje učenja in tudi poučevanja. V ta namen učitelj ne le občasno ugotavlja, ali le sledi učenčevemu razvoju, ampak »hodi« z učencem, ga spremlja. Na učni poti se učenec skupaj z učiteljem in starši vpraša: »Kaj že znam?« in Kaj želim izvedeti?«. Z raziskovalnimi vprašanji usmerja učenje. Z osebnim učnim ciljem pa opredeli akcijski načrt in individualizirana navodila za odkrivanje novega, za odpravljanje napak in pomanjkljivosti v učenju.
Konstruktivistično formativno spremljanje gradi znanje na močnih že izgrajenih znanjih in osebnih interesih. Z močnimi znanji – učno energijo odpravlja šibkosti in preiskuje nova znanja. Učenec je v procesu učenja usmerjen v osebni učni cilj, zapisan kot pričakovani rezultat, ki je usklajen s standardom znanja. Pričakovani rezultat je učenčeva izjava o tem, kaj se bo naučil in s katerim dosežkom oz. kako bo naučeno predstavil.
Z načrtovanjem poučevanja učitelj ne le identificira motnje oz. napake pri posameznem učencu, temveč opredeli učne priložnosti. Priložnosti načrtuje tako, da posamezniku omogoči učiti se sam in z drugimi.
Učitelj skupaj z učencem načrtuje še zbiranje učnih dokazov in analizo le-teh. Refleksija razvoja znanja jima omogoča pravočasno ugotavljanje in odpravljanje vrzeli. S povratno informacijo v obliki navodil odpravljata vzroke napak pri učenju. Spremljanje šibkosti in močnih znanj v tem smislu omogoča vzpostavitev intervencijskega pouka ter smiselno preoblikovanje osebnih učnih ciljev glede na potrebe učenca in standarde znanj.
Doseganje pričakovanih rezultatov njihovih otrok spremljajo tudi starši, in to tem bolje, čim bolj poznajo standarde znanj in osebne cilje otroka. Zaradi spremljanja dosežkov so realno informirani o sumativnih ocenah.
Na podlagi samostojnega spremljanja učenci vedo, o čem se učijo in zakaj, so bolj samoiniciativni, kritični, realni pri načrtovanju pričakovanih rezultatov in bolj kritični pri vrednotenju dosežkov. Raste njihova odgovornost za učenje in tudi kontrola nad procesom dela. Močneje se zavedajo svoje učne energije (močnih znanj) in so zato bolj samozavestni pri učenju in bolje razporejajo učno energijo skozi učni proces (iz analize razvojnoaplikativnega projekta). Osamosvajanje je temeljni cilj šolanja.

Zagotavljanje stika med učnimi stopnjami za dosego cilja (drugo načelo)

Za poglabljanje in razširjanje predznanja z osebnimi cilji učitelj organizira učne stopnje ali etape učenja. Vse stopnje pouka se ukvarjajo z vprašanji, kaj se bom učenec učil in kako se bo naučil, kakšen bo izdelek in kako bo predstavljen.
Če učitelj vodi pouk za dosego predpisanega učnega cilja, potem učencu predlaga ponavljanje kot možno pot uresničenja cilja. Učencu daje povratno informacijo o doseganju cilja v smislu »prav« ali »narobe«, »poskušaj ponovno«, pri tem pa ne daje potrebnih informacij o napredovanju do cilja. Učitelj pogosto motivira le s prigovarjanjem k ponavljanju, manjka pa motivacijski impulz, ki bi učinkovito vplival na razvoj procesa učenja in zato na kakovost dosežka. Če učitelj vodi pouk za zmanjševanje razlik med predznanjem in referenčnim ciljem, potem učencu sporoča, ali se je že približal predpisanemu cilju. Skupaj izvajata kontrolo za zmanjševanje oddaljenosti med učenjem in poučevanjem. Če ne uspeta zmanjšati razlike, potem ta kontrolni mehanizem ne upošteva potreb učenca. Če učitelj vodi pouk za opredelitev individualnih navodil v razvoju učenja, potem z učencem oblikujeta t. i. intervencijski model (Kluger in De Nisi, 1996, v: Komljanc, 2004).
Najboljši učitelj je tisti, ki je sposoben uskladiti se s potrebami in pričakovanji učenca (Thelen, 1954, v: Komljanc, 2004). Najbolj humano strategijo vodenja pouka podpira akcijsko načrtovanje (prav tam). Strategija pouka upošteva orodja, ki se uporabljajo za sistematično urejanje miselnega procesa. Učni stil opredeljuje učne priložnosti za zaznavanje, metode pa izostrijo misli in izboljšajo stabilnost oz. trajnost znanja. Stil poučevanja opredeljuje različne pristope poučevanja kot na primer akcijsko načrtovanje za: 1. opredelitev učnih ciljev in učnega gradiva, 2. ustvarjanje ustreznih pogojev za učenje in poučevanje (učno okolje) in 3. oblikovanje modelov učenja ter spremljanja razvoja učenja in dosežkov.
Felderjev model (2002) je eden tistih, ki uglašuje stil poučevanja s stilom učenja. Osnovna vprašanja, ki se postavijo učencu in učitelju, opredeljujejo tipe informacij, ki jih dejavnika pouka najraje in najbolj nerada zaznavata, opredelitev čutil, s katerimi najraje in najbolj nerada sprejemata informacije, in kdaj informacijo najbolje razumeta.
Če se učitelj osredini na doživetje, izkušnjo, učenčev interes, predznanje, potem zagotavlja stik med učnimi stopnjami. Pri tem si pomaga z različnimi taksonomijami oz. teorijami razvoja učenja, na primer z Vigotskijevim bližnjim razvojem predznanja, Renzullijevim obogatitvenim modelom kurikula, Piagetovim razvojem mišljenja (asimilicija, akomodacija), Sternbergovim kritičnim, kreativnim mišljenjem, Bandurino samoučinkovitostjo ipd.

Za zapomnitev omogoča raznolike predstavitve naučenega, prenos naučenega v življenje, asociacije s pozitivnimi čustvi. Razvijati samoodgovornost za učenje pomeni prilagajati se na življenje in zaradi tega spreminjati odnos do šole. Učitelj naj se z učenci in starši vpraša: Ali njegovi učenci uspešno dosegajo cilje, ali ima vsak v skupini dovolj spodbud za učenje – prilagajanje, da bi lahko pripravil tudi ustvarjalne predstavitve naučenega? Ali mu učenec sporoča, da je učni cilj zanj zanimiv in zadosti oddaljen, da ga z zanimanjem dosega? Kaj ugotavljajo učitelj, učenec in starši, ko se vprašajo, ali so navodila za učenje spodbudna, jasna, taka, ki omogočajo samostojno delo? Ali vsi učenci menijo, da je dovolj priložnosti in ustrezno okolje za učenje, da celo spodbuja razvoj interesov posameznega učenca v socialni učni skupini? Ali sam pouk, svet in kurikule zbližuje tako, da se lahko vsak posamezni učenec kreativno izraža, ali najde dovolj gradiv oz. virov učenja? Skratka, ali učitelj in starši ter učenec sam vedo, katere so njegove potrebe in pričakovanja, in ali učitelji ne omejujejo, motijo učenca v njegovem prilagajanju na življenje in kadar želi predstaviti naučeno?

Analize kot na primer PISA kažejo na uspešnost nekaterih držav. Vsi uspešni kurikuli omogočajo učencu odlično prilagajanje na življenje, predvsem pa mu dajejo oporo pri učenju, in sicer tako da razvijajo eksplicitne strategije poučevanja v heterogenih učnih socialnih skupinah, poučujejo diferencirano oz. individualizirano v vedno večji meri. Vsi se trudijo zmanjšati negativne socialno-ekonomske vplive. Učenci lahko pouk bogatijo z več interesnimi dejavnostmi. Vse uspešne dežele sicer imajo opredeljene standarde znanj, a omogočajo njih doseganje s pričakovanimi rezultati. Vse uspešne šole same evalvirajo kakovost izvedbenega kurikula. Vse uspešne šole izvajajo konstruktivistično naravnano formativno spremljanje razvoja znanja pred sumativnim povzemanjem rezultatov v učni dosežek. Vsi uspešni kurikuli omogočajo učencu kakovostno povratno informacijo, namenjeno kakovostnemu učenju, prilagojeno posamezniku v socialni učni skupini. Zunanja motivacija deluje pozitivno, ko učenec sprejema učiteljeva pravila, z vajo postanejo ta pravila njegova navada. Po navadi se to zgodi takrat, ko učenec nima težav s koncentracijo za učenje in zapomnitvijo podatkov. Če želimo, da učenec sprejme navado, je pomemben zgled učitelja, ki ponuja izkustveno in analitično obliko učenja (Dewey, Kolb, v: Komljanc, 2005). Notranja motivacija deluje, ko ima oseba svoj lastni vzgib, voljo, željo, nagon. V tem smislu je ne le pomembna reakcija drugih, pač pa tudi lastna povratna informacija – pogovor sam s seboj, ko se posameznik formira na temelju samoopazovanja, samospremljanja in samoanalize oz. samorefleksije. Ko učitelj spodbuja ustvarjanje, dajemo podporo

razvoju spontanosti, domišljiji, analitičnemu mišljenju, spodbujamo odkrivajoče učenje v smislu »kaj če« in inovativno učenje v smislu »zakaj oz. kako bolje« (Mc Carthy, v: Komljanc, 2005).

Aktualno povratno informiranje za oblikovanje dosežkov (tretje načelo)

Dosežek se oblikuje na temelju prilagajanja v procesu učenja in poučevanja. Učitelj učenca spodbuja v smislu: »Pokaži, kaj znaš!« in »Oceni svoje delo!« in s tem diferencira priložnosti in predstavitev naučenega (rezultat). Učitelj učenca navadi na refleksije lastnega učenja in rezultatov. Nauči ga (samo)vrednotenja, da bo samostojno usmerjal lastne poti (priložnosti) učenja. Analiza dosedanjega uvajanja programa je pokazala, da učencu (samo)spremljava vzbuja zadovoljstvo in ga motivira za učenje, ker ima možnost za koristen dialog z učiteljem.
Interesne dejavnosti pomagajo pri spremljanju in spodbujanju učenja. Povezujejo šolsko učenje z aktivnostmi v prostem času, ko otrok svobodno, avtonomno opredeljuje osebne cilje razvoja. Svobodne dejavnosti so učencu čas in prostor za razvoj interesov, za aktivno (samo)vzgojo. Osebni cilji ponujajo priložnosti za samostojno in skupno učenje oz. predstavljanje naučenega. Pri interesnih dejavnostih si lahko bolj kot pri drugih aktivnostih učenec samostojno izbira učne priložnosti: oblikuje svoj program in si poišče mentorja. Sam lahko spremlja, razvija in predstavlja svoj program (osebni kurikul) in produkte vnaša v osebni portfolio. Delovni portfolio omogoča celovit longitudinalni pregled razvoja znanja, to pomeni rasti in padcev ali zastojev, razvoj interesa, močnih znanj in tudi uspešne popravke v razvoju zmožnosti. Portfolio predstavlja učenčev napredek, ki ga je dosegel ob kakovostnem formativnem spremljanju učitelja, spodbujanju staršev in uporabi različnih virov oz. učnih priložnosti.
Predstavitvena zbirka dosežkov ne vsebuje le izdelkov, ki dokazujejo doseganje standardov znanj, ampak tudi izdelke, ki jih je učenec izdelal s pomočjo znanj v prostem času, doma, v šoli, ko je imel priložnost ustvarjati svoje miselne sheme na temelju naučenega. Predstavitvena zbirka dosežkov niso le dokazi v obliki testov in vaj, ampak predstavljajo mnogotere sicer učne, a uporabne izdelke. Osebna zbirka dosežkov ne kaže le bogatega prilagajanja na življenje, omogoča celo realne kombinacije učnih programov že tudi v okviru začetnega izobraževanja in na ta način odprto fleksibilno učenje v družbi. Mapa dosežkov ne vključuje le osnovnih zmožnosti sporazumevanja, znanj disciplin, ampak predstavlja uspešno iskanje in ustvarjalno interpretiranje učnih izdelkov. Ne nazadnje, učimo se, da bi znali in uživali ob predstavljanju dosežkov.

Šolsko ocenjevanje je ugotavljanje in določanje vrednosti znanja na temelju primerjanja podobnosti in razlik. Ocenjevanje je prilagajanje učenja in poučevanja na temelju primerjanja aktualnega znanja z referenčnim (želenim). Z vidika učitelja je formativno spremljanje prilagajanje pouka standardu. Z vidika učenca pa je formativno spremljanje prilagajanje predznanja pričakovanim rezultatom. A ko se učitelj in učenec medsebojno informirata, učenec razmišlja o pouku kot učnih priložnostih in učitelj o učenčevem predznanju kot izhodišču za razvoj proces učenja. Njuna medsebojna komunikacija uravnava potrebe učenca z zahtevami standarda. Sumativna ocena je sintetična sodba, ki temelji na kontinuiteti opazovanja in spremljanja sinergije oz. uspešnosti pouka (učenja in poučevanja) (Boisivon, 1995, v: Komljanc, 2004).

Povzetek

Učitelji, učenci in starši so bolj zainteresirani za individualno ocenjevanje rezultatov učenja. Učitelji prenesejo težišče z zbiranja ocen na formativno spremljanje razvoja predznanja. Pogoste ocene je smiselno zamenjati za koristne povratne informacije, na primer individualizirana navodila. Pozitivna povratna informacija vpliva na učni proces in podporo staršev pri šolanju njihovega otroka in posledično na učni rezultat. Za tovrstno edukacijsko merjenje in smiselno učenje je vsem dejavnikom pouka ponujeno orodje, formativno spremljanje razvoja učenja posameznega učenca v socialni učni skupini.
Ključne besede: prilagajanje na življenje, učne priložnosti, samostojno in vzajemno učenje, predstavitve naučenega

Abstract

Teachers, pupils and also parents are more interested in individual measurement of student's results. Teachers are more focusing on formative assessment instead of summative grading. Many times used grades are useful to change into more benefited feedback, for instance individual instructions for personal learning. Positive feedback influences the learning process and the parents' support because of that, and consequently the learning outcomes. For the educational measurement and meaningful learning a special instrument is offered – formative assessment for each student in the learning group.
Key words: adaptation in lifelong learning, learning opportunities, personalising learning, performance outcomes

Literatura

A Human Rights-Based Approach to Education for All. UNICEF, 2007, Paris, France.

Hargreaves, D. (2006). A new shope for schooling. I.net.

http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm (8. sept. 2000).

http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf (junij 2002).

Komljanc, N. (2002). Poučavanje i komunikacija nadarenih. V: Ivanek (ur.). Unapređivanje rada s darovitim učenicima u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju. Zagreb: Zavod za unapređivanje školstva, str. 65–70.

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

Komljanc, N. (2008a). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str. 8–23.

Komljanc, N. (2008b). Cross – national comparisons of the use of formative assessment in Hong Kong, Macedonia and Slovenia. Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion. Vol. 6. Bereau for Educational Services, p: 23–40.

Ofsted Curriculum Innovation Report, 2008.

Pang, N. (2008). Formative assessment for learning. Formativno spremljanje razvoja učenja. Posvet v Celju, 12. in 13. marec.

FORMATIVE ASSESSMENT FOR LEARNING

Natalija Komljanc, Ph. D., Programme Director of The National Education Institute of Slovenia, the head of developmental-applicative project Development of didactics in the field of knowledge assessment

The purpose of formative assessment is independent learning

Life is adaptation, intensive at the beginning of schooling. Parents and teachers monitor learning of a student, »they walk with the student«, thus leading him to his goals. The quality of adaptation is being regulated by parents, students and teachers by learning approaches, enabling the young to be seekers, information collectors, data organizers, goal designers, their pursuers, thus researchers, finders, comparatists and assessors. On the way to emancipation students are enabled to taste various learning opportunities. Offering opportunities for independent and collective learning is the basic goal of the 21st century education (A Human Rights-Based Approach to Education for All, 2007, Ofsted Curriculum Innovation Report, 2008, Oxford and Cambridge University aims, Hargreaves, 2006). Opportunities take student's free will, his dignity and optimal personal development into consideration.

Formative assessment enables learning opportunities for independent learning

A student has better opportunities for research and adaptation by being (co)lead with rich feedback, received from parents, teachers, classmates and other sources from his surroundings. A student can independently direct his own learning with support.

Rich feedback has to be effective and encouraging. Mutual quality feedback is of key importance for collective leading of the learning process. Effective formative assessment is not classical assessment and control respectively but a learning opportunity for feedforwarding of a student and equipping a teacher for lessons differentiation at the same time. One of the learning opportunities are action plans of learning and individual instructions. Formative assessment enables a learning opportunity, the so called self-regulation, which includes individual dynamics and difficulty of learning regulation, defining expected learning goals and their pursuit and self-control respectively.

On the path of learning a student speaks to himself and shares his knowledge with others. He listens to the teacher, other sources, searches for missing information, completes the map of knowledge with data in the mind scheme, thus enriches the paths of further learning. He analyzes disadvantages and points of interest with reflection, forming them into new challenges and goals of the journey of learning. Reflection helps to synchronise one's own thought with the thought of others. The mentioned opportunities are offered by constructivist formative assessment of knowledge of an individual student in a group.

Formative assessment with performance outcome encourages design of accomplishments

A student is looking forward to the stations on his path of learning where he shows and proves to himself and others what he can do. Formative assessment enables performance outcome, which is the basic didactic element of the 21st century education (A Human Rights-Based Approach to Education for All, 2007, Ofsted Curriculum Innovation Report, 2008).

Performance outcome makes learning more interesting, conformation realized by experience. Only experience in performance outcome realizes the possibility for independent assessment (Komljanc, 2004).

By offering opportunities for independent and collective learning in the sense »I am learning« and »we are learning« and making performance outcome in various ways, where students can prove to themselves and to others the quality of adaptation to life's challenges, possible, we enable complete formative assessment for learning and teaching development. Without formative assessment there is no complete assessment system, described by Gibbs (1998 in: Komljanc 2004) in five functions: 1) we catch a student's attention by learning offers, 2) we create learning activities with students, 3) we provide ourselves with positive feedback, 4) we distinguish responsibility from control for achieving standards of knowledge among the factors of the lessons, and 5) we assess the achievement.

Self-assessment is the final part of performance outcome and the basic part of formative assessment for active adaptation (learning). In performance outcome and later in reflection a student can with self-assessment find out and prove to the teacher, classmates, parents and others what he is capable of, what he understands, the way he thinks, the way he creates and what he achieves.

More and more teachers, parents and students are aware of the value of formative assessment

Teachers who, together with students and parents formatively assess capabilities and abilities, are aware that we develop all the potentials of adaptation only with active cooperation. Formative assessment directs searching for learning opportunities and therefore enables performance outcome at higher levels of achieving knowledge. Only those, who formatively assess lessons, realize that assessment is not intended for questioning to get a grade but for personal and collective learning.

We analysed the quality of Slovenian primary school assessment on conferences in Postojna (March 2007) and Celje (March 2008). The analysis of rules on assessment in the period of half of the century forces to transformation of the rules into applicable didactic principles (Komljanc, 2008a). The resolutions of the conference were inclined to constructivist formative assessment. The conference in Celje confirmed the prior resolution with a new one: To change the grade in formative assessment for feedback in the form of instructions to a student for his forthcoming knowledge development.

More and more education systems, including that of Macedonia and Hong Kong, are inclined to formative assessment. Teachers are improving themselves for formative assessment for learning together with students.

In Hong Kong one of the goals is to reduce the tests with more frequent informing of students and teachers with the purpose of improving the quality of learning and teaching instead (Carless, 2005 in: Komljanc, 2008b, Pang, 2008). Implementation of formative assessment includes: 1) assessment policies, 2) feedback on weaknesses and strong knowledge, 3) opportunities for collective assessment, self-assessment, 4) informing and forming the goals for achieving standard of knowledge respectively, and 5) knowledge assessment for knowledge development at higher levels, for encouraging student's creativity rather than for assessing successfulness of remembering facts (in the same place).

In Macedonia eight principles for improving knowledge assessment have been developed (Mickovska, 2008 in: Komljanc, 2008b): 1) improving a student's achievement, 2) complete feedback on the learning process, 3) assessment as a part of complete learning process, 4) the use of different learning styles, 5) continued assessment, 6) fair assessment, 7) continued assessment, 8) realistic and valid assessment. The procedure in the complete process contains (Mickovska, 2008 in: Komljanc, 2008b): 1) assessment planning, 2) the use of methods and tools, 3) the process of assessment, 4) grade formation, and 5) feedback.

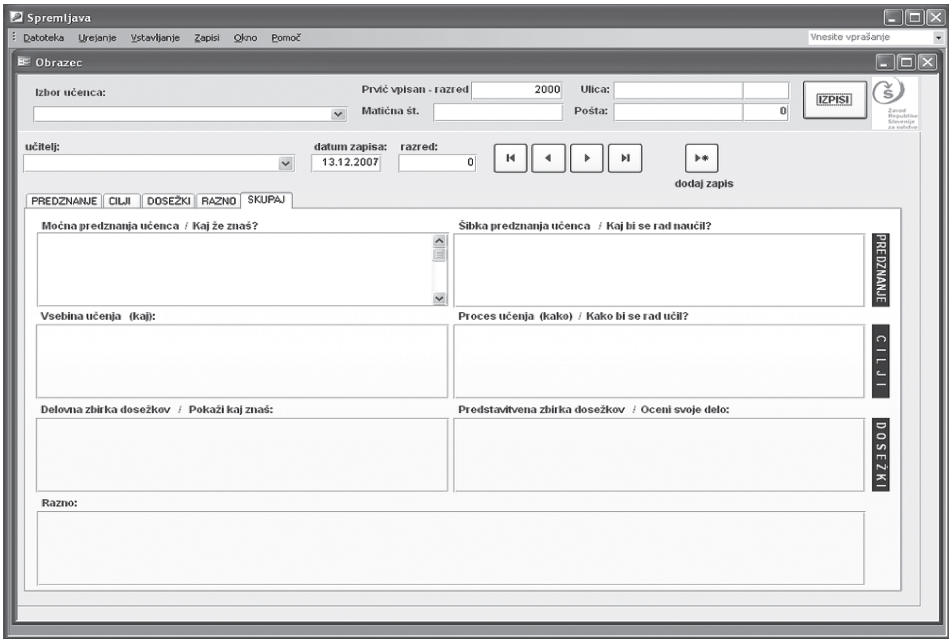
The Slovenian proposition for quality formative assessment considers three principles: 1) assessment of strong and weak knowledge, 2) ensuring contact among learning levels and 3) ensuring up-to-date feedback on knowledge development. For principles to be realized it is proposed: 1) to exchange information among the factors of the lessons for adapting a student's needs and capabilities to the requirements of the curriculum, 2) advising for eliminating weakness in prior knowledge – learning at a higher level, 3) leading the lessons for (co)influencing the factors of the lessons (logical learning), 4) control mechanism in the form of feedback for regulating teaching and learning, and 5) summative assessment on the basis of the complete collection of data about a student's prior knowledge and progress, compared to reference criterion (expected result). The factors of the lessons accompany the successfulness of introducing formative assessment with two indicators: 1) our learning is becoming researching our own practice, and 2) realization that everyone can know more (Boston, 2002 in: Komljanc, 2008a).

Slovenian tool for formative assessment for learning

The programme of formative assessment for learning of an individual student in a social study group includes: 1) Prior knowledge: strong and weak prior knowledge, 2) Goals: the contents of learning (what) and the learning process (how), 3) Achievements: working and presentational collection of achievements (portfolio).

Assessing weaknesses and strong knowledge (first principle)

It is sensible to discuss the reasons for assessment with a student and parents, also of the youngest students. The possible reason is to compete, the better to make progress, the realistic to direct learning, thus to encourage self-control, independently plan learning.
Therefore, the purpose of assessment is personal planning of learning and teaching as well. For this purpose a teacher is not assessing or monitoring student's development only from time to time but »walks« with a student, monitors him. On the path of learning a student together with a teacher and parents asks himself: »What do I already know?« and »What do I want to learn?« With research questions he directs learning. With personal learning goal he defines the action plan and individualised instructions for discovering the new, for eliminating mistakes and deficiencies in learning.



Picture 1: The form of formative assessment for learning of an individual student in a social study group

Constructivist formative assessment builds knowledge on strong, already formed knowledge and personal interests. With strong knowledge – learning energy he eliminates weaknesses and explores new knowledge. In the learning process learning a student is directed to a personal learning goal, written as the expected result, adjusted with the standard of knowledge. The expected result is a student's statement about what he is going to learn and with which achievement and how he is going to present the outcome.

With planning of teaching a teacher defines learning opportunities, not only identifies disturbances and mistakes with an individual student. A teacher plans opportunities as to enable an individual to learn alone and with others.

A teacher also plans collecting of learning proofs and analysis of that together with a student. The reflection of knowledge development enables them to establish and eliminate the gap in time. With feedback in the form of instructions they eliminate the causes for mistakes at learning. In that context assessing weaknesses and strong knowledge enables to restore intervention lessons, thus sensible transformation of personal learning goals regarding a student's needs and standards of knowledge.

Achieving the expected results of their children is also closely monitored by parents, better so if they are familiar with standards of knowledge and personal goals of a child. Due to achievements monitoring they are realistically informed about summative grades.
On the basis of independent assessment students know what they are learning about and why, they are more self-initiative, critical, realistic about planning the expected results and more critical about achievement evaluation. Their responsibility for learning grows and so does control over the work process. They are more aware of their learning energy (strong knowledge) and thus more self-confident about learning and organize learning energy through the learning process better (from the analysis of development-applicative project).

Ensuring contact among learning levels for goal achievement (second principle)

Learning levels or stages of learning are organized by a teacher for deepening and expanding prior knowledge with personal goals. All the levels of the lessons deal with questions what a student is going to learn and how he is going to learn it, what the product is going to be like and how it is going to be presented.
If a teacher conducts lessons for achieving a determined learning goal, he suggests repetition to a student as a possible way of realizing the goal. He gives a student feedback about whether he reached the goal, in the sense »right« or »wrong«, »try again«, without giving the necessary information about progress towards the goal. A teacher often motivates only by persuasion to repeat but the motivation stimulus, which would effectively influence the development of the learning process and therefore the quality of achievement, in not there. If a teacher conducts lessons for reducing the difference between prior knowledge and the reference goal, then he sends a student a message whether he had already got closer to the determined goal. They perform joint control for reducing the distance between learning and teaching. If they are not successful in reducing the difference, than this control mechanism does not take a student's needs into consideration. If a teacher conducts lessons for defining individual instructions in learning development, than they form the so called intervention model together with a student (Kluger and De Nisi, 1996 in: Komljanc, 2004).
The best teacher is the one who is capable of harmonizing himself with a student's needs and expectations (Thelen, 1954 in: Komljanc, 2004). The most humane strategy of conducting lessons is supported by action planning (in

the same place). The strategy of lessons considers tools, used for systematic arranging of a mind process. The learning style defines learning opportunities for perception but methods sharpen the mind and improve stability and durability of knowledge respectively. The style of teaching defines different teaching approaches, as for example action planning for: 1) defining learning goals and learning material, 2) creating suitable conditions for learning and teaching (learning setting), and 3) forming learning models and monitoring learning development and achievements.

Felder model (2002) is one of those, which tune the teaching style with the learning style. Basic questions, a student and a teacher ask, define the types of information, the factors of lessons most and least like to perceive, defining senses, which they most and least like to accept information with and when information is best understood.

If a teacher focuses himself on experience, a student's interest, prior knowledge, than he ensures contact among learning levels. He helps himself with different taxonomies and theories of learning development, for example Vygotski's forthcoming development of prior knowledge, Renzulli's enriching curriculum model, Piaget's thought development (assimilation, adaptation), Sternberg's critical, creative thought, Bandurino's self-efficiency and the like.

To remember various performance outcomes are enabled, applications of the outcome to life, associations with positive emotions. To develop self-responsibility for learning – to adapt to life and because of this change the attitude towards school. A teacher should ask himself, students and parents whether his students are successful in reaching goals, whether each in a group has enough stimulation for learning – adapting to be able to prepare creative performance outcome. Whether a student sends him a message that the learning goal is interesting and distant enough to be reached with interest. What do a teacher, student and parents realize when they ask themselves whether the instructions for learning are encouraging, clear, such as to enable independent work. Whether all students utter that there are enough opportunities and a suitable setting for learning to stimulate development of interests of an individual student in a social study group. Whether he brings the lessons, the world and curricula closer together so that each student can creatively express himself, whether he finds enough material and sources of learning. In short, whether a teacher and parents and the student himself know what his needs and expectations are and finally whether teachers do not restrict, disturb a student in his adapting to life and when he wishes to perform outcome.

Analyses, like for example PISA (Programme for International Student Assessment), show that some countries are successful. All the successful curricula

enable a student excellent adaptation to life and above all they give a student support with learning, namely they develop explicit teaching strategies in heterogeneous social study groups, teach more and more in a differentiated and individualized way respectively. They are all trying to diminish the negative social-economic influences. Lessons can be enriched by students with more leisure activities. In all the successful countries standards of knowledge are defined but they enable their achievement with expected results. All the successful schools evaluate the quality of performance curriculum by themselves. All the successful schools execute constructivist directed formative assessment of knowledge development before summative summary of results into a learning achievement. All the successful curricula enable a student quality feedback, intended for quality learning, adapted to an individual in a social study group. External motivation works positively when a student accepts a teacher's rules and with practice these rules become his habit. Usually this happens when a student does not have trouble concentrating for learning and remembering data. If we wish for a student to accept a habit, the example of a teacher, offering empirical and analytical form of learning, is important (Dewey, Kolb in: Komljanc, 2005). Internal motivation works when a person has his own initiative, will, desire, instinct. In this context, not only reaction of others but also one's own feedback – talking to oneself when an individual is forming himself on the basis of self-observation, self-monitoring and self-analysis and self-reflection respectively, is important. When a teacher encourages creation, we give support to development of spontaneity, imagination, analytical thought, we encourage discovering learning in the context »what if« and innovative learning in the context »why and how to better« (McCarthy in: Komljanc, 2005).

Current feedback for forming achievements (third principle)

An achievement is formed on the basis of adapting in the learning and teaching process. A teacher encourages a student in the context: »Show me what you know!« and »Assess your work!«, thus differentiating opportunities and performance outcome (result). A teacher accustoms a student to the reflections of his own learning and results. He teaches him (self)-assessment so that he can independently direct his own paths (opportunities) of leaning. Analysis of the previous programme introduction has shown that (self)-monitoring creates satisfaction in a student and motivates him for learning because he has the chance for a useful dialogue with a teacher.

Leisure activities help monitor and encourage learning. They connect school learning with leisure activities when a child freely, autonomously defines his personal development goals. Free activities are time and space to a student for developing interests, for active (self)-education. Personal goals offer opportunities for independent and collective learning and performance outcome respectively. A student can independently choose his learning opportunities at leisure activities more than at other activities: he forms his own programme and finds himself a mentor. He can monitor, develop and present his programme (personal curriculum) and enters the products into his personal portfolio. Work portfolio enables a complete longitudinal examination of knowledge development, meaning growth and ups and downs, development of interest, strong knowledge and successful corrections in development of abilities as well. Portfolio represents a student's progress, achieved with quality formative assessment of a teacher, parents' encouragement and the use of different sources and learning opportunities respectively.

A presentational collection of achievements does not contain only products, showing achievement of standards of knowledge but also products, made by a student with the help of knowledge in his free time, at home, at school when he had the opportunity to create his own mind schemes on the basis of the outcome. A presentational collection of achievements are not only proofs in the form of tests and exercises but it represents many learning but useful products. A personal collection of achievements does not show only rich adaptation to life, it even enables realistic combinations of learning programmes already within the initial education and thus open flexible learning in society. A portfolio of achievements does not include only basic abilities of communication, knowledge about disciplines but it represents a successful search and creative interpretation of learning products. Finally, we learn to know and enjoy in presenting achievements.

School assessment is establishing and determining the value of knowledge on the basis of comparing similarities and differences. Assessment is adapting learning and teaching on the basis of comparing current knowledge to the reference one (desired). From the teacher's point of view formative assessment is adapting lessons to the standard. From a student's point of view formative assessment is adapting prior knowledge to the expected results. But when a teacher and a student mutually inform themselves, a student thinks of lessons as learning opportunities and a teacher thinks of a student's prior knowledge as a starting point for the learning process development. Their mutual communication adjusts the needs of a student to the standard requirements. A

summative grade is a synthetic judgement, based on continuity of observation and monitoring of synergy and success of the lessons (learning and teaching) (Boisivon, 1995 in: Komljanc, 2004).

Abstract

Teachers, students and also parents are more interested in individual assessment of a student's results. Teachers are focusing more on formative assessment for prior knowledge. Many times it is sensible to change the grades into more benefited feedback, for example individual instructions for personal learning. Positive feedback influences the learning process and the parents' support and therefore learning outcome. For educated measurement and sensible learning an instrument, formative assessment of each student in a learning group, is offered to all factors of the lessons.

Key words: adaptation in lifelong learning, learning opportunities, independent and mutual learning, performance outcome

Sources

A Human Rights-Based Approach to Education for All. UNICEF, 2007, Paris, France.

Hargreaves, D. (2006). A new shope for schooling. I. net.

http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm (8 September 2000).

http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf (June 2002).

Komljanc, N. (2002). Poučavanje i komunikacija nadarenih. V: Ivanek (ur.). Unapređivanje rada s darovitim učenicima u srednjoškolskom odgoju i obrazovanju. Zagreb: Institute for the Advancement of education, pp. 65–70.

Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja znanja. Thesis. Faculty of Arts, Ljubljana.

Komljanc, N. (2008a). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Collection of articles. The National Education Institute of Slovenia, pp. 8–23.

Komljanc, N. (2008b). Cross-national comparisons of the use of formative assessment in Hong Kong, Macedonia and Slovenia. Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion. Vol. 6. Bereau for Educational Services, pp. 23–40.

Ofsted Curriculum Innovation Report, 2008.

Pang, N. (2008). Formative assessment for learning. Formativno spremljanje razvoja učenja. Conference in Celje, March 12th and 13th.

FORMATIVNO SPREMLJANJE ZA UČENJE V NEKATERIH DRŽAVAH

Dr. Natalija Komljanc, strokovna direktorica Zavoda RS za šolstvo, vodja razvojno-aplikativnega projekta Razvoj didaktike ocenjevanja znanja

Uvod

Formativnemu spremljanju je naklonjenih vedno več edukacijskih sistemov, na primer v Angliji, Avstraliji, Novi Zelandiji, severni Evropi in Ameriki. Podobno formativno spremljanje vpeljujejo tudi v Makedoniji in Hongkongu ter drugod po svetu. Učitelji se izpopolnjujejo skupaj z učenci za t. i. »formativno spremljanje za učenje« (formative assessment for learning).

Kratek pregled formativnega spremljanja v posameznih državah navajamo v nadaljevanju.

Formativno spremljanje v Hongkongu

V Hongkongu je eden izmed ciljev redukcija testov in namesto tega pogostejše informiranje učencev in učiteljev z namenom izboljšanja kakovosti učenja in poučevanja (Carless, 2005, v: Komljanc, 2008b, Pang, 2008). Implementacija formativnega spremljanja vključuje: 1. oblikovanje pravil (assessment policies), 2. povratno informiranje o šibkostih in močnih znanjih, 3. priložnosti za skupno spremljanje, samoocenjevanje, 4. informiranje oz. oblikovanje ciljev za dosego standarda znanja in 5. preverjanje znanja za razvoj znanja na višjih ravneh, za spodbujanje učenčeve ustvarjalnosti, raje kot za preverjanje uspešnosti zapomnitve dejstev (prav tam). Projekt TOC je usmerjen na učenca, aktivnosti učitelja in konstruktivistična načela (po Morris, 2000. v: Carless, 2005). Projekt je načela Afl (assessment for learning) oblikoval na podlagi dobre prakse. Učitelji menijo, da se je njihovo poučevanje spremenilo v spodbujevalca učenja v skladu s teorijo konstruktivizma (Carless, 2005). Evalvatorji so med različnimi pozitivnimi ugotovitvami našli tudi to, ki govori, da s kakovostnim formativnim spremljanjem učitelj veliko hitreje odkrije napake in jih v aktualnem času že veže v nove učne priložnosti.

Formativno spremljanje v Makedoniji

V Makedoniji so oblikovali načela za izboljšanje ocenjevanja znanja (Mickovska, 2008, v: Komljanc, 2008b), in sicer: 1. izboljšanje učenčevega dosežka, 2. celovito povratno informiranje o učnem procesu, 3. spremljanje kot del celovitega učnega procesa, 4. uporaba različnih učnih stilov, 5. kontinuirano spremljanje, 6. pravično spremljanje, 7. realno spremljanje in 8. veljavno spremljanje. Postopek v celovitem procesu obsega (Mickovska, 2008 v: Komljanc, 2008b): 1. načrtovanje spremljanja, 2. uporabo metod in orodij, 3. proces spremljanja, 4. oblikovanje ocen in 5. povratno informacijo.

Formativno spremljanje v Sloveniji

Slovenski predlog za kakovostno formativno spremljanje upošteva tri načela: 1. spremljanje močnih in šibkih znanj, 2. zagotavljanje stika med učnimi stopnjami in 3. zagotavljanje aktualne povratne informacije o razvoju znanja. Za realizacijo načel se predlaga: 1. izmenjavo informacij med dejavniki pouka za usklajevanje učenčevih potreb in zmožnosti z zahtevami kurikula, 2. svetovanje za odpravljanje šibkosti v predznanju – učenje na višji ravni, 3. vodenje pouka za (so)vplivanje dejavnikov pouka (smiselno učenje), 4. kontrolni mehanizem v obliki povratne informacije za uravnavanje poučevanja in učenja in 5. sumativno ocenjevanje na osnovi celovite zbirke podatkov o učenčevem predznanju in napredku, ki se primerja z referenčnim merilom (pričakovanim rezultatom). Dejavniki pouka spremljajo uspešnost uvajanja formativnega spremljanja z dvema kazalnikoma: 1. naše učenje postaja raziskovanje lastne prakse in 2. spoznanje, da vsak lahko zna več (Boston, 2002, v: Komljanc, 2008a). Slovenski predlog se izvaja v obliki razvojnoaplikativnega projekta Zavoda RS za šolstvo.

Formativno spremljanje na Norveškem

Laila Aase, pedagoška svetovalka iz Osla, meni, da je oblika preverjanja intervencijski element aktualne pedagogike iz več razlogov. Eden je uniformiranost ključnih kompetenc, pomoč vsem učencem pri učenju in razumevanju vsebin in vrednotenju izdelkov. Preverjanje mora odgovoriti na globalne in nacionalne ter tudi osebne cilje, zato je nujno oblikovati orodje, ki bo učitelje in

učence vodilo v procesu ocenjevanja znanja (Aase, 2008). Orodje mora spodbuditi opazovanje pri učiteljih in učencih, da preverjanje postane del učnega procesa, merila učenja pa postanejo del učenčevega metaznanja. Spodbuja še samoocenjevanje in ocenjevanje v parih, še posebej pa kontinuirano preverjanje, ki je vključeno v pouk. Pri vsem je najbolj pomembno, da spodbuja pedagoški dialog (prav tam). Orodje za preverjanje znanja vsebuje portfolio, in sicer delovni in predstavitveni.

Formativno spremljanje na Švedskem

Ulla Lindqvist v okviru ključnih kompetenc predstavlja nov model preverjanja in ocenjevanja (Lindqvist, 2008). Model izpostavlja jasnost sistema v oblikovanju meril (ciljev učenja) in zato ocen, ki ocenjujejo učenčev napredek, in vključuje cilje iz učnega načrta. Temelji na treh dimenzijah: dimenziji znanja, kognitivni dimenziji in dimenziji akcije. V modelu uporabljajo v ta namen tri ključne pojme: znanje (knowing – K), mišljenje (thinking – T) in dejavnost (acting – A). Te tri dimenzije opišejo ključne kompetence, ki jih priporoča Evropska unija (prav tam). Znanje opisuje učenčevo vedenje dejstev, konceptov in procedur. Mišljenje vsebuje refleksije uporabnega znanja. Gre za spodbujanje v smislu »premisli in uporabi«. Bistvo te dimenzije je razumevanje za uporabo znanja v novih situacijah. Dejavnosti pa vsebujejo pridobivanje veščin v različnih učnih okoljih. Ocene so oblika sodbe o napredku v smislu vseh treh dimenzij.

Formativno spremljanje v Franciji

Ocenjevanje je sprejeto kot tradicionalna oblika, vendar je ta oblika posodobljena s t. i. »Socle Commun«, pri katerem ocenjevanje zavzema novo dimenzijo, ker novost uveljavlja orodje – osebno knjigo za vsakega učenca s ciljem sledenja razvoja znanja in doseganja kompetenc. Novost je uvedena pred časom (2007) in v enem letu se je oblikovalo več vrst osebnih knjižic. Mojstrstvo, ki ga učenec obvladuje, je ocenjeno v treh korakih. Prve analize ne kažejo na enoznačno ocenjevanje. Učitelji ocenjujejo splošne kompetence, teme ali znanje, zato je oblikovano priporočilo, da učitelji ocenijo kompetence, sposobnosti učenca v okviru določene vsebine in t. i. »know-how knowledge« – vedenje. Francoski model opredeljuje v spremljavi naslednja priporočila: učitelj opazuje transformacijski prenos znanja pri učencu raje kot

le razumevanje naloge v okviru ene teme. V ta namen se učitelji izobražujejo na seminarjih. Knjižica ima namen sledenja individualnega učenja v okviru vseživljenjskega osebnega razvoja. Ocenjevanje v tem smislu je usmerjeno bolj kot v spremljanje razvoja znanja v preverjanje predstavitve naučenega (Coquide in drugi, 2008).

Formativno spremljanje v Španiji

V španskem konceptu so pomembna tri področja spremljanja in verjetno bodo v prihodnje še bolj: mednarodno preverjanje, diagnostično preverjanje, ki je tudi uzakonjeno, in stalno preverjanje v smislu predstavljanja naučenega za presojanje vrednosti naučenega in za načrtovanje nadaljnjega učenja v naslednjem šolskem letu. Vse tri informacije oskrbijo pridobivanje informacij o ključnih kompetencah učencev v španskih šolah (Roca idr., 2008). LOE je spodbudil dve obliki diagnostike, in sicer: splošno diagnostiko in diagnostiko v procesu učenja. Odgovornost za slednjo prevzame posamezna šola, ki je dolžna spremljati dosežke učencev. Splošno diagnostično preverjanje oskrbuje z informacijami o kakovosti edukacijskega sistema v celovitem smislu in na ta način proizvaja odgovore v odnosu med evropskimi kompetencami in cilji posameznega učnega predmeta. Šolska diagnostika pa je usmerjena v razredno formativno spremljanje in svetovanje, pri čemer prejmejo odgovor učenci in njihovi starši in tudi regija (prav tam). Za diagnostiko se učitelji usposabljajo. Izobraževanje poteka pod okriljem Evropske unije in Unesca. Vodi ga špansko ministrstvo za edukacijo (MEC, 2007).

Formativno spremljanje na Češkem

Bela knjiga predstavlja nov sistem kurikula na dveh nivojih, nacionalnem in izvedbenem (Valuch, Faltyn, 2008). Bela knjiga vsebuje normativni del in del priporočil, ki temeljijo na načelih poučevanja in učenja. Velik poudarek je na individualizaciji poučevanja in orodjih za izvajanje. Nacionalni kurikul izpostavlja načelo avtonomije in vseživljenjskega učenja, izvedbeni kurikul pa opredeljuje edukacijo v okviru posamezne stopnje, na kateri se izpostavlja bazični program disciplin in program kroskurikularnih tem in v tem okviru spodbujanje formativnega spremljanja. Splošni učni cilji, ki jih učitelj spremlja, so opismenjevanje v najširšem smislu, motiviranju za vseživljenjsko učenje, za spodbu-

janje ustvarjalnega mišljenja in reševanja problemov. Spodbuja se učinkovita odprta medsebojna komunikacija. Od učencev se pričakuje uporabno znanje za neodvisno samostojno raziskovanje – učenje. Projekt »KEY« se zgleduje po sistemu ocenjevanja na Novi Zelandiji in v Avstraliji, predvsem v kontekstu diagnosticiranja predznanja in napredka. Učitelj učenca opazuje in usmerja v smislu, kako otrok obvladuje zmožnosti, sočasno pa se od učitelja pričakuje samoanaliza kakovosti poučevanja, da bi izbral za individualizacijo pouka primerne učne pristope. Formativna spremljava upošteva zbirko metodik, zbirko kompetenc, vodnik za razvoj zemljevidov in spremljanja učenčevih aktivnosti, ki jih vodijo do obvladovanja učnih ciljev, in primere dobre prakse (prav tam). Uvajalci ugotavljajo potrebo po izpopolnjevanju učiteljev za sistematično načrtovanje in organiziranje poučevanja in ocenjevanja znanja, ki je individualizirano in koristno v smislu uporabe (prav tam).

Formativno spremljanje v Avstraliji

Marsh (2008) opisuje formativno spremljanje v zveznih državah Avstralije kot močno diagnostično in predstavitveno spremljanje in ocenjevanje znanja. Učitelje se izobražuje za kakovostno zbiranje in interpretiranje podatkov o učenčevem razvoju učenja. V ta namen imajo šole pripravljena različna orodja, nekatere uporabljajo priporočila Blacka in Williama (1998), ki še posebej spodbujata kakovostno notranje preverjanje znanja za učenje. Učitelji se izobražujejo v veliki meri na daljavo in zato uporabljajo različne programe medsebojnega dialoga in tudi orodja za formativno spremljanje razvoja znanja. Razvijajo različne portfolie za predstavljanje znanja, pri tem pa uporabljajo IKT. Diagnostiko predznanja ne razvijajo na testnih osnovah, ampak na raznoterih oblikah t. i. odprtega učenja (open learning). Učitelji imajo izobilje pisnih virov o kakovostnem formativnem spremljanju, ki omogoča koristi učencu pri učenju s kakovostnimi osebnimi navodili za učenje in učitelju za kakovostno osebno naravnano poučevanje. Do informacij pridejo po IKT-poti tudi starši (Marsh, 2008). Formativno spremljanje razvrščajo v šest kategorij (po Hargreaves, 2005, v Marsh, 2008): opazovanje učenčevih predstavitev v skladu z učnimi cilji, povratno informiranje za učenje in poučevanje v naslednji fazi, povratno informiranje, usmerjeno v napredek oz. v učenje na višjih ravneh, spodbujanje samokontrole, spremljanje izvajati zato, da se iz tega razvije novo zanimivo in koristno učno doživetje.

Formativno spremljanje v Združenem kraljestvu (UK)

Smithova meni, da je temeljno pravilo formativne povratne informacije ne dati ocene, ampak navodilo za uspešen učni razvoj (Smith, Gorard, 2005). Že leta 1988 je TGAT (National Curriculum Task Group on Assessment and Testing) priporočal, naj bo preverjanje integralni del edukacijskega procesa. Učencem se kontinuirano posreduje povratne informacije kot »feedforward« nahranitev učenca z navodili za nadaljnji razvoj predznanja. Še posebej je o tem pisal Torrance (1993, v: Smith, Gorard, 2005). Več člankov za učitelje o tem, kako kakovostno formativno spremljati in posredovati povratne informacije, je napisala tudi Harlenova že v devetdesetih letih, pa Gippsova, 1997, Black in William 1998, 2000, 2003, ter drugi. Gippsova (1997) ugotavlja, da je spremljanje formativno naravnano le takrat, ko je skladno z učnim procesom in procesom poučevanja. V učni intervenciji je največ vredna kakovostna povratna informacija (Black, William, 2001). Dobrodošle so tudi pisne oblike, komentarji ob izdelkih, ki spodbujajo učenca k izboljšanju predznanja. V združenem kraljestvu je veliko raziskav, ki potrjujejo vrednost formativnega spremljanja za izboljšanje znanja posameznega učenca in zato vpliv na njegov višji učni uspeh (prav tam). Da pa se uresniči preobrazba v didaktiki poučevanja, je potrebno sočasno spreminjati zakonodajo, teorijo in prakso (Hayward, Hedge, 2005). Najboljši so tisti projekti, ki izobražujejo učitelje v neposredni praksi z akcijskimi načrti potovanja proti spreminjanju klasičnega preverjanja v konstruktivistično formativno spremljanje (prav tam).

Ugotovitve primerjanja formativnega spremljanja v procesu ocenjevanja znanja

Analiza formativnega spremljanja v desetih državah kaže, da so vse spremenile sistem ocenjevanja. Poudarek in s tem večja vrednost se pripisuje notranjemu ocenjevanju znanja, in sicer t. i. formativnemu spremljanju za učenje. Vse omenjene države ugotavljajo, da se mora novemu konceptu notranjega preverjanja prilagoditi ne le zunanja kontrola, ampak tudi celoten učni proces. V ospredju so didaktična načela: diagnostika predznanja, samostojna in skupna kontrola razvoja znanja, učenje na višjih kognitivnih ravneh za razvoj zmožnosti, spodbujanje ustvarjalnosti v procesu učenja in predvsem stalno medsebojno povratno informiranje v procesu učenja in poučevanja. Cilj je zmanjšati klasična testna preverjanja in se raje odločati za raznotere oblike predstavljanja naučenega. Izobraževanja strokovnih delavcev so usmerjena v iskanje dokazov učenja in v različne oblike spodbujanja za učenje.

Spremembe sistema ocenjevanja so izpeljane v obliki razvojnoaplikativnih projektov, ki omogočajo postopno evolucijsko spreminjanje klasičnega preverjanja v kakovostno konstruktivistično formativno spremljanje, tako, ki »nahrani« učenca in učitelja za prihodnji vzgojno-izobraževalni proces.
Za spodbujanje razvoja formativnega spremljanja pri učiteljih se ponujajo različna orodja, IKT kot na primer elektronska redovalnica in druge oblike dokumentacije, ki omogočajo arhiviranje na enem mestu in delo s podatki iz arhiva (v skladu z načeli vseživljenjskega učenja).
Formativno spremljanje razvija višje ravni razumevanja in uporabe znanja. Poudarek je na diagnostiki kot eni izmed oblik (vrst) formativnega spremljanja. Ugotavljanje predznanja ni pomembno le za učitelja, ampak tudi za samostojno učenčevo učenje (samoregulacija učenja). Učni cilji so oblikovani kot ključne kompetence, ki se jih preoblikuje v pričakovane rezultate (referenčni nivo), ki se jih se primerja z aktualnimi dosežki (aktualni nivo). Oba parametra sta nujna za oblikovanje kakovostne pozitivne povratne informacije, pogosteje v obliki navodil za učenje, redkeje za ocene.
Pomemben del formativnega spremljanja razvoja znanja so učenčeve predstavitve naučenega in v tem smislu zbiranje podatkov o razvoju predznanja. V ta namen je smiselno uporabiti portfolio (delovni in predstavitveni) in ga zato vključiti v instrument spremljanja.
Ključni element formativnega spremljanja je povratna informacija, ki »nahrani« in zato morajo biti orodja za formativno spremljanje usmerjena prav v proces stalne medsebojne komunikacije, ki se datira in sledi predhodni. Komunikacija poteka med dejavniki pouka, učenci, starši in učitelji, zato je smiselno ustvariti komunikacijsko mrežo znotraj programa formativnega spremljanja razvoja znanja posameznega učenca.

Povzetek
Sistem ocenjevanja v prihodnosti spodbuja razvoj učenčevih potencialov za razvoj znanja na višjih kognitivnih ravneh od predznanja. Učitelji se usposabljajo za koristno povratno informiranje v učnem procesu.
Ključne besede: povratna informacija za razvoj učenja, regulacija učenja in poučevanja, portfolio

Abstract
Assessment for learning supports pupils learning skills for developing higher level of knowledge instead of prior knowledge. Teachers are developing their teaching competences for effective feedback in learning process.

Key words: feedback for learning, regulation in learning and teaching process, portfolio

Literatura

Aase, L (2008). Assessment for learning in language as a subject (LS). V: Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov, Zavod RS za šolstvo, str. 51–59.

Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. Assessment in Education, Vol. 12, No. 1, March, pp: 39–54.

Coquide, M., Godinet, H., Pastor, A., Pincemin, J.-M. (2008). The Common Base for Knowledge and Skills in France: debates over the concept of »competence« and other obstacles. In: A toolkit for the European Citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunites. CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe), p. 95–105.

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

Hayward, L., Hedge, N. (2005). Travelling towards change in assessment: policy, practice and research in education. Assessment in Education, Vol. 12, No. 1, March, pp. 55–75.

Indqvist, U. (2008): In the middle of a proceess. Key competences iin a Swedish context. In: A toolkit for the European Citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunites. CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe), pp. 33–47.

Komljanc, N. (2004). Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja : doktorska disertacija. Ljubljana: [N. Komljanc], 2004. IX, 271 f., graf. prikazi, tabele. [COBISS.SI-ID 219293696].

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 achievment : Questions and answers connected with assessment. Skopje: Bureau of education, 24.–27. september 2007. [COBISS.SI-ID 955260].

Komljanc, N. (2007). Modernising, introducing and evaluating the curriculum : Modernising one' organisational work : Presenting new NEIS organisational schemes : Pedagogical competences of advisers : Vision and mission : Reflecting on one's own work : Modernising the life and lifelong learning

work in institutes with innovative projects NEIS : Presenting innovative projects as a mechanism for promoting innovations in schools : Pedagogical advisors – consultants : Role of the principal in leading innovative projects. Skopje: Bureau of education, 19.–22. marec 2007. [COBISS.SI-ID 955004].

Komljanc, N. (2008). Cross-National Comaprisions of the use of formative assessment in Hong Kong, Macedonia and Slovenia in: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion. Beraou for Educational Services. Vol. 6, pp: 23–28.

Komljanc, N. (2008). Modernising, introducing and evaluating the curriculum : introduction and presentation of programme outline : layers of the curriculum : national and local curriculum : school and personal curriculum. Skopje: Bureau of education, 21.–25. februar 2008. [COBISS.SI-ID 991612].

Komljanc, N. (2008a). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str: 8–23.

Marsh, C. (2008). Assessment knowledge and what it means for teaching. Didaktika ocenjevanja znanja. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str. 32–40.

Marsh, C. J., Komljanc, N. (2008). Cross-national comparisions of the use of formative assessment in Hong Kong and Slovenia. Curriculum perspectives, June 2008, letn. 28, št. 2, str. 17–23. [COBISS.SI-ID 1107068].

Pang, N. (2008). Assessment for learning. Posvet v Celju.

Roca, E., Nunez-Arenas, R.-S. (2008). Citizens' competences and education for the 21st century. Working and assessing competences in the Spanish education. In: A toolkit for the European Citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunites. CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe), pp. 107–121.

Smith, E., and Gorard, S. (2005). »They don't give us our marks«: the role of formative feedback in student progress. Assessment in Education, Vol. 12, No. 1, March, pp. 21–38.

Valouchova, A., Faltyn, J. (2008). From teh National Curriculum to Teaching Practice: »Unpacking« of key competences. Based on the Framework Education Programme for Basic Education and key competences in Basic Education (Handbook for teachers). V: A toolkit for the European Citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunites. CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe), pp. 123–142.

S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM DO VEČJE KAKOVOSTI UČENJA IN POUČEVANJA

Mag. Sonja Zajc, predstojnica OE Zavoda RS za šolstvo Celje, članica razvojnoaplikativnega projekta Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja

Uvod

Šola postaja prostor oblikovanja nove družbenosti, prostor, ki prispeva k oblikovanju kulture sobivanja, kulture trajnostnega razvoja, kulture spoštovanja različnosti, prostor ustvarjanja, avtonomije in upoštevanja posameznika kot subjekta.
Izboljšujemo in spreminjamo šolsko zakonodajo, postavljamo nacionalno šolsko politiko, ki bo omogočila razvoj osebnih potencialov vseh učencev. Slovenski izobraževalni sistem se vključuje v evropski globalni sistem, pri tem pa iščemo lastne poti prenove. Vse bolj razpravljamo o avtonomiji in odgovornosti tistih, ki izobražujejo in vzgajajo.
Šola morda sedaj bolj kot kdaj poprej razmišlja o svojih procesih, o znanju učencev, o svojih rezultatih in dosežkih, ki se odsevajo v ožjem in širšem okolju. V ta namen raziskuje dosežke učencev in si prizadeva za oblikovanje pozitivne kulture učenja in poučevanja. Podatke o uspešnosti učencev uporabijo za določanje ravni ciljev. Šole ohranjajo svoje ključne vrednote in poslanstvo ter jih prilagajajo spreminjajočemu okolju. V uspešnih šolah gojijo visoka pričakovanja, učenci pa uresničujejo svoje zmožnosti s celostnim izobraževanjem in ne z izobraževanjem za teste.

Kakovostno učenje in poučevanje

Želimo si, da mladi razvijali svoje znanje, razumevanje, veščine, vedenje in vrednote, ki smo jih zapisali v kurikul, in postali učinkoviti, navdušeni in samostojni učenci, ki se bodo sposobni učiti vse življenje in se spoprijeti z zahtevami sodobnega časa.
S strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji bomo ustvarili pogoje, da bo vsem ljudem zagotovljena priložnost za celosten razvoj njihovih zmožnosti. Povečala se bo stopnja inovativnosti na vseh področjih delovanja. Za doseganje ciljev strategije bo potrebna sprememba v načinu učenja, ki mora biti bolj prilagojeno učenčevim potrebam, dejavno in sodelovalno in razviti zmožnost za učenje učenja kot samoregulacije. Učenje je dejavnost, ki se je je treba lote-

vati celostno. Spodbujati je treba motivacijo za učenje v vseh pojavnih oblikah in krepiti pripravljenost za izrabo raznovrstnih učnih priložnosti za učenje in poučevanje. Z notranjo motivacijo za učenje je treba gojiti samozavest učeče se osebe, razvijati njeno pozitivno samopodobo in občutek uspešnosti ob vloženem trudu. Vse to pa lahko dosežemo z drugačnim vrednotenjem učenčevih rezultatov in z drugačnimi didaktično-metodičnimi pristopi.

V želji, da bi dosegli kakovostnejše učenje, se vse boj obračamo k posamezniku, da bi razvil svoje potenciale. V ta namen rahljamo šolsko organizacijo pouka s fleksibilnostjo, iščemo nove poti in rešitve. Prizadevamo si, da bi bili učenci sposobni se odzvati na potrebe sodobnega časa, uspešno opravljati zastavljene naloge in da bi se učinkovito bližali svojim ciljem. »Zato mora biti šola za vsakega otroka tisti prostor, kjer si pridobi občutek lastne vrednosti, kjer izkusi spoštovanje in razvije samospoštovanje, kjer se ga vidi in sliši, kjer dobi izkušnjo, kako ubesediti, kar misli in čuti – pa še sporočilo, da je to odraslemu pomembno. Vsak otrok pride v šolo in zato prav šola mora biti zagotovljen prostor za dobre izkušnje, za opolnomočenje, saj se te izkušnje vedno povezujejo z delovno in smiselno ustvarjalnostjo.« (Čačinovič, 2008)

Šola in učitelj sta odlična, ko ob pravem času učencu postrežeta z izkušnjami, ki se skladajo z učenčevimi predhodnimi miselnimi shemami in tudi s pričakovanimi cilji (Komljanc, 2008).

Šola razvija in ustvarja znanje, je uspešna organizacija, v kateri aktivno sodelujejo vsi, ki sobivajo v tem okolju. Šole si prizadevajo, da bi procese učenja naredile še učinkovitejše. V ta namen usposabljajo notranje izobraževalce in prenašajo znanje med zaposlenimi. Učitelji so inovativni, ustvarjalni in nenehno raziskujejo svojo prakso.

Šole se zavedajo, da ni uspešnih organizacij brez aktivnega sodelovanja zaposlenih, prav tako pa tudi ne brez vseživljenjskega učenja in izobraževanja. Družba znanja nagrajuje izjemno motiviranega ter angažiranega posameznika. V družbi znanja postaja učna sposobnost zaposlenih in s tem celotne organizacije najpomembnejši, če ne celo še edini dejavnik konkurenčne prednosti. Zagotovo pa je učinkovitost izobraževanja vselej odvisna tudi od pripravljenosti in motiviranosti učečega se posameznika.

Formativno spremljanje učenja vpliva na učno kulturo in jo spreminja

Raziskovanje poučevanja in učenja je v šolskem prostoru že dolgo prisotno. Uspešni učitelji in drugi strokovnjaki nenehno spremljajo novosti na podro-

čju stroke, didaktike in metodike pouka. Številne učne metode, ki spodbujajo aktivno učenje, uvajamo v pouk. Manj inovativosti pa verjetno tudi zaradi togih zakonskih predpisov razvijamo pri procesu ocenjevanja znanja. Ker želimo tudi na tem področju slediti sodobnim edukacijskim vedam, razvijamo skupaj s praktiki drugačne pristope pri ocenjevanju znanja in iščemo zanimive rešitve, ki bi olajšale delo učiteljev in bi ocenjevanje znanja naredile bolj transparentno in v korist učencu.

Proces ocenjevanja znanja smo nadgradili s formativnim spremljanjem učenčevega razvoja, oziroma s preverjanjem znanja za učenje. Učitelj pri ocenjevanju znanja uporablja računalnik in drugo računalniško opremo. Računalnik je dostopen tudi učencu. Proces je v celoti individualiziran in prilagojen razvoju posameznega učenca. Omogočena sta stalna sledljivost in preverjanje doseženega. Z nadgradnjo koncepta formativnega spremljanja lahko še racionaliziramo učiteljevo načrtovanje pouka na letni in sprotni ravni.

S pilotnim projektom na manjšem številu šol v Sloveniji že preizkušamo formativno spremljanje učencev. Učitelji so se najprej usposobili za izvajanje formativnega spremljanja učencev in preizkušali preprosto oblikovano računalniško orodje na manjšem številu učencev. V drugem letu izvajanja projekta smo ugotovili, da so učitelji v precejšni meri spremenili načine poučevanja, da so lahko uspešno izvajali formativno spremljanje.

V šolskem letu 2007/08 je bilo na razpisu izbranih 34 šol, ki so ustrezale razpisnim pogojem. Vključene so v razvojnoaplikativni projekt RAP, ki poteka drugo šolsko leto. V tem času smo člane projekta usposabljali na strokovnih srečanjih in posvetih. Marca 2008 smo v Celju izvedli mednarodni posvet na temo *vodenje procesa ocenjevanja znanja za razvoj učenja*. Predstavila sta se Posebna administrativna regija Hongkong in Makedonija, ki sta v šolski sistem že vpeljala različne inovativne oblike notranjega ocenjevanja znanja in spremljanja učenčevega razvoja.

Prvi rezultati v razvojnoaplikativnem projektu so potrdili pričakovano, in sicer da sta se je povečala motivacija učencev za učenje, komunikacija med učiteljem in učencem pa je bila pogostejša in ciljno usmerjena. Starši so zadovoljni, ker se učitelj z njihovim učencem več ukvarja. Starši so bili bolj vključeni v proces učenja, tako da so spremljali učenčevo delo doma in se odzivali na povratne informacije učiteljev. Učitelji v projektu spremljajo v začetni fazi manjše število učencev in uporabljajo dokumentacijo, ki smo jo razvili v projektu. Koncept formativnega spremljanja je bil uspešen tudi pri delu z romskimi učenci in z nadarjenimi učenci.

Formativno spremljanje procesa učenja opredeljujemo kot pedagoški dialog za soglasno skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje, kontroliranje in usmer-

janje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšali učni učinek v procesu učenja in da bi bila sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja čim bolj ustrezna. Napake in vrzeli v učenju se odpravljajo z organizacijo in izvajanjem poučevanja, ki oskrbuje učenca in učitelja z navodili in viri za učenje. Učenci jasno vedo, na kateri stopnji je njihovo znanje. Nujna je individualizacija in diferenciacija poučevanja. Učitelj skupaj z učencem z načrtnim celoletnim spremljanjem zbira informacije o tem, kako učenec dosega oziroma presega cilje in pričakovane rezultate, ki so zapisani v učnih načrtih. Evidentira učenčeva močna in šibka področja in ugotavlja, pri čem se mora učenec še izboljšati. Učitelj spremlja proces učenja pri učencu in mu svetuje, kaj naj se uči in kako, da bo uresničil svoja pričakovanja. Učitelj daje učencu in staršem povratne informacije o učenčevem napredku in omogoči kritični vpogled v usvojeno znanje. Spremljanje učenčevega napredka poteka vse šolsko leto. Individualni pristop k spremljanju in ocenjevanju omogoča diagnosticiranje učenčevega začetnega predznanja, spremljanje napredka in ugotavljanje dosežka. Individualni pristop omogoča učenčevo samoocenjevanje. Sprotna povratna informacija usmerja učni proces. Preverjanje znanja za razvoj učenja pomaga pri odpiranju učnega okolja, v katerem so jasno opredeljene vloge učencev in učiteljev in učenci prevzemajo več odgovornosti za svoj napredek.

Starši aktivno sodelujejo pri spremljanju učenčevega napredka in omogočajo, da ima učenec čim boljše priložnosti za učenje tudi doma. Starši so informirani, kaj je zajeto v ocenjevanje. Učenčevo znanje se oceni, ko učitelj in učenec ugotovita, da so pričakovani rezultati doseženi v skladu z učenčevimi sposobnostmi in želeno ravnjo znanja.

Formativno spremljanje vpliva na učno kulturo, ki opisuje obliko učenja in poučevanja. Pomembno načelo dobre učne kulture je ponuditi vsem učencem priložnost za stalno refleksijo. Za spremembo učne kulture je pomembno, da povežemo kurikul, načine poučevanja in preverjanje za učenje, ki učencem zagotavlja možnost sodelovanja v odločanju procesa pouka in učenja v skladu z njegovimi sposobnostmi. Učenec je motiviran za samoregulacijo učenja in sodelovanja z drugimi. Tako učenje spodbuja različne oblike učenja v šoli in tudi zunaj nje (sodelovanje v lokalni skupnosti, interesne dejavnosti, projektno delo, medpredmetne povezave, portfolio učenca, učne delavnice) in daje različne priložnosti za izkazovanje naučenega.

Formativno spremljanje torej ustvarja priložnosti za drugačno učno kulturo, v kateri je v ospredju personalizirano učenje. Razvoj sistema, ki ga oblikuje tako učenje, izhaja iz aktivne udeležbe učenca pri določanju lastnih ciljev, načrtovanju svojega kurikula in ciljev.

Personalizirano učenje pomeni visoko kakovost poučevanja, ki se je sposobno odzivati na različne načine učenja, s katerimi učenci najlaže dosegajo najboljše rezultate. Preverjanje znanja za učenje učitelji izvajajo tako, da spremljajo napredek vsakega učenca in tako lahko vedno ponudijo pomoč, izboljšave in spodbude, ki so prilagojene učencu.

Pričakovani rezultati v posodobljenih učnih načrtih

Učni načrti so prilagojeni evropskim okvirjem. Izhodišča posodabljanja učnih načrtov so: fleksibilnost učnega procesa, globalni pristop k učenju in poučevanju, večja kakovost znanja (poglobljeno in povezano znanje, uporabno znanje), zapis kompetenc in večja samostojnost ter odgovornost učencev za lastno znanje.
V posodobljenih učnih načrtih so vsebine, cilji in didaktični pristopi posodobljeni glede na razvoj znanosti in sodobnih pristopov k učenju in poučevanju. Omogočena je izbirnost, saj se vsebine in cilji delijo na splošna (obvezna znanja) in posebna znanja (izbirna znanja). Posebna znanja opredeljujejo dodatna ali poglobljena znanja, ki jih učitelj obravnava glede na zmožnosti in interese učencev.
V učnih načrtih so kot novost opredeljeni pričakovani rezultati po triletjih in pričakovani rezultati posameznega razreda, ki so potrebni za napredovanje v naslednji razred. Pričakovani rezultati triletja so povezani s temeljnim znanjem, ki naj bi jih učenci dosegli ob koncu triletja. Pričakovani rezultat je izjava o tem, kaj se pričakuje od učenca, da ve, zna, razume in je sposoben narediti ob koncu obdobja učenja. Pričakovani rezultat se napiše kot način predstavitve naučenega. Pričakovani rezultati po navadi ne specificirajo kurikula (učnega načrta), ampak splošna učna področja. Izhajajo iz zapisanih ciljev, vsebin in kompetenc. Zapisani so splošno, kar pomeni, da jih bodo učenci pričakovano lahko dosegli v različnih obdobjih, v različnem obsegu in na različnih taksonomskih stopnjah. Za to, da učenec doseže pričakovano znanje, poskrbi učitelj z načrtovanjem in izvedbo pouka, učenec pa s svojim delom in odgovornostjo v skladu s svojimi sposobnostmi
Pričakovani rezultati posameznega razreda vključujejo znanja, ki so potrebna za napredovanje v naslednji razred. So dobra osnova za oblikovanje opisne ocene v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in za pripravo kriterijev za ocenjevanje znanja. Ocenjevanje znanja lahko ob tako zapisanih rezultatih postaja individualiziran proces, ki vključuje učenca, učitelja in tudi starše. Učitelj z različnimi povratnimi informacijami spodbuja pri učencu proces učenja in ga usmerja k izkazovanju znanja na različne načine, da bi čim bolj učinkovito do-

segel pričakovani rezultat. Pričakovani rezultati v učnih načrtih učitelju omogočajo procesno načrtovanje in medpredmetno povezovanje.
Pričakovani učni rezultati omogočajo, da se učenec aktivno vključuje v proces načrtovanja pouka, saj učitelj šele po tem, ko ugotovi učenčevo predznanje in ga primerja z referenčnim okvirom – pričakovanim rezultatom (nacionalnim kurikulom, začne z načrtovanjem učnih ciljev in strategij poučevanja. Pri načrtovanju učnih ciljev lahko izbira med različnimi učnimi predmeti in cilje medpredmetno povezuje. S formativnim spremljanjem razvoja učenja učitelj skupaj z učencem oblikuje pot do pričakovanega rezultata, ki ga učenec lahko doseže tudi z drugimi oblikami neformalnega učenja.

Vloga ravnatelja pri podpori razvoja formativnega spremljanja učenja

Šole, lokalna skupnost in širša okolica si vedno bolj delijo skupno odgovornost za izvajanje kurikula. Kurikul omogoča vsaki šoli, da postane odlična in da vsak učenec uresniči svoj potencial, pridobi široko znanje in vrsto različnih veščin. Kurikul je večplasten, sestavljen je iz nacionalnega, lokalnega, šolskega in osebnega kurikula tako učitelja kot učenca.
Večplaten kurikul se začne in konča z doseganjem pričakovanih rezultatov posameznika.
Ravnatelj kot pedagoški vodja je zadolžen za oblikovanje razvoja šole. Vizija in poslanstvo dopolnjujeta in usmerjata program razvoja šole, ki ga šola vsako leto operacionaliza v izvedbenem kurikulu. Ta zajema globalno pripravo vzgojno-izobraževalnega procesa šole. Je procesno-razvojni dokument in usmerja delo celotne šolske skupnosti in hkrati delo s posameznimi člani te skupnosti. Potreba po izvedbenem kurikulu se je pojavila zaradi vse bolj odprtega nacionalnega kurikula, decentralizacije in globalnih strateških usmeritev.
Lokalni kurikul pomembno vpliva na šolski kurikul, saj vključuje posebnosti šolskega okoliša, lokalne posebnosti, potrebe in interese učencev za povečanje kompetentnosti, društvene dejavnosti v kraju in priložnosti za uresničevanje posebnih znanj v učnih načrtih. Šola je odprta v okolje in okolje je povezano s šolo, če se uspe lokalna družba s svojim programom vključiti v vzgojo in izobraževanje. Številni dogodki in priložnosti v lokalni skupnosti (obletnice šol, gozdne učne poti, prometni poligoni …) omogočajo uresničevanje tudi kroskurikularnih tem, ki se povezujejo z okoljem in bogatijo šolski kurikul.
Šolski kurikul je navzven omejen z zakonodajo in izobraževalnim programom, navznoter pa le s strokovno presojo. Izvedbeni kurikul je procesno-razvojni do-

kument šol in je operativizacija in implementacija nacionalnega kurikula. Obravnava ga učiteljski zbor in potrdi svet šole. Je ena izmed ravni načrtovanja, ki tvori celoten proces načrtovanja VIZ-procesa in je odraz identitete šole ter vodilo za kakovostno delo. Zajema večjo avtonomijo šole in timsko načrtovanje učiteljev. V njem je predstavljena struktura in organizacija izobraževalnega procesa (fleksibilni predmetnik, oblike diferenciacije). Vzgojni načrt je sestavni del izvedbenega kurikula šole in je priložnost za intenzivnejše vključevanje staršev in učencev v oblikovanje kulture šole.

Osebna kurikula učitelja in učenca sooblikujeta vzgojno-izobraževalni proces. Sprejete vrednote na nivoju šole vplivajo na vzgojno dejavnost šole, saj so vedno vsaj implicitno prisotne v vzgojno-izbraževalnem procesu. Učitelj vzgaja s svojim odnosom do učencev, z izborom vsebin in metod dela, z načini vodenja procesov, z izražanjem pričakovanj in tudi z načini ocenjevanja znanja.

Smernice za načrtovanje kurikula na osebni ravni in za podporo izvajanju formativnega spremljanja so:

- zagotoviti izbiro raznovrstnih in učinkovitih metod učenja in poučevanja ob upoštevanju posameznikovih potreb, zahtev in specifičnih zmožnosti,
- posredovati nove priložnosti za učenje,
- spodbujati motivacijo za učenje v vseh pojavnih oblikah,
- vpeljevanje oblik podpore in spodbujanja kontinuitete vseživljenjskega učenja (osebni načrt za učenje, samouravnavanje učenja, osebna mapa dosežkov, priznanja za lastno učenje),
- spodbujati odprto učenje,
- pouk naj bo vse bolj usmerjen v sodelovalno smer, s čimer se pomaga učencu razvijati njegove zmožnosti za učenje in samoregulacijo s pomočjo učenja različnih strategij pridobivanja znanja,
- izvajati integrativni kurikul, ki discipline smiselno poveže med seboj, na primer s problemskim poukom.

Integrativni kurikul omogoča izvajanje konstruktivističnega modela pouka, ki ceni poglobljeno znanje discipline, holistični model učenja, v katerem se iščejo zveze med pojmi, v katerem se izvaja akcijsko učenje in pri katerem ima oblika edukacije progresivni razvoj (Komljanc, 2008).

Uvajanje formativnega spremljanja razvoja učenja posameznega učenca v proces ocenjevanja znanja je za mnoge učitelje sprememba višjega reda, ki jo je mogoče na različnih šolah izpeljati na različnih nivojih. Največja verjetnost, da bo sprememba uspešna, je, kadar pobuda nastane na mestu izvajanja. Do sprememb od spodaj navzgor prihaja, kadar potrebo začutijo in spodbudijo izvajalci.

Gibalo sprememb je tudi želja po prenehanju neugodja, ki ga povzroča neskladje med razmerami v okolju. Učitelji vsepogosteje izražajo potrebo po spremembi pravilnika o preverjanju in ocenjevanju oziroma so mnenja, da je nepotreben, in se bolj zavzemajo za smernice in priporočila za ocenjevanje znanja.
Vpeljana sprememba bo uspešna, če bodo uvajalci pripravljeni spremeniti obstoječo prakso oziroma jim bo to tudi omogočeno. Posameznik se mora identificirati s spremembo in biti pripravljen tvegati. Pomembno je doseči, da posamezniki začutijo spremembo kot smiselno in da se zanjo odločijo iz lastne potrebe po spreminjanju.
Šole, ki so sposobne hitrih sprememb v svojem delovanju, imajo visoke standarde profesionalnosti, visoko kolegialnost in jasno izraženo ter sprejeto vizijo. Ravnatelj je zgled nenehnega učenca, izkazuje sposobnost poslušanja in učenja od drugih, nagrajuje učenje drugih in oblikuje spodbudno klimo za učenje. Poudari predanost uspehom učencev, zanima se za učne rezultate, jih analizira in spremlja. Učiteljem pomaga, da se usposobijo za različne vloge v sodobni šoli. Uspešni učitelji dobro stopajo v odnose s posamezniki, s skupinami, z razredom, so dobri v motiviranju učencev za učenje, poudarjajo pomen partnerstva v učnem procesu, omogočajo in učijo spretnosti reflektiranja učnega procesa.
Ravnatelji veliko pripomorejo k sprejemanju in uresničevanju nove vloge učitelja z omogočanjem priložnosti, da učitelji poglabljajo strokovnega znanja z razmišljanjem o novi paradigmi znanja, poučevanja in učenja. To dosegajo tako, da učiteljem omogočajo raziskovanje in reflektiranje njihovega dela, vključevanje v projekte, ki so naravnani razvojnoaplikativno, pri čemer učitelji sami iščejo uspešne rešitve in jih posredujejo drugim. Ravnatelji svoje cilje izražajo s svojo predanostjo izboljšavam pri poučevanju in učenju. Globoko so vključeni v organizacijo poučevanja, učenja, izvajanje kurikula in preverjanja znanja, z razvijanjem svoje šole v osebne in strokovne učeče se skupnosti, v katerih prevladujejo odnosi, ki omogočajo vrsto učnih izkušenj in priložnosti za strokovni razvoj.
Vodstvo šol si vse bolj prizadeva preverjanje in ocenjevanje znanja uporabiti za spodbujanje učenja pri učencih. Šola, ki redno preverja svoje delovanje s samoevalvacijo, pridobi prioritete, na katerih se je smiselno poglabljati z nadaljnjim preiskovanjem. Rezultati notranjega ocenjevanja znanja pomembno vplivajo na zunanje ocenjevanje. Spodbujanje strokovnega razvoja na področju notranjega ocenjevanja znanja je temeljni cilj uspešne šole, saj je povezano z vizijo in poslanstvom šole. Šola je vzgojno-izobraževalna institucija, v kateri je osnovni proces učenje in poučevanje, zato je zelo pomembno, kakšno znanje oziroma kakšne učne rezultate pričakuje od svojih učencev in kakšne dosega.

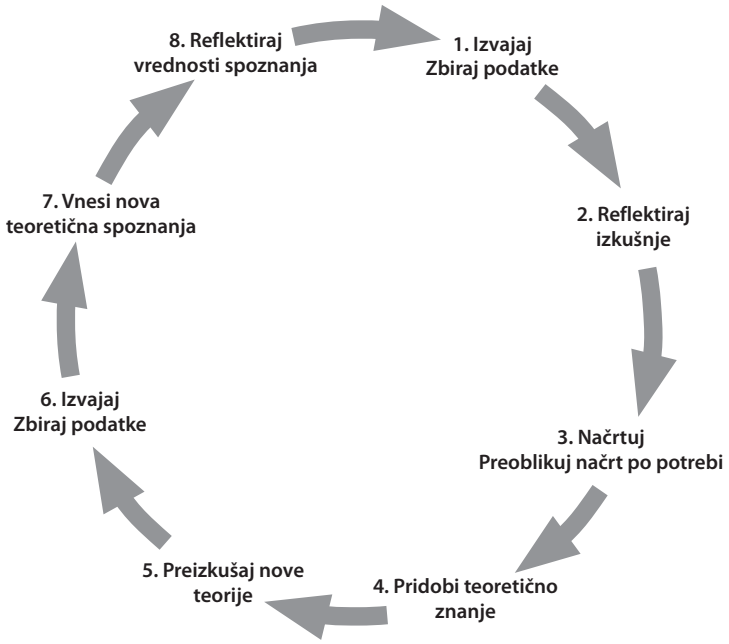
Ni naključje, da so mnoge šole izvajale samoevalvacijo na področju preverjanja in ocenjavanja znanja, pa verjetno ne samo zato, da bi ugotovile, kako so uspešne, temveč zato da bi ugotovile, katere kompetence so dosegli njihovi učenci in pri čem so potrebne še izboljšave.
Vodstva šol, ki so v projektu, so se uvajanja formativnega spremljanja učenja lotila z vso odgovornostjo in pozornost usmerila v proces ocenjevanja znanja učencev. Opredelili so potreben čas za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev, šolskega projektnega tima in celotnega učiteljskega zbora. Izobraževanje, ki ga organizira Zavod RS za šolstvo, omogoča izmenjavo izkušenj, izkazovanje individualnih potreb na področju poučevanja in ocenjevanja znanja in spodbuja profesionalni razvoj.

Profesionalni razvoj učiteljev

Individualni in institucionalni razvoj sta medsebojno povezana. Profesionalni razvoj učitelja se povezuje z njegovimi izkušnjami, stališči in kompetencami in na drugi strani s kulturo šole. Velik pomen za poklicni razvoj ima šola, saj je delovno mesto tudi učno mesto. Na šoli, kjer si vsi skupaj prizadevajo za razvoj in poglobitev svojih spoosobnosti in sposobnosti učencev, govorimo o ustvarjanju spodbudnega ozračja znotraj šolskih pogojev za individualni razvoj učiteljev in učencev ter za razvoj institucije. Razvoj posameznika in njegovih kompetenc je torej odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in šolske klime.
Učeča se šola zajema dejavnosti sodelovanja vsakega posameznika, spodbuja iniciativnost, ustvarjanost in svoje mesto dobivata tudi refleksija in evalvacija.
Spremenjeno vlogo učitelja v sodobni šoli bomo dosegli z učnimi metodami in oblikami, ki temeljijo na izkustvenem učenju, ki bo učencem omogočalo neprestano progresivno spreminjanje. Zato je potrebno, da tudi pri izobraževanju učiteljev kombiniramo različne strategije poučevanja, kot so predavanja, praktične dejavnosti, vodenje, svetovanje. Pri načrtovanju programa usposabljanja učiteljev v projektu smo upoštevali naslednje:

- učenje skozi konceptualizacijo: raziskovanje idej, zamisli in njihovo povezovanje s teoretičnimi izhodišči,
- učenje skozi preizkušanje: sprejemanje novih idej in njihovo preizkušanje,
- učenje iz konkretne izkušnje: preizkušanje z učenci v razredu,
- učenje prek refleksije v akciji: refleksija in povratna informacija »kritičnih prijateljev« (opazovalcev učnega procesa).

V ta namen smo šolam ponudili metodo akcijskega raziskovanja in učitelje usposobili za izvajanje. Vsak učitelj v projektu naj bi v šolskem letu izvedel tri akcijske kroge in pripravil vmesna poročila z refleksijo.
Obstoječi cikel akcijskega raziskovanja smo dopolnili z spremljajočimi dejavnostmi, kot prikazuje shema:



Kontinuirani profesionalni razvoj temelji na temelju spiralnega nadgrajevanja. Učitelji so avtonomni, na svojo prakso znajo pogledati kritično in z razdalje. Vendar pa je proces refleksije treba strukturirati, da je mogoče pridobiti globlji uvid v situacije in v svoje ravnanje.
Učitelji se seznanjajo s teoretičnimi izhodišči formativnega spremljanja na skupnih strokovnih srečanjih, ki jih organizira Zavod RS za šolstvo. Na teh srečanjih teoretična spoznanja podkrepimo s primeri iz prakse. Veliko časa namenjajo učitelji tudi samoizobraževanju. Na šolah deluje projektni tim, ki si je oblikoval svoj načrt dela. Polletna in letna poročila so pomemben element samorefleksije in ugotavljanje napredka na različnih področjih. V drugem letu projekta smo izvajali neposredno opazovanje pouka, pri čemer smo opazovali posamezne elemente formativnega spremljanja. Posebno pozornost smo namenili razumevanju načina učenja pri učencih, da bi jim lahko pomagali pri razvijanju učnih strategij, ki bi jih lahko nato uporabili v različnih okoliščinah.

Povzetek

Vsaka uspešna organizacija razmišlja o svojih rezultatih. Tudi šole oblikujejo svoje pričakovane rezultate in si prizadevajo, da jih dosežejo s kakovostnim učnim procesom. Pri tem ustvarjajo priložnosti za razvoj posameznikov v spodbudnem učnem okolju. Razvijajo svoje lastne poti, ki so rezultat samorazvoja, inovativnosti in ustvarjalnosti. Formativno spremljanje razvoja učenja jim bo pri tem zagotovo v pomoč. Formativno spremljanje je ena najbolj uporabnih strategij za izboljšanje rezultatov učencev. V Angliji so pod vodstvom Paula Blacka, Dylana Willima in članov skupine za reformo preverjanja znanja izdali več člankov o pomembnih ugotovitvah raziskav o preverjanju za učenje pod naslovom »Črna skrinjica«.

Literatura

Bečaj, J. (1998). Ustvarjalnost, storilnost in naša šola, Vzgoja in izobraževanje, letnik 29, št. 4.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli, učenje kot pogovor, ZRSŠ, Ljubljana.

Hopkins, D. (2007). Vsaka šola, odlična šola, DIC, Ljubljana.

Komljanc, N. (2008a). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, str. 8–23.

Komljanc, N. (2008b). Cross-national comparisons of the use of formative assessment in Hong Kong, Macedonia and Slovenia. Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion. Vol. 6. Bereau for Educational Services, pp. 23–40.

Pang, N. (2008). Formative assessment for learning. Formativno spremljanje razvoja učenja. Posvet v Celju, 12. in 13. marec.

Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. V: Sodobna pedagogika, 3, str. 136–149.

Zajc, S. (2008). Vodenje ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. V: Didaktika ocenjevanja znanja, Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija, Ljubljana, Educy.

www.assessment-reform-group.org.uk/publications.html (10. 11. 2008).

IMPROVEMENT OF SCHOOL BASED ASSESSMENT IN PRIMARY SCHOOLS IN MACEDONIA

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

Why is it necessary to have changes in assessment in Macedonian schools?

Serious changes in assessment, as part of the reforms in education of Macedonia, are necessary due to at least three reasons:

(1) The results of the Macedonian students at certain international[1] and national[2] assessments are far bellow the expected ones;

(2) Marks given to students by teachers are unrealistically high, so that they have lost any sort of informative value.

(3) There is a process of rapid and enormous equipment of schools with computers.[3]

Though such states of affairs are not new, it has taken them quite a time that their seriousness be accepted by the relevant subjects in education, i.e. by the government institutions such as: the Ministry of Education and Science (MOES), and the Bureau for Development of Education (BDE) on one side, and the schools and teachers on the other.

What does the strategy of introducing changes look like?

In addition to the grown public awareness that changes in assessment are necessary, it has been a fortunate circumstance that the USAID, as one of main donors in education during the past years, within its Primary Education Project,[4] has recognized that the improvement of assessment is an important is-

[1] TIMSS 1999 and 2003, PIRLS 2001 and 2006 and PISA 2000.

[2] National Assessment 2001 and 2006.

[3] The Government's Program: Computer for Every Child, which, literary, makes provision for every child to have a computerized working place.

[4] Primary Education Project is a 5 year (2006–2011) initiative targeted toward all public primary schools in Macedonia. PEP includes the following fift components: (1) Renovate select schools and improve energy efficiency; (2) Increase access to and improve use of ICTs; (3) Improve math and science education (4) Improve school-based assessment of students and (5) Work force development.

sue in giving assistance to primary education in Macedonia. Thanks to these two favorable circumstances, the component – Improvement of School-Based Assessment[5] could develop a strategy for introducing sustainable changes in assessment.

The essential characteristics of this strategy are:

(1) *Changes are planned and introduced in close cooperation with MOES and BDE*. To reach this objective, a Memorandum for cooperation between MOES and USAID was signed, according to which USAID provides professional and financial support, and MOES is to back up the implementation by legal regulations and by giving support to the institutions of the system, such as the Bureau for Development of Education, the State Education Inspectorate, and the local education authorities.

(2) *Foreign and local practices are being used* – The combination of foreign and local organization in the Project enables good combination of making use of foreign experiences and their implementation in the Macedonian context;

(3) *The proposed changes are piloted prior to their wide implementation*. – The fact that the Project is to last for 5 years would enable that changes are to be piloted prior to their wide implementation and to have enough time available to provide practice and implement it in all of the primary schools.

(4) *The change encompasses the school as a whole* – When a school begins to implement the changes in assessment then the entire educational staff (teachers, professional workers and school directors) is included in the training and the school sets up a team for improving the assessment, which serves as a link betwen the Project and the school itself (teachers, students, and parents).

(5) *Student is in the centre* – All of the reforms in the recent decades have possessed this determination. The assessment is surely something that the student is most affected by and most oftenly in a negative manner taking into consideration the consequences of the marks upon the future educational development of students. The ground of the changes that we introduce in assessment is that students are to be actively involved in the process of learning and assessment, to understand how

[5] The Component: Improving School-Based Assessment is being implemented by the Academy for Educational Development (AED) from USA and the Macedonian Civic Education Center (MCEC) – a Macedonian NGO.

they could improve themselves, to believe that they could do it and be motivated to plan and manage their own learning.

(6) *Sustainability* – By making use of a range of approaches (voluntary participation, legalization of decisions; raising the awareness about the changes in assessment and providing a back up by the wider public audience, etc.), efforts are made to prevent one of the basic weaknesses in many project implemented changes: that they disappear soon after the completion of the projects.

What do the changes consist of?

The basis of the changes has been dictated by the component's mission statement which was stated at the very beginning by the Working Group on Assessment.[6]

> *The Component's aim is to improve the current system of school-based assessment in order to improve teaching and learning and to contribute to the optimal individual development of every pupil.*
>
> *(An extract from the mission statement)*

The second basic principle, we started from, is the belief, that the importance of the assessment can not be overestimated. In order to see whether the effort invested in the assessment is successful the student has to have an answer to the questions such as: *Where am I going to? Where am I now? How shall get to where I am going to? How shall know that I have got there? Am I on the right track?* In the Project that this is a basis aproach for School-Based Assessment.
The changes take place in several working plans.

(1) *Establishing professional and normative basis*
The professional and normative bases for all the changes in assessment are the Standards for SBA, developed as one of the first activities of the Project and approved by the Minister of Education and Science.

[6] The Working Group is a professional body of the Sshool-Based Assessment component which proposes, estimates, plans and approves all the significant professional decisions.

They are in fact standards for good practice in SBA. They have been developed with assistance of foreign consultants and prior to their introducing a consultation was made with all the teachers from the 10 Pilot schools. At the same time, the findings from the research work about the contribution of assessment upon the quality of teaching and learning have also been taken into consideration.

Assessment improves learning if it:

- *ensures feed back information to/for students*
- *involves students actively in learning*
- *adapts teaching in a way that it takes into consideration the results from the assessment*
- *increases motivation and self-esteam of students, which/that are crucial for learning*
- *takes into consideration the need that students are to be involved in the assessment and how to improve themselves*

Black and William (Inside the black box)

The standards refer to the entire process of assessment, i.e. to: 1) The planning of the assessment; 2) The selection of methods and developing the assessment instruments; 3) The conducting the process of assessment; 4) The asigning grades to the students, and 5) The provision of feed-back information about the assessment results. Focus is on the formative assessment. The required competences of teachers for implementing the assessment, according to the standards, are also part of the Standards.

The standards are the basis for all the activities in raising the quality of assessment, first of all by the PEP, as well as for the other activities undertaken by the Ministry or the Bureau. For example, they are being used to adjust the indicators for evaluation of the assessment as part of the integral evaluation performed by the State Education Inspectorate, which, at present, is in the phase of development,

(2) *Training the educational staff*

Taking into consideration the present state of assessment in schools and the fact that the teachers during their basic training had almost no practical training in assessment, and that for quite a long period of time no in-service training in assessment has been provided for them, the Project has developed a strategy

for training in which the first cycle provides training in formative assessment, and then training in summative assessment will follow. The training is a combination of brief theoretical information and practical workshops taking place twice in two days. The content refers mainly to: understanding the assessment as part of the teaching and learning, the assessment by using discussions and items with different level of complexity, the assessment of essay type questions, assessment of projects, performance assessment, providing oral and written feed back information, the self-assessment and the peer assessment and using the portfolio in assessment, as well as in planning the teaching and learning by taking into consideration the outcomes of the assessment.

Special training has been provided in using information technology in everyday assessment, due to the fact that schools are intensively being equipped with computers and that students will do a large number of their written works in electronic form.

For the first time in Macedonia, the requirement to get a certificate for completed training states that, after the training, teachers are expected to implement the new approaches in assessment, to monitor their effects and to present them as a case-study of good practice in assessment.

One special characteristic of these series of the training is the fact that, together with the teachers themselves, they are attended by the school directors, the school pedagogues and psychologists, as well as by the advisors from the Bureau for Development of Education and the education inspectors. In this way, a common understanding about quality assessment is provided as well as actions in the same direction towards the assessment which improve the teaching and the achievements.

The managing teams of schools are provided with specific training in planning and managing the improvement of assessment at the whole school level, as well as in raising the ethics in assessment.

Special workshops are provided for teachers, parents and students on reaching solutions to issues that represent ethical challenges concerned with the assessment, and ethics codices on assessment are being developed, also.

(3) *Providing support to the good practice in assessment*

After the training, teachers have been generally very enthusiastic willing to introduce changes in assessment. In order to give support in dealing with certain difficulties, teams for improving the assessment are set up by the schools themselves, the trainers are available to provide assistance by advices, and when necessary help is provided by the advisors of the Bureau. At the begin-

ning, teachers needed assistance mostly in developing the case-studies.
The good practice in assessment has been supported also by publishing the »successful stories« on the web page of PEP, by announcing an open competition for best practices in assessment, as well as by publishing the best case-studies.
Promoting quality work of teachers in the field of assessment is one of the ways in promoting their professional and career development.

(4) *Raising the awareness of professional and wider public audience about the gains of quality assessment*
Many factors have contributed to the present unsatisfactory state in assessment, one of which is the fall of the system of values and of the ethical norms in all the fields, including the education. Hence, besides the teachers, parents and wider non-professional public audience are to be involved in its overcoming. Parents are informed and consulted about the aim of the changes by the school's parents' councils, through information materials, by including students in open competitions on the assessment issue. Various kinds of written materials are user friendly and are illustrated with inventive cartoons by Darko Markovich, the famous Macedonian cartoonist.
The component – SBA provides information about its activities to the wider audience on the web page of the Project www.pep.org.mk and on the blog http://pepocenuvanje.blogspot.com/ which enables interactive communication as well.

(5) *Linking the school based-assessment to the external assessments*
The changes in the external assessments, by introducing national assessments at the end of the educational cycles in primary education, began to be implemented ten years ago. The purpose of making use of the results from such assessments has not been defined yet and changes are being made concerning their size, the way of their administering and of using the results. PEP is engaged in monitoring the activities related to improving assessment, provides suggestions and Project's activities are adjusted to the changes in the external assessments.

What has been achieved so far?

The first year of the Project was devoted on examining the states of assessment in Macedonia and the changes in assessment that have been underta-

ken by other countries, as well as on planning the Project activities, developing training materials and training of trainers. The larger part of these activities has been carried out in consultation with foreign and local experts and with the teachers from the 10 pilot schools.

Then, an open competition was announced for schools[7] which wanted to be included as beginners in the project activities. The basic criteria were: the schools were expected to have identified and planned the assessment as a priority in their development programs; and the teachers willing to work in the Project and are ready to spend extra time and efforts in it. Only 50 schools were selected out of the 112 applicants. The entire teaching staff (about 1500 participants) attended the basic training on formative assessment and on planning and implementing the changes in assessment.

The internal evaluation of the Project has shown that changes in assessment have been introduced in almost all of the schools and that the new approaches in assessment have been checked as well.

Teachers are cooperating together on issues related to assessment. Students notice that changes are taking place and they are especialy pleased with the fact that they are involved in the assessment of their own learning and achievements. There is still no hard evidence that the changes have brought better achievements, however, the comprehension that assessment is more transparent now is unanimous, objectives that are to be attained are clearer as well as the descriptions of the levels of fulfillment of the assessment criteria.

To begin with, the results are encouraging. We have no illusion that in one year only, you could make a miracle. However, if such enthusiasm and the belief that assessment is a strong tool for better quality learning are maintained, and if support is provided to teachers (both in schools, and in their career development) to use the approaches in assessment that would help their students to learn better, until the end of the Project, it will probably bring effects also in the form of better achievements.

It is planned that by the end of the Project, all of the primary schools are to be included in it. Those schools that first began implementing changes, provided that they have been successful in it, would act as regional centers for other schools.

Abstract

The component – improving the assessment is part of a rather comprehensive project for primary education and it represents the most voluminous underta-

[7] There are 353 primary schools in Macedonia.

king for changes in school-based assessment which, by its extent, has not been done in Macedonia for decades. It describes the strategy for introducing the changes, which is characterized by comprehensiveness of the undertaking and the care for its taking root and sustainability. It also presents the essential activities that have been conducted so far as well as the achieved results from them.

Literature

Етички кодекс во оценувањето на учениците (Code of Ethics in Assessment of Students' Achievement), USAID, AED, MCEC, 2008.

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

Шил Г, Д. Марчан,*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, 2007.

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

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

PEP Project guide, USAID, AED, 2007.

PEP Plan of work, USAID, AED, 2007, 2008, 2009.

PEP Quarterly reports, USAID, AED, 2007– 2008.

Conference on Assessment Knowledge, The National Education Institute for the Republic of Slovenia.

IZBOLJŠANJE ŠOLSKEGA OCENJEVANJA V OSNOVNIH ŠOLAH V MAKEDONIJI

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

Zakaj so potrebne spremembe ocenjevanja v makedonskih šolah?

Resne spremembe ocenjevanja – kot del reform izobraževanja Makedonije – so potrebne iz najmanj treh razlogov:

1) Rezultati makedonskih učencev v določenih mednarodnih[1] in nacionalnih[2] ocenjevanjih so daleč pod pričakovanimi.
2) Učitelji dajejo učencem nerealno visoke ocene, ki so tako izgubile vsakršno informativno vrednost.
3) Poteka proces hitrega in obsežnega opremljanja šol z računalniki.[3]

Čeprav tako stanje ni novo, je trajalo dolgo časa, da so pomembne osebe v izobraževanju, tj. vladne ustanove, kot so: Ministrstvo za izobraževanje in znanost (MOES) in Urad za razvoj izobraževanja (BDE) na eni strani ter šole in učitelji na drugi, sprejele njegovo resnost.

Kako zgleda strategija vpeljevanja sprememb?

Poleg povečane ozaveščenosti javnosti, da so potrebne spremembe ocenjevanja, je bila ugodna okoliščina tudi, da je Ameriški urad za mednarodni razvoj (USAID), kot eden glavnih donatorjev v izobraževanju v zadnjih letih, v okviru svojega projekta Primary Education Project (Projekt osnovnega šolstva),[4] priznal, da je izboljšanje ocenjevanja pomembna zadeva pri pomoči osnovnemu šolstvu v Makedoniji. Zahvaljujoč tema dvema ugodnima okoliščinama, bi lah-

---

[1] TIMSS 1999 in 2003, PIRLS 2201 in 2006 in PISA 2000.

[2] Nacionalno ocenjevanje 2001 in 2006.

[3] Vladni program: računalnik za vsakega otroka, ki dobesedno vsakemu otroku nudi delovni prostor z računalnikom.

[4] Projekt osnovnega šolstva je petletna (2006–2011) iniciativa, usmerjena k vsem javnim osnovnim šolam v Makedoniji. Projekt vključuje naslednje komponente; 1) Obnoviti izbrane šole in izboljšati energijsko učinkovitost; 2) Povečati dostop do in izboljšati uporabo IKT; 3) Izboljšati izobraževanje v matematiki in znanosti; 4) Izboljšati šolsko ocenjevanje učencev in 5) Razvoj delovne sile.

ko komponenta – Izboljšanje šolskega ocenjevanja[5] razvila strategijo za uvajanje trajnostnih sprememb ocenjevanja. Bistvene značilnosti te strategije so:

1) *Spremembe načrtujeta MOES in BDE v tesnem sodelovanju*. Za dosego tega cilja je bil podpisan memorandum za sodelovanje med MOES in USAID, glede na katerega USAID zagotavlja strokovno in finančno podporo, MOES pa podpira izvedbo s pravnimi predpisi in nudi podporo ustanovam sistema, kot so Urad za razvoj izobraževanja, državni inšpektorat za izobraževanje in lokalni organi za izobraževanje.
2) *Uporabljajo se tuje in lokalne prakse* – Kombinacija tuje in lokalne organizacije v projektu omogoča izkoriščanje tujih izkušenj in njihovo uresničevanje v makedonskem kontekstu.
3) *Predlagane spremembe se preverijo pred njihovo širšo izvedbo*. – Dejstvo, da bo projekt trajal 5 let, omogoča, da se bodo spremembe preverile pred njihovo širšo izvedbo in da bo dovolj časa za zagotovitev prakse in njeno izvajanje v osnovnih šolah.
4) *Sprememba vključuje šolo kot celoto* – Ko šola začne z izvajanjem sprememb ocenjevanja, je v usposabljanje vključeno celotno izobraževalno osebje (učitelji, strokovni delavci in direktorji šol) in šola ustanovi ekipo za izboljšanje ocenjevanja, ki služi kot povezava med projektom in šolo samo (učitelji, učenci in starši).
5) *Učenec je v središču* – Vse reforme v zadnjih desetletjih so imele to določitev. Ocenjevanje vsekakor najbolj vpliva na učenca, najbolj pogosto na negativen način, če upoštevamo vpliv ocen na prihodnji izobraževalni razvoj učencev. Podlaga za spremembe, ki jih uvajamo v ocenjevanje, je, da bodo učenci aktivno vključeni v proces učenja in ocenjevanja, da bodo razumeli, kako se lahko izboljšajo, da bodo verjeli, da lahko to naredijo, ter da bodo motivirani za načrtovanje in vodenje svojega lastnega učenja.
6) *Trajnost* – Z uporabo vrste pristopov (prostovoljno sodelovanje, overitev odločitev; izboljšanje ozaveščenosti glede sprememb ocenjevanja in nudenje podpore širše javnosti itd.) se trudimo preprečiti eno od osnovnih šibkosti v mnogih izvedenih spremembah; da izginejo kmalu po zaključku projektov.

[5] Komponento Izboljšanje šolskega ocenjevanja izvaja Academy for Educational Development (AED) iz ZDA in makedonski Center za državljansko vzgojo (MCEC) – makedonska nevladna organizacija.

Iz česa so spremembe sestavljene?

Osnovo sprememb narekuje izjava o nalogi komponente, ki jo je povsem na začetku navedla delovna skupina za ocenjevanje.[6]

Cilj komponente je izboljšanje trenutnega sistema šolskega ocenjevanja za izboljšanje poučevanja in učenja ter prispevanje k optimalnemu posameznemu razvoju vsakega učenca. (Odlomek iz izjave o nalogi)

Drugo osnovno načelo je mišljenje, da pomembnosti ocenjevanja ni možno preceniti. Da bi videli, ali je trud, vložen v ocenjevanje, uspešen, mora imeti učenec odgovore na vprašanja, kot so: *Kam grem? Kje sem zdaj? Kako naj pridem tja, kamor grem? Kako naj vem, da sem tja prispel? Ali sem na pravi poti?* V Projektu je to osnovni pristop za šolsko ocenjevanje.
Spremembe se izvajajo v več delovnih načrtih.

1) *Izdelava strokovne in normativne osnove*
Strokovne in normativne osnove za vse spremembe ocenjevanja so standardi za šolsko ocenjevanje, razviti kot ena od prvih dejavnosti projekta in odobreni s strani ministra za izobraževanje in znanost.
To so pravzaprav standardi za dobro prakso pri šolskem ocenjevanju. Razviti so bili s pomočjo tujih svetovalcev in pred njihovo vpeljavo so bili opravljeni posveti z vsemi učitelji desetih pilotnih šol. Sočasno so upoštevali tudi ugotovitve raziskave o prispevku ocenjevanja h kakovosti poučevanja in učenja.

Ocenjevanje izboljša učenje, če:
- *zagotovi povratno informacijo učencem,*
- *učence aktivno vključuje v učenje,*
- *prilagodi poučevanje, tako da upošteva rezultate ocenjevanja,*
- *poveča motivacijo in samospoštovanje učencev, kar je odločilno za učenje,*
- *upošteva potrebo učencev po vključenosti v ocenjevanje in kako se izboljšati.*

Black in William (Inside the black box)

[6] Delovna skupina je strokovni organ komponente šolskega ocenjevanja, ki predlaga, oceni, načrtuje in odobri vse pomembne strokovne odločitve.

Standardi se nanašajo na celoten proces ocenjevanja, tj. na 1. načrtovanje ocenjevanja, 2. izbiro metod in razvoj instrumentov za ocenjevanje, 3. izvajanje procesa ocenjevanja, 4. dodelitev ocen učencem in 5. nudenje povratne informacije o rezultatih ocenjevanja. Poudarek je na formativnem spremljanju. Zahtevane kompetence učiteljev za izvajanje ocenjevanja glede na standarde so prav tako del standardov.
Standardi so temelj za vse dejavnosti za povečanje kakovosti ocenjevanja, najprej Projekta osnovnega šolstva, kot tudi za druge dejavnosti, ki sta jih prevzela Ministrstvo ali Urad. Na primer, uporabljajo se za prilagoditev kazalnikov ocenjevanja kot dela integralnega vrednotenja, ki ga izvaja državni inšpektorat za izobraževanje, ki je trenutno v fazi razvoja.

2) *Usposabljanje izobraževalnega osebja*
Ob upoštevanju sedanjega stanja ocenjevanja v šolah in dejstva, da v času osnovnega usposabljanja učitelji niso imeli skoraj nič praktičnega usposabljanja za ocenjevanje ter da jim dolgo časa ni bilo nudeno notranje usposabljanje za ocenjevanje, je projekt razvil strategijo usposabljanja, kjer prvi krog nudi usposabljanje za formativno spremljanje in potem sledi usposabljanje za sumativno ocenjevanje. Usposabljanje je kombinacija kratkih teoretičnih informacij in praktičnih delavnic, ki se izvajajo dvakrat v dveh dneh. Vsebina se nanaša predvsem na: razumevanje ocenjevanja kot dela poučevanja in učenja, ocenjevanje z uporabo razprav in predmetov z različno stopnjo zahtevnosti, ocenjevanje vprašanj esejskega tipa, ocenjevanje projektov, ocenjevanje izvedbe, nudenje ustne in pisne povratne informacije, samoocenjevanje in vzajemno ocenjevanje ter uporabo mape dosežkov pri ocenjevanju kot tudi načrtovanje poučevanja in učenja ob upoštevanju rezultatov ocenjevanja.
Nudeno je bilo posebno usposabljanje za uporabo informacijske tehnologije pri vsakdanjem ocenjevanju, ker se šole intenzivno opremljajo z računalniki in ker bodo učenci opravili veliko število svojih pisnih del v elektronski obliki.
Prvič v Makedoniji zahteva po certifikatu o zaključenem usposabljanju navaja, da se po usposabljanju od učiteljev pričakuje izvedba novih pristopov pri ocenjevanju, spremljanje njihovih učinkov in predstavitev le-teh kot študije primera dobre prakse pri ocenjevanju.
Posebna značilnost te serije usposabljanj je dejstvo, da se jih skupaj z učitelji udeležijo direktorji šol, šolski pedagogi in psihologi kot tudi svetovalci iz Urada za razvoj izobraževanja ter inšpektorji za izobraževanje. Tako se zagotovi skupno razumevanje kakovosti ocenjevanja kot tudi dejanja v isti smeri proti ocenjevanju, ki izboljšuje poučevanje in dosežke.

Vodstvom šol so nudena posebna usposabljanja za načrtovanje in vodenje izboljšanja ocenjevanja na celotnem šolskem nivoju kot tudi za izboljšanje etike pri ocenjevanju.
Za učitelje, starše in učence so nudene posebne delavnice za doseganje rešitev zadev, ki predstavljajo etične izzive glede ocenjevanja, razvijajo pa se tudi etični kodeksi ocenjevanja.

3) *Nudenje podpore dobri praksi pri ocenjevanju*
Po usposabljanju so bili učitelji na splošno navdušeni nad vpeljevanjem sprememb ocenjevanja. Za podporo pri obvladovanju določenih težav šole same ustanovijo ekipe za izboljšanje ocenjevanja, na voljo so vodje za nudenje pomoči z nasveti in po potrebi pomoč nudijo svetovalci Urada. Na začetku so učitelji potrebovali pomoč predvsem pri razvoju študij primerov. Podporo dobri praksi pri ocenjevanju dajejo tudi objave »uspešnih zgodb« na spletni strani Projekta osnovnega šolstva, objave odprtega tekmovanja za najboljše prakse pri ocenjevanju kot tudi objave najboljših študij primerov.
Spodbujanje kakovostnega dela učiteljev na področju ocenjevanja je eden od načinov spodbujanja njihovega strokovnega razvoja in razvoja kariere.

4) *Izboljšanje ozaveščenosti strokovne in širše javnosti o koristih kakovostnega ocenjevanja*
K sedanjemu nezadovoljivemu stanju ocenjevanja je prispevalo mnogo dejavnikov, od katerih je eden padec sistema vrednot in etičnih norm na vseh področjih, vključno z izobraževanjem. Zato bodo poleg učiteljev v premagovanje vključeni tudi starši in nestrokovna javnost. Starše so o cilju sprememb obvestili in se z njimi posvetovali sveti staršev šol prek informacijskega gradiva, z vključevanjem učencev v odprta tekmovanja o vprašanju ocenjevanja. Različne vrste pisnih gradiv so uporabnikom prijazne in ilustrirane z domiselnimi karikaturami znanega makedonskega karikaturista Darka Markovicha.
Komponenta – šolsko ocenjevanje širši javnosti nudi informacije o svojih dejavnostih na spletni strani projekta www.pep.org.mk in na blogu http://pepocenuvanje.blogspot.com/, kar omogoča tudi interaktivno komunikacijo.

5) *Povezovanje šolskega ocenjevanja z zunanjimi ocenjevanji*
Spremembe zunanjih ocenjevanj z uvajanjem nacionalnih ocenjevanj na koncu izobraževalnih obdobij v osnovnem šolstvu so se začele izvajati pred desetimi leti. Namen uporabe rezultatov takih ocenjevanj še ni bil določen, spremembe pa se izvajajo glede njihove velikosti, načina administracije in uporabe rezul-

tatov. Projekt osnovnega šolstva sodeluje pri spremljanju dejavnosti v zvezi z izboljšanjem ocenjevanja, nudi predloge in dejavnosti projekta so prilagojene spremembam zunanjih ocenjevanj.

Kaj smo dosegli do sedaj?

Prvo leto projekta je bilo posvečeno pregledu stanja ocenjevanja v Makedoniji in spremembam ocenjevanja, ki so se jih lotile druge države, kot tudi načrtovanju dejavnosti projekta, razvoju gradiv za usposabljanje in usposabljanju vodij. Večji del teh dejavnosti je bil izpeljan v posvetovanju s tujimi in lokalnimi strokovnjaki ter učitelji iz desetih pilotnih šol.
Potem je bilo objavljeno tekmovanje za šole,[7] ki so želele biti vključene kot začetniki v dejavnosti projekta. Temeljni kriteriji so bili: od šol se je pričakovalo, da bodo določile in načrtovale ocenjevanje kot prioriteto v svojih razvojnih programih; učitelji so morali biti pripravljeni delati na projektu in posvetiti dodaten čas in trud le-temu. Izmed 112 kandidatk so izbrali le 50 šol. Vsi pedagoški delavci (približno 1500) so se udeležili osnovnega usposabljanja za formativno spremljanje in načrtovanje ter izvedbo sprememb ocenjevanja.
Notranje vrednotenje projekta je pokazalo, da so bile spremembe ocenjevanja vpeljane v skoraj vse šole in da so preverili tudi nove pristope k ocenjevanju.
Učitelji sodelujejo pri vprašanjih v zvezi z ocenjevanjem. Učenci opažajo spremembe, še zlasti so zadovoljni z dejstvom, da so tudi sami vključeni v ocenjevanje svojega lastnega učenja in dosežkov. O tem, da so spremembe prinesle boljše dosežke, še ni trdnih dokazov, vendar pa je pojmovanje, da je sedaj ocenjevanje bolj pregledno, soglasno, cilji, ki jih je potrebno doseči, so bolj jasni kot tudi opisi nivojev izpolnjevanja kriterijev ocenjevanja.
Za začetek so rezultati spodbudni. Ne delamo si utvar, da se lahko v enem letu zgodi čudež. A če se bo ohranilo navdušenje in mišljenje, da je ocenjevanje močno orodje za bolj kakovostno učenje, in če bodo pri uporabi pristopov k ocenjevanju, ki bi pomagali njihovim učencem, da bi se bolje učili, učitelji deležni podpore (v šolah in pri razvoju svojih karier) do konca projekta, bodo učinki tega tudi boljši dosežki.
Načrtovano je, da bodo do konca Projekta vanj vključene vse osnovne šole. Tiste šole, ki so prve začele z izvajanjem sprememb in bile pri tem uspešne, bi delovale kot regionalni centri za druge šole.

---

[7] V Makedoniji je 353 osnovnih šol.

Povzetek

Komponenta – izboljšanje ocenjevanja je del obširnega projekta za osnovnošolsko izobraževanje in predstavlja najbolj obsežno izvajanje sprememb šolskega ocenjevanja, ki v Makedoniji ni bilo v takem obsegu izvedeno že desetletja. Opisuje strategijo za vpeljevanje sprememb, katere značilnosti so preglednost izvajanja in skrb za ukoreninjenje in trajnost. Prav tako predstavlja bistvene dejavnosti, ki so bile izvedene do sedaj, in tudi dosežene rezultate le-teh.

Literatura

Етички кодекс во оценувањето на учениците (Code of Ethics in Assessment of Students' Achievement), USAID, AED, MCEC, 2008.

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

Шил Г, Д. Марчан,*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, 2007.

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

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

PEP Project guide, USAID, AED, 2007.

PEP Plan of work, USAID, AED, 2007, 2008, 2009.

PEP Quarterly reports, USAID, AED, 2007– 2008.

Konferenca o ocenjevanju znanja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

DOSEŽKI HONGKONŠKIH UČENCEV V MEDNARODNIH ŠTUDIJAH

Dr. Nicholas Sun-Keung Pang, Oddelek za izobraževalno administracijo in politiko, Kitajska univerza v Hongkongu

Uvod

Hongkong je bil britanska kolonija od leta 1842 do leta 1997. V preteklosti je prevzel britanski izobraževalni sistem in njegov kurikul. Več kot sto let je bil odprto mesto, kar se tiče pogojev trgovanja, gospodarstva, kulture in priseljevanja ljudi. Sedaj pa na 1070 km^2 živi več kot 7 milijonov ljudi.

Razvoj šolskega izobraževalnega sistema v Hongkongu se je začel leta 1842. Od 1842 do 1890 je Hongkong kot ribiška vasica postal britanska kolonija. Imel je zelo malo prebivalcev, zato je premogel le nekaj vaških šol, ki so bile v zasebni lasti. Od leta 1900 do leta 1940 je število prebivalcev naraščalo zaradi priseljevanja s celinske Kitajske in državljanskih vojn. Število tako zasebnih kot državnih šol se je postopno povečevalo. Med letoma 1941 in 1945 sta Hongkong prizadela druga svetovna vojna in Japonski vdor. Od 1945 do 1949 je prispelo ogromno število priseljencev s celinske Kitajske. Ustanovljena je bila Ljudska republika Kitajska, ki je postala neodvisna leta 1949. V letih 1950–1960 se je hitro povečevalo število priseljencev s celinske Kitajske. Večina novih šol je bila v zasebni lasti, saj so jih ustanovile verske in dobrodelne organizacije. Vlada je šole poskušala upravljati in nadzorovati s pomočjo sofinanciranja, tj. tako, da je zasebne šole spremenila v subvencionirane šole. Leta 1978 je bilo uvedeno obvezno in brezplačno izobraževanje za vse otroke do 15. leta starosti. Od 1980 do 1990 je potekalo prizadevanje za kakovostno šolsko izobraževanje. Leta 2008 je bil izdelan izobraževalni načrt za 21. stoletje in uvedli so 12-letno brezplačno izobraževanje.

O izobraževanju pravi Temeljni zakon (Hongkong, 1990, str. 47, člen 136–137): *»Na temelju prejšnjega izobraževalnega sistema Vlada Posebne administrativne regije Hongkong* ***samostojno kroji politiko*** *razvoja in izboljševanja izobraževanja vključno s politikami, ki se nanašajo na izobraževalni sistem in* ***njegovo upravljanje, učni jezik, porazdelitev sredstev, izpitni sistem, akademske nagrade in priznavanje izobrazbenih kvalifikacij*** *... Izobraževalne institucije vseh vrst lahko* ***ohranijo svojo avtonomijo in uživajo akademsko svobodo****.«*

Tabela 1: Šolski izobraževalni sistem v Hongkongu (2006)

	Izobraževanje v vrtcih	Osnovnošolsko izobraževanje	Srednje izobraževanje	Specialno izobraževanje	Skupaj
Starost	3–6	7–12	13–15 / 16–17 / 18–19		
Število šol	1015	668	528	62	2273
Vpisanih učencev	140.783	410.516	480.775	7720	1.039.794
Povprečna velikost razreda	––	32,2	S1–S5 = 38 S6–S7 = 30,2	––	––
Število učiteljev	10.384	23.695	28.634	1403	64.116
Št. učencev na učitelja	9,4	17,6	17,0	5,5	––

Glavne značilnosti šol v Hongkongu

Finan. : Nep. finan. : JAV. : Zasebne = 80 % 10 % 5 % 5 %

Večino šol sektorja v Hongkongu predstavljajo financirane šole. Vsaka financirana šola ima lahko svoj: pokroviteljski svet (PS); upravni komite šole (UKŠ); cilje, vizije, poslanstva in filozofijo; zgodovino in kulturo, vodstveno strukturo in organizacijsko kulturo. Odkrivajo nam glavne kreposti in slabosti izobraževalnega sistema.

Tabela 2: Razpoložljivost računalnikov v šoli in doma za učence hongkonških šol in izbranih držav (2003)

% Razpoložljivost	Avstralija	Kanada	Hong Kong	Združene države	Države OECD povprečje
V šoli	97,0	96,6	100,0	94,2	84,2
Doma	94,3	93,8	93,2	88,4	79,4

V Hongkongu poznamo tri različne faze reform:

1. 1960–70: Javni diskusijski članki in predlogi zakonov (faza kvantitete)
2. 1980–90: Poročilo komisije za izobraževanje št. 1–7 (faza kvalitete)
3. 2000 in naprej: Izobraževalni načrt za 21. stoletje (faza sprememb)

Skupnost v celoti se na splošno strinja, da so splošni cilji izobraževanja za 21. stoletje, da se vsakomur omogoči splošni razvoj na področju etike, uma, fizičnih, socialnih veščin in estetike v skladu z njegovimi/njenimi potrebami, tako da bo usposobljen za vseživljenjsko izobraževanje, kritično in raziskovalno razmišljanje ter inovativnost in prilagajanje na spremembe, da bo poln samozaupanja in timskega duha ter da si bo neprestano prizadeval za razcvet, napredek, svobodo in demokracijo svoje družbe ter prispeval k prihodnjemu blagostanju naroda in vsega sveta.

Tabela 3 a: Dosežki učencev četrtega in osmega razreda (4. osnovnošolskega in 2. srednješolskega) v matematiki in naravoslovju iz Hongkonga in izbranih držav/gospodarstev (2003), TIMSS

Dosežki učencev v matematiki po TIMSS (2003)			
V 4. razredu		**V 8. razredu**	
Država/ gospodarstvo	**Povprečje točk**	**Država/ gospodarstvo**	**Povprečje točk**
Singapur	594	Singapur	605
Hongkong	575	Koreja	589
Japonska	565	Hong Kong	586
Republika Kitajska (Tajvan)	564	Republika Kitajska (Tajvan)	585
Belgija	551	Japonska	570
Nizozemska	540	Belgija	537

Tabela 3 b: Dosežki učencev četrtega in osmega razreda (4 osnovnošolskega in 2 srednješolskega) v matematiki in naravoslovju iz Hongkonga in izbranih držav/ gospodarstev (2003)

Dosežki učencev v znanosti po TIMSS (2003)			
V 4. razredu		V 8. razredu	
Država/ gospodarstvo	**Povprečje točk**	**Država/ gospodarstvo**	**Povprečje točk**
Singapur	565	Singapur	578
Republika Kitajska (Tajvan)	551	Republika Kitajska (Tajvan)	571
Japonska	543	Koreja	558
Hongkong	542	Hongkong	556
Anglija	540	Estonija	552
Združene države	536	Japonska	552

Tabela 4 a: Naravoslovna pismenost hongkonških učencev po študiji PISA

Naravoslovna pismenost			
PISA 2006		PISA 2003	
Država/regija	**Povprečje točk**	**Država/regija**	**Povprečje točk**
1 Finska	563	1 Finska	548
2 Hongkong-Kitajska	542	2 Japonska	548
3 Kanada	534	3 Hongkong-Kitajska	539
4 Republika Kitajska (Tajvan)	532	4 Koreja	538
5 Estonija	531	5 Lichtenstein	525
11 Koreja	522	11 Kanada	519
12 Slovenija	519	12 Švica	513
17 Macao-Kitajska	511	17 Madžarska	503
20 Irska	508	Povprečje v OECD	496
Povprečje v OECD	500	Združene države	491

Tabela 4 b: Matematična pismenost hongkonških učencev po študiji PISA

Matematična pismenost			
PISA 2006		**PISA 2003**	
Država/regija	**Povprečje točk**	**Država/regija**	**Povprečje točk**
1 Republika Kitajska (Tajvan)	549	1 Hongkong-Kitajska	550
2 Finska	548	2 Finska	544
3 Hongkong-Kitajska	547	3 Koreja	542
4 Koreja	547	4 Nizozemska	538
8 Macao-Kitajska	525	8 Belgija	529
9 Lichtenstein	525	9 Macao-Kitajska	527
18 Avstrija	505	18 Avstrija	506
19 Slovenjia	504	19 Nemčija	503
20 Nemčija	504	20 Irska	503
21 Švedska	502	Povprečje v OECD	500
Povprečje v OECD	498	Norveška	495

Tabela 4 c: Bralna pismenost hongkonških učencev po študiji PISA

Bralna pismenost			
PISA 2006		**PISA 2003**	
Država/regija	**Povprečje točk**	**Država/regija**	**Povprečje točk**
1 Koreja	556	1 Finska	543
2 Finska	547	2 Koreja	534
3 Hongkong-Kitajska	536	3 Kanada	528
4 Kanada	527	4 Avstralija	525
10 Švedska	507	10 Hongkong-Kitajska	510
15 Japonska	498	15 Macao-Kitajska	498
16 Republika Kitajska (Tajvan)	496	16 Poljska	497
18 Nemčija	495	18 Združene države	495
19 Danska	494	Povprečje v OECD	494
20 Slovenija	494	Danska	492
21 Macao-Kitajska	492	Islandija	492
Povprečje v OECD	492	Nemčija	491

Napredek v mednarodni bralni pismenosti po študiji (PIRLS)

PIRLS izvaja Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA) vsakih pet let, da bi ocenila bralno pismenost (v maternem jeziku) učencev, starih 9 do 10 let v četrtem razredu.
PIRLS 2006 nas je informirala o dolgoročnih spremembah glede dosežkov s področja branja za učenje pri P4-učencih, ki jih predlagajo tudi reforme izobraževanja in kurikula.
Več kot 4700 P4-učencev in njihovih staršev kot tudi učiteljev in ravnateljev iz 144 hongkonških osnovnih šol je na podlagi naključnega vzorčenja sodelovalo v PIRLS 2006.

Tabela 5 a: Mesto, ki so ga hongkonški učenci četrtih razredov dosegli v PIRLS 2006

PIRLS 2006			PIRLS 2001		
Mesto	**Država/regija**	**Povprečje točk**	**Mesto**	**Država/regija**	**Povprečje točk**
1	Rusija	565	1	Švedska	561
2	Hongkong	564	2	Nizozemska	554
3	Kanada (Alberta)	560	3	Anglija	553
4	Singapur	558	4	Bolgarija	550
15	Danska	546	14	Singapur	528
16	Kanada (Nova Scotia)	542	14	Rusija	528
17	Latvija	541	14	Hongkong	528
18	Združene države	540	18	Francija	525
24	Nova Zelandija	532	24	Slovenija	502
25	Slovaška	531		Mednarodno povprečje	500
27	Francija	522	26	Ciper	494
27	Slovenija	522	27	Moldavija	492
32	Islandija	511	31	Argentina	420
	Mednarodno povprečje	500	32	Islamska Republika Iran	414

Tabela 5 b: Primerjalna analiza bralnih sposobnosti hongkonških učencev s pomočjo mednarodne študije bralne pismenosti (PIRLS)

	PIRLS 2006	**PIRLS 2001**
Splošno povprečje točk	564 (Doseženo 2. m.)	528 (Doseženo 14. m.)
Povprečje točk za informacijsko branje	568 (Doseženo 1. m.)	537 (Doseženo 10. m.)
Povprečje točk za literarno branje	557 (Doseženo 4. m.)	518 (Doseženo 20. m.)

Mednarodni sistem za preverjanje znanja angleškega jezika (IELTS)

Vsi univerzitetni diplomanti, ki so prostovoljno sodelovali v Mednarodnem sistemu za preverjanje znanja angleškega jezika (IELTS), so dosegli povprečje točk, ki jih uvršča nad raven 6 (kompetenten uporabnik), njihovi dosežki pa so se v zadnjih letih neprestano izboljševali.

Kaj vse so naredili od leta 2000 dalje?

V spreminjajočem se svetu 21. stoletja morajo biti naše mlajše generacije opremljene s širokim znanjem, veliko prilagodljivostjo, neodvisnim razmišljanjem ter sposobnostjo za doživljajsko učenje. Izobraževalna komisija je v svojem *Reformnem predlogu za hongkonški izobraževalni sistem*, ki je bil objavljen leta 2000, postavila »*Učenje za življenje, učenje skozi življenje*« za cilj 21. stoletja.

Zadnjih sedem let je dosegel Hongkong izjemen napredek pri izobraževalnih reformah, kot ga priporoča Reformni predlog.

Glavne pobude izobraževalnih reform so daljnosežne in medsebojno povezane. V načrtu izobraževalne reforme je ena središčna točka za štiri interesna področja ter sedem glavnih pobud. Glavno središčno točko predstavlja učenje učencev, zaradi katere so učenci motivirani za učenje, omogoča pa jim tudi, da se naučijo učiti.

S pomočjo štirih interesnih področij si prizadevajo izboljšati: izbiro in raznolikost, vodenje in profesionalni razvoj, strogo zagotavljanje kakovosti in porast izobraževalnih priložnosti.

Sedem glavnih strategij: izvesti kurikularno reformo, izboljšati mehanizme za ocenjevanje, izboljšati jezikovno izobraževanje, šolam zagotoviti celostno podporo, spodbujati obsežen profesionalni razvoj, izboljšati vpisni sistem za študente, povečati možnosti visokošolskega izobraževanja. Duh izobraževalnih reform mora biti »osredotočen na učence«.

1. Pobude v kurikularni reformi

Pobude v kurikularni reformi so sestavljene iz ciljev kurikularne reforme, ki so: izboljšati znanje in sposobnosti učencev; jim nuditi pomoč pri razvoju pozitivnih vrednot in stališč in izgraditi trdne temelje za vseživljenjsko učenje in celostni osebnostni razvoj.

Sedem glavnih ciljev kurikularne reforme, ki naj bi jih dosegli učenci: zdrav življenjski slog, široko znanje, učne veščine, jezikovne veščine, bralne navade, nacionalna identiteta in odgovornost.

Zagotavljanje pet vrst najpomembnejših učnih izkušenj: moralna in državljanska vzgoja, socialne storitve, intelektualni razvoj, fizični razvoj, estetski razvoj in delovne izkušnje.

Vsi predmeti bodo prerazporejeni na osem ključnih učnih področij (OKUP): izobraževanje iz kitajskega jezika, izobraževanje iz angleškega jezika, matematično izobraževanje, naravoslovno izobraževanje, tehnološko izobraževanje, osebno, družbeno in humanistično izobraževanje, umetnostno izobraževanje, telesna vzgoja.

Vsak učenec naj bi bil uravnovešeno izpostavljen omenjenim osmim OKUP.

Štiri ključne naloge pri spodbujanju učenja učencev, kako se učiti: branje za učenje, projektno učenje, IT za interaktivno učenje in moralna ter državljanska vzgoja.

Nudenje pomoči učencem pri izboljševanju njihovih generičnih veščin vključuje:

Računske sposobnosti	Komunikacijo
Učenje	Kritično analizo
Reševanje problemov	Kreativnost
Samovodenje	Sodelovanje
Informacijsko tehnologijo	Pomembna stališča in vrednote

Kratkoročni cilji, ki omogočajo doseganje zgoraj omenjenih sedmih učnih ciljev (2001–2006), so: šole naj v ta namen uporabijo štiri ključne naloge, da bi učencem pomagale naučiti se učiti; vključiti prednostne generične veščine (tj. komunikacijske veščine, veščine kritičnega mišljenja in kreativnosti – 3 «K«) v učenje in poučevanje; izdelati morajo celovit šolski kurikularni načrt, tako da sprejmejo kurikularni okvir osmih ključnih učnih področij KLA.
Drugi ukrepi kurikularne reforme so še: vsaki šoli je treba zagotoviti uradnika za razvoj kurikula, profesionalni razvoj in usposabljanje učiteljev, zagotoviti je treba podporo znotraj šole, izboljšati moralno in državljansko vzgojo.

2. Pobude, povezane z reformo ocenjevanja

Pobude, povezane z reformo ocenjevanja, so:

a) ocenjevanje temeljnih kompetenc (BCAs),
(on-line sistem ocenjevanja učencev (SAS) in sistem ocenjevanja za področje celotnega teritorija (TSA)) ter
b) reforme javnih izpitov (poročanje na podlagi standardov (na podlagi kriterijev in ocenjevanje znotraj šole (SBA)).

Sistem on-line ocenjevanja učencev (SOO) naj bi pomagal učiteljem bolje razumeti učne potrebe in težave učencev pri kitajskem in angleškem jeziku ter matematiki. Osnovnim in srednjim šolam je na voljo od junija 2003 oziroma januarja 2005. Decembra 2006 je več kot 60 % osnovnih šol in 80 % srednjih šol uporabljalo on-line SOO kot pomoč pri učenju in poučevanju. Sistem je prejel mednarodno nagrado – srebrno medaljo za inovacijsko odličnost na prestižnem tekmovanju v Ženevi – le Salon International Des Inventions 2005 (IK, 2006).
Sistem ocenjevanja za področje celotnega teritorija (SOCO) nudi šolskim vodstvom koristne informacije o dosežkih učencev ob koncu od vsake ključne učne stopnje (P3, P6 in S3) pri zgoraj omenjenih predmetih. Nudi tudi povratne informacije o učenju in poučevanju, bogatenju kurikula in izboljšanju poučevanja. SOCO so prvič uvedli na osnovnošolski (P)3-, P6- in srednješolski (S)3-ravni leta 2004, 2005 oziroma 2006. V SOCO je leta 2006 sodelovalo približno 220.000 učencev iz 708 osnovnih šol in 452 srednjih šol.
Z reformo javnih preizkusov znanja so le-ti so postali bolj osredotočeni na branje, pisanje, poslušanje, govorne veščine in integrirane jezikovne veščine. Uvedeno bo tudi poročilo o ocenah in doseganju standardov. Pri več predmetih bo uvedeno šolsko ocenjevanje (SO) za HKCEE (Hong. viš. izpit. stop.) in HKALE (H–cert. o izob. izp.). SO je v bilo šolskem letu 2005/06 uvedeno pri skupno 13 HKALE-predmetih in 13 HKCEE-predmetih.

3. Pobude na področju jezikovnega izobraževanja

Pri pobudah na področju jezikovnega izobraževanja si jezikovna politika vlade prizadeva učencem in delavski populaciji omogočiti, da lahko postanejo dvojezični (pisna kitajščina in angleščina) in trojezični (kantonščina, putonghua (mandarinščina) in angleščina).

Pobuda zahteva: izdelavo profesionalnega jezika učiteljev (benchmarking ocenjevanje jezikovnih učiteljev), ustvarjanje bolj spodbudnega učnega okolja za učenje jezikov in spodbujanje branja za učenje. .

Izgrajevanje profesionalnega jezika učiteljev poteka od šolskega leta 2004/05 dalje, ko morajo imeti novi jezikovni učitelji akademsko izobrazbo (benchmarking ocenjevanje). Učiteljem angleščine na osnovnih šolah bodo na voljo čezmorski študijski programi poglabljanja znanja v angleško govorečih državah. Profesionalni razvoj pri poučevanju angleščine kot tujega jezika ter ozaveščanje s pomočjo novih in drugačnih metod poučevanja in pedagogike.

Da bi se ustvarilo bolj spodbudno učno okolje za učenje jezikov, sodelujejo vse javne osnovne in srednje šole v Programu angleško govoreči učitelji angleščine (NETs). NETs je zadolžen za organizacijo in vodenje dejavnosti v angleščini ter za izboljšanje bralne kulture učencev. Večja prožnost pri najemanju in zaposlovanju učiteljev z namenom, da bi še bolj izboljšali poučevanje angleškega jezika.

Spodbujanje strategije »branja za učenje« je predstavljalo v letih od 2001–2006 eno od štirih ključnih nalog, in sicer uskladitev spodbujanja branja s strateškim načrtovanjem šolskega razvoja; osredotočena šolska podpora »branju za učenje« pri načrtovanju kurikula in jezikovnem poučevanju; za vse osnovne šole v Hongkongu so izdelali promocijsko spletno stran, znano pod imenom »Book Works« in pogovori o spodbujanju branja knjig v družinskem krogu, z namenom, da bi skupaj s starši učence spodbudili, naj berejo doma.

Dvoletni pilotni projekt, imenovan Program osnovne pismenosti – Branje za ključno stopnjo Key Stage 1 (PLP-R, KS1), je potekal na 104 osnovnih šolah od šolskega leta 2004/05 dalje, neki drugi program pa je v šolskem letu 2006/07 potekal na 67 osnovnih šolah. Potekalo je tudi nudenje podpore ambasadorjem branja in Pogodbenemu bralnemu projektu v organizaciji HKEdCity od leta 2004 dalje.

Da bi spodbudili branje za učenje, so izvajali naslednje strategije: junija 2006 se je izšolalo 2500 ambasadorjev branja ki so brali in se pogovarjali z učenci več kot 150 srednjih in osnovnih šol; okoli 1500 od teh ambasadorjev je staršev, 900 od njih pa visokošolskih študentov in učencev srednjih šol. Ostali pa so prihodnji učitelji in vodje skupnosti; število učencev, ki sodelujejo v Pogodbenem bralnem projektu, v okviru katerega se obvežejo, da bodo med poletnimi

počitnicami prebrali vsaj deset knjig, je drastično naraslo s 43.000 sodelujočih leta 2004 na več kot 300.000 sodelujočih leta 2005.

4. Podpora šolam

Izvaja se podpora šolam: nudenje podpore šolam pri razvijanju kurikula na kraju samem, podpora, namenjena povečanju kapacitet (CEG), fond za kakovostno izobraževanje (QEF), program šolske profesionalne podpore, izobraževanje staršev in sodelovanje med domom in šolo.

5. Profesionalni razvoj

Za izvajanje profesionalnega razvoja učiteljev sta bila novembra 2003 objavljena dokumenta *Okvir učiteljevih kompetenc in Stalno strokovno izobraževanje učiteljev*. Pri profesionalnem razvoju ravnateljev pa je bil uveden *certifikat za ravnatelje*. Bir. za izob. in del. sil. (EMB) še naprej ponuja programe za profesionalni razvoj in nudi podporo novo imenovanim ravnateljem, obstoječim ravnateljem, šolskim nadzornikom in menedžerjem.

Študija Mckinsey & Company's (2007) je imela cilj: Kako so najbolje delujoči šolski sistemi prišli na vrh? Študijo so opravili med majem 2006 in marcem 2007 in temelji na PISA 2003. Prvo skupino je sestavljalo deset najbolje delujočih šolskih sistemov na svetu: Avstralija, Belgija, Kanada, Finska, Hongkong, Japonska, Nizozemska, Nova Zelandija, Singapur in Južna Koreja. Drugo skupino pa so tvorili sistemi, ki se hitro razvijajo, tj. ZDA, Anglija, Jordanija itd.

Večina držav je izvedla reforme na področjih, kot so: financiranje šol, vodenje šol, kurikularni standardi, ocenjevanje in testiranje, nadzor kakovosti, vloga lokalnih oblasti, vloga nacionalne vlade, obseg in narava nacionalnih agencij, odnos šol do skupnosti, vpisni pogoji itd. Bilo je naivno pričakovati, da se bo kakovost v razredih izboljšala samo zato, ker so spremenili svojo strukturo.

Študija McKinsey and Company (2007) je odkrila, da so zelo dobro delujoči šolski sistemi, čeprav so na prvi pogled zgrajeni popolnoma različno, neprestano osredotočeni na izboljšanje poučevanja zaradi njegovih neposrednih učinkov na dosežke učencev.

Kaj vse delajo, da bi izboljšali poučevanje?

1. *Uspe jim pridobiti prave ljudi, da postanejo učitelji.*
   Kakovost izobraževalnega sistema ne more presegati kakovosti njegovih učiteljev.
2. *Te ljudi izšolajo v učinkovite poučevalce.*
   Edini način, na katerega je mogoče izboljšati rezultate, je, da izboljšamo poučevanje.

3. *Vzpostavijo sisteme in nudijo ciljno podporo, da bi zagotovili, da bo imel vsak otrok koristi od odličnega poučevanja.*
   Edini način, na katerega lahko sistem doseže najvišjo raven delovanja, je, da povišamo zahteve do vsakega učenca.

Študija Wanga, Haertla in Walberga (1993/94)

Avtorji so določili 27 področij, ki so združena v 6 kategorijah in navedena po pomembnosti glede na vpliv, ki ga imajo na učenje učencev: sposobnosti učencev, poučevanje v razredu/klima, kontekst, oblikovanje programa, organizacija šol in značilnosti države/pokrajine.
Robinsonova (2007) metaanaliza 26 študij o učinkih, ki jih ima vodenje na rezultate učencev, je potrdila, da so dimenzije vodenja, ki vplivajo na rezultate učencev, naslednje: zastavljanje ciljev in pričakovanj, strateško razporejanje virov, načrtovanje, usklajevanje in evalvacija poučevanja in kurikul, sodelovanje in spodbujanje učenja in razvoja učiteljev, zagotavljanje urejenega okolja, ki nudi podporo.

Sklep

Če želimo slediti spreminjajočemu se družbenemu okolju in zadovoljiti družbene potrebe 21. stoletja, mora izobraževalni sistem napredovati skupaj s svojo obliko, vsebino in učnimi metodami. Izobraževalna reforma, ki jo je leta 2000 predlagala Izobraževalna komisija, želi ustvariti več prostora za šole, učitelje in učence, tako da bo 1. učencem ponudila obsežne in uravnovešene učne priložnosti, 2. ustvarila temelje za vseživljenjsko učenje ter 3. omogočila vsesplošni razvoj. Duh izobraževalnih reform mora biti »osredotočen na učence«.
Pred njimi je še veliko sprememb: uvedba novega izobraževalnega sistema »3 + 3 + 4« leta 2009, priprava na vpeljavo Novega višjega sekundarnega kurikula leta 2009, upad študentske populacije, spreminjanje družbene klime in družinske strukture, vrhunski izobraževalci se soočajo s težavami, strahovi in skrbmi v procesu izobraževanja.
Profesor Pang je sklenil z mislijo, da si bomo kot deležniki izobraževanja podali roke pri uresničevanju ciljev izobraževalnih reform.

Besedilo je po avtorjevih temeljnih izhodiščih, predstavljenih na posvetu, povzela in uredila za objavo v zborniku mag. Sonja Zajc, nosilka mednarodnega posveta v Celju.

Abstract
Hong Kong has achieved great improvements in the recent international studies, such as, the PISA, the TIMSS, the PIRLS, World Universities Ranking and the IELTS. It is interesting to learn that how Hong Kong students have been able to achieve these results. There is a great deal of complexity behind the great achievements. A few factors leading to these results are confirmed, while others are only speculations. This paper aims to explore these factors from the perspective of educational reform and development. Initially, there will be an outline of the educational system in Hong Kong, that is, the context of the system development and improvement. Then Hong Kong's performance in the recent international studies will be summarized. What follows is a review of the education reform since the year of 2000 and an exploration of the possible factors that have led to Hong Kong's improvement in the recent international studies. Finally there is an exploration of the challenges that Hong Kong will face in the further development of the educational system.
Keywords: International study, educational reform, PISA, TIMSS, PIRLS, learning to learn, reading habit, Hong Kong

Povzetek
Hongkong je dosegel veliko izboljšanje v zadnjih mednarodnih študijah, kot so PISA (mednarodna primerjava dosežkov učencev), TIMSS (mednarodne raziskave trendov v znanju matematike in naravoslovja), PIRLS (mednarodna raziskava bralne pismenosti), mednarodne lestvice kakovosti univerz in IELTS (mednarodni sistem preverjanja znanja angleščine). Zanimivo je izvedeti, kako je uspelo hongkonškim učencem doseči te rezultate. Za velikimi dosežki je veliko zahtevnosti. Nekaj dejavnikov, ki so vodili do teh rezultatov, je potrjenih, medtem ko so drugi le ugibanja. Cilj te razprave je raziskati te dejavnike z vidika izobraževalne reforme in razvoja. Na začetku bo obstajal osnutek izobraževalnega sistema v Hongkongu, tj. kontekst sistema razvoja in izboljšanja. Nato bo povzeta uspešnost Honkonga v zadnjih mednarodnih študijah. Potem bo sledil pregled izobraževalne reforme od leta 2000 in raziskava možnih dejavnikov, ki so vodili k hongkonškem izboljšanju v zadnjih mednarodnih študijah. Na koncu bo še raziskava o izzivih, s katerimi se bo Hongkong soočal v nadaljnjem razvoju izobraževalnega sistema.
Ključne besede: mednarodna študija, izobraževalna reforma, PISA, TIMSS, PIRLS, učiti se učiti, bralna navada, Hongkong

SCHOOL ASSESSMENT IN THE HOLISTIC WAY

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

Introduction

The recent literature indicates the value of teacher – initiated assessment, especially formative assessment in helping the learning process. The dilemma for many teachers in schools is of course that there are still high-stakes tests and assessments that are obligatory for all students especially at senior school levels. The solution might sound very simple and that is to combine both school based assessment and external assessment but in reality there are many complications. The results from PISA and TIMMS are now taken very seriously in many countries and teachers, as a result have to be very mindful of how their lessons contribute to student learning leading up to these international assessments.

Yet there is also a strong desire by teachers to take a holistic position on assessment. Holistic assessment involves collecting data from a variety of contexts and within actual teaching situations. It can involve various persons as well as the teacher such as peers and extracurricula/workplace supervisors. There are various terms used to explain an holistic approach including »personalised assessment' and »authentic assessment«.

Authentic assessment is the catch cry for many educators because it indicates providing assessments that are far more meaningful for students and which are part of their everyday learning.

An analysis of some key terms

High-stakes assessment

High-stakes assessments are now a major focus in most countries.These are assessments that are made at critical points in a students' schooling, typically primary 3 and 6 and junior secondary grade 9. They are high stakes because the results often are used as a selction process for entry into higher levels of schooling. Further, the results are widely disseminated through media channels.

The two major international assessments are the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) and the International Association for the

Evaluation of Educational Achievement (USA) Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS).
PISA results are widely used in international forums and by education planners in respective countries.This assessment tests 15 year olds every three years in reading, mathematics,science, and problem solving
knowledge and skills.
TIMMS assessments include year 4 and year 8 students in maths and science. Comparisons are made between USA results and othe participating countries.
Another major high stakes assessment in the USA is the No Child Left Behind legislation (NCLB) which requires all states to annually test the achievement standards of students from Year 3 to year 8 in mathematics, language arts and science. There are penalties for schools that do not demonstrate adequate yearly progress.
It is evident from the above that high stakes assessment can not be ignored. Teachers are being coerced by their senior departmental officers to achieve more effective teaching, especially in language arts, maths and science.There is considerable evidence that this is leading to a narrowing of the curriculum and various forms of »coaching' and »teaching to the test«.
Yet it need not be wholly high stakes assessment and no school based/holistic assessment. A compromise situation is need where both can be included.

School-based assessment

School based assessment is assessment which is embedded in the teaching and learning process. It can complement high stakes assessment because teachers have many opportunities to collect this data outside of the high stakes examination halls.
For example;

- it involves the teacher in identifying appropriate assessment tasks
- it allows for the collection of a number of samples of student performance over a period of time
- it can be modified and adapted by the teacher
- it is carried out in ordinary classrooms
- it involves the student more actively in the assessment process
- it allows the teacher to give immediate and constructive feedback to students

Holistic assessment involves collecting assessment data about the whole person and using diverse sources of information to produce this picture. It could involve oral comments made by a student or by his/her peers or by teachers.

The emphasis is on the overall judgement or rating based upon various sources. That is, it is a combined assessment which takes into consideration various elements but in the final analysis an all encompassing assessment grade or mark is allocated.

Authentic assessment

Authentic assessment or, sometimes, the assessment of authentic learning are two names that were popularised in the 1990s and continue to be widely used in the assessment literature in the 21st century Authentic assessment encompasses far more than what students learn as measured by standardised tests or 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 since 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 understanding 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

Fundamentally, authentic assessment is a way of capturing and somewhat formalising a million things that perceptive teachers have always considered – although often intuitively – about what is happening to their students. The advantages of formalising the process are in making it increasingly accessible to more and more teachers and keeping it viable as an integral part of flexible curriculum planning and development against the inroads of centralised curriculum control.

In authentic assessment, therefore, the tasks students undertake are more practical, realistic and challenging than traditional paper – and – pencil tests. Students are engaged in more meaningful, context – bound activities, focusing their energies on challenging, performance –oriented tasks that require analysis, integration of knowledge and intervention Eisner (1993) states that the tasks of authentic assessment are more complex, more closely aligned with life than with individual performance measured in an antiseptic context using sanitised instruments that were untouched by human hands.

Two examples of school-based holistic assessment

Over recent years two forms have become widely used by teachers and they illustrate the holistic nature of the data which is collected. The two examples include Assessment Tasks and Portfolios.

Assessment tasks

To achieve assessment of students, assessment tasks have been acknowledged as one of the most promising techniques. Assessment tasks are concrete performance tasks designed to be part of regular classroom instruction. The »authentic« nature of assessment tasks is important to teachers but especially to students – they need to recognise the various aspects of the typical school day can be incorporated as assessment tasks and that judgments based on them are likely to be far more meaningful than judgments based on external tests
Assessment tasks will vary considerably in the length of time needed to complete them. Some can easily be accommodated in a single lesson or period but others may extend over several weeks. It will depend on the activities being considered. Some may be more appropriate as brief, intense activities (for example, a role play), while others may require extended time for exploratory investigation, analysis and presentations. Assessment tasks are likely to be mainly produced by individual teachers but as students become more familiar with the activities they are likely become willing and important planners and developers. In some classrooms, students have being given far more opportunities for self-assessment in regard to assessment tasks. By reflecting on their performances or products, students can understand criteria that need to be established and the goals they need to set themselves for further learning.

Developing assessment tasks

A few pertinent assumptions and reminders may be worth considering:
Assumptions about creating assessment tasks

- they must be meaningful for students
- they must include explicit assessment criteria
- criteria will involve process skills as well as products

Questions to consider when designing assessment tasks

- What knowledge, skills and attitudes will the students demonstrate?
- How will this activity enhance the curriculum taught in my class?

- Will I use formal or informal, structured or unstructured criteria for assessing the task?
- Will I design the assessment single – handedly and/or work collaboratively on it with other teachers and/or involve my students?
- What length of time will be available to complete the assessment task?
- What individual/group activities will be included?
- What materials and equipment will be needed?
- Will I assess the assessment task or will other teachers be involved, or will students do some self-assessment?
- How will the judgements be used for further teaching and learning?

The details provided about an assessment task should be enticing and inviting for the students. The format should be easy to follow. Most especially, the directions for successfully completing the task should be clear and achievable by a large majority of students. If the assessment task is based on ongoing classroom learning and the interest of the students, there should be no difficulty in producing tasks that are appealing and highly motivating to students.

The reality check comes with the criteria to be used to judge performance on the assessment task. Stating explicit criteria in advance should give most students sufficient notice about what will be expected of them. To ensure that a multi-dimensional approach is taken, it is important that the criteria include aspects relating to process (for example, evidence of investigative skills) as well as product (for example presentation models, charts, written materials). Self-assessment and peer assessment elements could be important aspects of many assessment tasks.

Portfolios

The use of portfolios of student work has been central to the movement for authentic assessment. Their use has been based on the belief that what is most significant in any education situation arises from the student's perception of that situation. Thus, authentic assessment emphasises individual – centred curricula, in which the teacher helps the student identify his or her interests and makes suggestions about how the student can deepen and broaden those interests in ways that lead to a wide variety of worthwhile and concomitant learnings.

Despite the teachers help, however, authenticity requires the student to take responsibility for what is learned. Only in this way does learning become integrated with the rest of the student's life rather than remaining something

apart, as an isolated lesson selected by someone else. Given the responsibility that students must take for their own learnings, it becomes incumbent upon them to demonstrate what they have learned and not simply to wait for their teachers to make these discoveries. Therefore such use of student initiated projects is an integral part of authentic assessment, and portfolios of student work are perhaps the most telling form of demonstration.

The idea of a portfolio is derived from the world of art. Artists create collections of their work that display much about themselves both professionally and personally, ranging from their skills and abilities to their aesthetic and ethical sensibilities. Applied to education, the creation of portfolios suggests that what the student has learned is most authentically demonstrated by what the student creates over a period of time, not by tests given at specific times.

The teacher may initially suggest a topic or set a problem for the student to investigate at the beginning of a project, but the student makes the basic decisions about what to do and how. In carrying out their projects, students can also learn how to assess themselves. They may become increasingly reflective about both their work and themselves as they ponder over what to include in their portfolios and how it will demonstrate growth in their skills and understandings as their projects unfold.

In assessing the portfolios of their students, teachers can consider what the portfolios demonstrate about learnings in the broadest and deepest possible senses. For instance teachers can consider the depth of students' understandings and their abilities to use evidence appropriately, to make connections among different ideas coherently and develop their own point of view defensively (Hay and Moss, 2005).

Portfolios can include any number of things – not only finished work but also notes, drafts, preliminary models and plans, logs and other records; not only written work but also audiotapes videotapes, CD-ROMs, photographs, three-dimensional creations and other artefacts. Students decide what to create and what to include in their portfolios; hence the portfolios reveal not only what individual students have done but also the strategies they've used in making their decisions. Teachers therefore can assess not only the finished products that portfolios contain but also the processes students have followed in carrying out their projects. What kinds of decisions have been made? How wise have they been? Where have they led? What are the alternatives?

There may be numerous opportunities which projects unfold for teachers to discuss these questions with students and thus to offer advice and constructive criticism. Much of the authenticity of assessing portfolios is in the oppor-

tunities they provide to both teachers and students for considering the development of interests, attitudes and values as well as skills and conventional academic learnings.

Advocacy of portfolios by cognitive psychologists and the use of well-known projects have also helped to build acceptance for them (Resnick and Klopfer, 1989) and teachers using portfolios have found that they provide both sensitive and credible evidence of student achievement to parents and the community.

Concluding comment

In a number of countries there have been attempts to provide some complementary forms of formative and summative assessments. For example in Hong Kong at the senior secondary school level, there is now an obligatory allocation of school-based assessment for 15–30 % of the total assessment. Other attempts include using summative results as the basis for further formative revisions and discussions.

It is evident that educators are now realizing that both forms of assessment are important. Summative assessment is not going to disappear in the near future but there are also sound reasons for including some formative assessment elements.

References

Eisner, E. W. (1993) Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice,

Journal of Curriculum Studies, 25, 3, 219–233.

Hay, T. and Moss, J. (eds.) (2005) Portfolios, performance and authenticity, Pearson Education, Sydney.

Resnick, L. B. and Klopfer, L. E. (eds) (1989) Toward the thinking curriculum: Current cognitive research, ASCD, Virginia.

ŠOLSKO OCENJEVANJE NA HOLISTIČEN NAČIN

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

Uvod

Moderna literatura navaja vrednost učitelja – začetno ocenjevanje, zlasti formativno spremljanje pri pomoči učnemu procesu. Dilema za mnoge učitelje v šolah je, seveda, da še vedno obstajajo testi in ocenjevanja s pomembnimi posledicami, ki so obvezni za vse učence, zlasti v višjih stopnjah šole. Rešitev lahko zveni zelo preprosto, to pa je kombinirati šolsko ocenjevanje in zunanje ocenjevanje, a v resnici je veliko težav. Rezultati raziskav PISA in TIMSS se zdaj v mnogih državah jemljejo zelo resno in zato morajo biti učitelji zelo pozorni na to, kako njihove učne ure prispevajo k temu, da bo učenje učencev vodilo do teh mednarodnih ocenjevanj.
Učitelji pa si zelo želijo zavzeti holistično stališče pri ocenjevanju. Holistično ocenjevanje vključuje zbiranje podatkov iz raznolikih kontekstov in v okviru dejanskih situacij pri poučevanju. Vključuje lahko različne ljudi kot tudi učitelja, kot so vrstniki in nadzorniki zunaj kurikula/delovnega mesta. Za razlago holističnega pristopa obstajajo različni termini, vključno z »osebnim ocenjevanjem« in »avtentičnim ocenjevanjem«.
Avtentično ocenjevanje je slogan mnogih učiteljev, ker nakazuje nudenje ocenjevanj, ki so mnogo bolj pomembni za učence in ki so del njihovega vsakdanjega učenja.

Analiza nekaterih ključnih terminov

Ocenjevanje s pomembnimi posledicami

Ocenjevanja s pomembnimi posledicami so sedaj osrednja točka v mnogih državah. To so ocenjevanja, ki se izvajajo na kritičnih točkah šolanja učencev, po navadi v 3., 6. in 9. razredu osnovne šole. Posledice so pomembne zato, ker se rezultati pogosto uporabljajo kot izbirni postopek za vstop v višje nivoje šolanja. Razen tega se rezultati razširijo prek medijev.
Dve glavni mednarodni ocenjevanji sta program OECD (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj) PISA (mednarodna primerjava dosežkov učencev)

in IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) TIMSS (mednarodne raziskave trendov v znanju matematike in naravoslovja). Rezultati PISA se široko uporabljajo na mednarodnih forumih in načrtovalcih izobraževanja v zadevnih državah. Ta ocenjevanja vsaka tri leta preverjajo znanje in spretnosti 15-letnikov v branju, matematiki, znanosti in reševanju problemov.
Ocenjevanja TIMSS vključujejo učence 4. in 8. razreda v matematiki in znanosti. Izdelajo se primerjave med rezultati ZDA in drugih udeleženih držav.
Še eno glavno ocenjevanje s pomembnimi posledicami v ZDA je zakon Nihče odrinjen (No Child Left Behind), ki zahteva, da vse države letno preverjajo standarde dosežkov učencev od 3. do 8. razreda v matematiki, jezikih in znanosti. Šole, ki ne prikažejo ustrezno letnega napredka, so kaznovane.
Iz zgoraj omenjenega je očitno, da ocenjevanja s pomembnimi posledicami ne gre prezreti. Učitelje priganjajo njihovi višji uslužbenci na oddelku, da bi dosegli bolj učinkovito poučevanje, zlasti jezikov, matematike in naravoslovnih predmetov. Obstajajo pomembni dokazi, da to vodi k oženju kurikula in različnim oblikam »inštruiranja« in »poučevanja po testu«.
Pa vseeno ni potrebno, da je v celoti ocenjevanje s pomembnimi posledicami in nič šolskega/holističnega ocenjevanja. Kjer je lahko vključeno oboje, je potreben kompromis.

Šolsko ocenjevanje

Šolsko ocenjevanje je ocenjevanje, ki je vgrajeno v proces poučevanja in učenja. Lahko dopolnjuje ocenjevanje s pomembnimi posledicami, ker imajo učitelji veliko možnosti za zbiranje teh podatkov zunaj prostorov za ocenjevanje s pomembnimi posledicami.
Na primer:

- pri identifikaciji primernih ocenjevalnih nalog vključuje učitelja,
- omogoča zbiranje številnih vzorcev dela učencev v nekem obdobju,
- učitelj ga lahko spremeni in prilagodi,
- izvaja se v običajnih učilnicah,
- učenca bolj aktivno vključuje v proces ocenjevanja.

Učitelju omogoča dati učencu takojšnjo in konstruktivno povratno informacijo.
Holistično ocenjevanje vključuje zbiranje ocenjevalnih podatkov o osebi kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij za izdelavo te slike. Lahko vključuje ustne ocene učenca/učenke ali njegovih/njenih vrstnikov ali učiteljev. Poudarek je na celotni obrazložitvi ali oceni, ki temelji na različnih virih. Torej je to kombinirano ocenjevanje, ki upošteva različne elemente, a v končni analizi je dodeljena vseobsegajoča ocena.

Avtentično ocenjevanje

Avtentično ocenjevanje ali včasih ocenjevanje avtentičnega učenja sta dve imeni, ki sta se razširili v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in se še naprej uporabljata v literaturi o ocenjevanju v 21. stoletju. Avtentično ocenjevanje obsega veliko več, kot se učenci naučijo po merjenju s standardnimi testi ali celo z običajnimi testi, ki jih sestavi učitelj. Avtentičnost izhaja iz ocenjevanja, kaj je najbolj pomembno, ne iz ocenjevanja, kaj je najbolj pripravno.

V osnovi avtentično ocenjevanje kot reakcija na ozkost v izobraževanju in vrnitev k izobraževanju, ki povezuje čutenje, razmišljanje in opravljanje, za kar se je zavzemal John Dewey in drugi naprednjaki od zgodnjega 20. stoletja, ni nič novega. Ob uporabi v kurikulu avtentično ocenjevanje kaže na to, da mora biti kurikul usmerjen v učenje v najširšem možnem smislu; zato bi se moral sam kurikul ovrednotiti v smislu, kako prispeva h globokemu razumevanju učencev, ne le učne snovi, ampak tudi njihovega lastnega življenja. V tem smislu razširjenost avtentičnega ocenjevanja predstavlja še en dokaz osnov, pristopov od spodaj navzgor do načrtovanja kurikula.

V osnovi je avtentično ocenjevanje način zajetja in oblikovanja milijona stvari, ki so jih dojemljivi učitelji vedno upoštevali – čeprav pogosto intuitivno – o tem, kaj se dogaja njihovim učencem. Prednosti oblikovanja procesa so, da je vedno bolj dostopen več in več učiteljem in da je še vedno živ kot sestavni del načrtovanja fleksibilnega kurikula in razvoja proti posegom nadzora centraliziranega kurikula.

Zato so pri avtentičnem ocenjevanju naloge, ki se jih lotijo učenci, bolj praktične, realistične in zahtevne kot tradicionalni pisni testi. Učenci sodelujejo pri bolj pomembnih dejavnostih, usmerjenih v kontekst, osredotočajo se na zahtevne, k izvedbi usmerjene naloge, ki zahtevajo analizo, povezovanje znanja in posredovanje. Eisner (1993) navaja, da so naloge avtentičnega ocenjevanja bolj obsežne, bolj povezane z življenjem kot z izvedbo posameznika, ki se meri v antiseptičnem kontekstu z uporabo sanitarnih instrumentov, ki se jih človeške roke niso dotaknile.

Dva primera šolskega holističnega ocenjevanja

V zadnjih letih učitelji širše uporabljajo dve obliki, ki ponazarjata holistično naravo zbranih podatkov. Dva primera sta ocenjevalne naloge in mape dosežkov.

Ocenjevalne naloge

Za ocenjevanje učencev so bile ocenjevalne naloge priznane kot ene najbolj obetajočih tehnik. Ocenjevalne naloge so konkretne izvedbene naloge, narejene kot

del običajnega poučevanja v učilnici. »Avtentična« narava ocenjevalnih nalog je pomembna za učitelje, zlasti pa za učence – morajo spoznati, da so različni vidiki tipičnega šolskega dne lahko vključeni kot ocenjevalne naloge in da so ocene na njihovi osnovi verjetno veliko bolj pomembne kot ocene na temelju zunanjih testov. Ocenjevalne naloge se znatno razlikujejo po času, ki je potreben za njihovo izpolnitev. Nekatere se zlahka umestijo v eno samo učno uro ali obdobje, druge pa se lahko nadaljujejo več tednov. To je odvisno od upoštevanih dejavnosti. Nekatere so bolj primerne kot kratke, intenzivne dejavnosti (na primer igra vlog), medtem ko druge lahko zahtevajo več časa za predhodno raziskovanje, analizo in predstavitve. Ocenjevalne naloge najbolj verjetno izdelajo posamezni učitelji, a ko se učenci seznanjajo z dejavnostmi, tudi sami bolj verjetno postanejo pripravljeni in pomembni načrtovalci in razvijalci. V nekaterih učilnicah je učencem dano več možnosti za samoocenjevanje glede ocenjevalnih nalog. Z razmišljanjem o svojem delu ali izdelkih lahko učenci razumejo kriterije, ki jih je potrebno določiti, in cilje, ki si jih morajo postaviti sami za nadaljnje učenje.

Razvijanje ocenjevalnih nalog

O nekaterih primernih domnevah in namigih je vredno premisliti:
Domneve o izdelavi ocenjevalnih nalog:

- pomembne morajo biti za učence,
- vključevati morajo jasne ocenjevalne kriterije,
- kriteriji vključujejo procesne spretnosti kot tudi izdelke.

Vprašanja za premislek pri oblikovanju ocenjevalnih nalog:

- Katera znanja, spretnosti in naravnanosti bodo učenci prikazali?
- Kako bo ta dejavnost izboljšala kurikul, po katerem se poučuje v mojem razredu?
- Bom uporabljal/-a formalne ali neformalne, strukturirane ali nestrukturirane kriterije za ocenjevanje naloge?
- Bom sam/-a oblikoval-/a ocenjevanje in/ali sodeloval/-a z drugimi učitelji in/ali vključil/-a svoje učence?
- Koliko časa bo na voljo za dokončanje ocenjevalne naloge?
- Katere posamezne/skupinske dejavnosti bodo vključene?
- Katera gradiva in oprema bodo potrebni?
- Bom jaz ocenjeval/-a ocenjevalno nalogo ali bodo vključeni drugi učitelji ali se bodo učenci delno samoocenjevali?
- Kako se bodo ocene uporabljale za nadaljnje poučevanje in učenje?

Podrobnosti o ocenjevalni nalogi morajo biti za učence vabljive. Oblika mora biti razumljiva. Zlasti pa morajo biti navodila za uspešen zaključek naloge jasna in na voljo veliki večini učencev. Če ocenjevalna naloga temelji na stalnem učenju v učilnici in interesu učencev, ne bi smelo biti težav pri izdelavi nalog, ki so učencem všeč in jih visoko motivirajo.
Resničnost se pokaže pri kriterijih, ki se jih bo uporabilo pri oceni izvedbe ocenjevalne naloge. Določanje jasnih kriterijev vnaprej bi moralo biti za učence zadostno znamenje o tem, kaj se bo od njih pričakovalo. Za zagotovitev uporabe večdimenzijskega kriterija je pomembno, da kriteriji vključujejo vidike v zvezi s procesom (na primer dokaz raziskovalnih spretnosti) kot tudi izdelkom (na primer predstavitvenih modelov, tabel, pisnih gradiv). Elementi samoocenjevanja in vzajemnega ocenjevanja so lahko pomembni vidiki mnogih ocenjevalnih nalog.

Mape dosežkov

Uporaba map dosežkov učenčevega dela je osrednjega pomena za premik ocenjevalnih nalog. Njihova uporaba temelji na mišljenju, da, kar je najbolj pomembno v kateri koli izobraževalni situaciji, izhaja iz učenčevega dojemanja te situacije. Zato avtentično ocenjevanje poudarja na posameznika osredotočen kurikul, v katerem učitelj pomaga učencu identificirati njegove ali njene interese in poda predloge, kako lahko učenec poglobi in razširi te interese na načine, ki vodijo do raznolikega spremljajočega znanja, ki je vredno truda.
Vendar pa kljub učiteljevi pomoči avtentičnost zahteva, da učenec nosi odgovornost za naučeno. Le tako se učenje poveže z ostalim življenjem učenca, ne pa ostane nekje posebej, kot izolirana učna ura, ki jo je izbral nekdo drug. Glede na odgovornost, ki jo imajo učenci do svojega znanja, je njihova dolžnost, da pokažejo, kaj so se naučili in ne le čakajo, da to odkrijejo njihovi učitelji. Zato je taka uporaba projektov, ki jih začnejo učenci, sestavni del avtentičnega ocenjevanja in mape dosežkov učenčevega dela so nemara najbolj zgovorna oblika prikaza.
Ideja mape dosežkov izhaja iz sveta umetnosti. Umetniki izdelujejo zbirke svojega dela, ki pokažejo veliko o njih, strokovno in osebno, od njihovih spretnostih in sposobnostih do njihove estetske in etične rahločutnosti. Ob uporabi pri izobraževanju izdelava map dosežkov kaže, da je tisto, kar se je učenec naučil, najbolj avtentično predstavljeno s tem, kar učenec izdela v časovnem obdobju, ne pa s testi, danimi ob točno določenem času.
Učitelj lahko na začetku predlaga temo ali določi problem, ki ga učenec razišče na začetku projekta, a učenec se sam odloči, kaj bo naredil in kako. Pri izvajanju projektov se lahko učenci naučijo tudi oceniti samega sebe. Ko premišljujejo,

kaj vključiti v svojo mapo dosežkov in kako bo to prikazalo rast njihovih spretnosti in razumevanje, ko se njihovi projekti končujejo, vedno bolj razmišljajo o svojem delu in samem sebi.

Pri ocenjevanju map dosežkov svojih učencev lahko učitelji upoštevajo, kaj mape prikazujejo o znanju v najširšem in najglobljem možnem pomenu. Na primer učitelji lahko upoštevajo globino učenčevega razumevanja in njihovih sposobnosti pravilne uporabe dokazov, razumljivega povezovanja med različnimi idejami in razvijanja svojega lastnega stališča (Hay in Moss, 2005).

Mape lahko vključujejo številne stvari – ne le končana dela, ampak tudi opombe, osnutke, predhodne modele in načrte, dnevnike in druge zapise; ne le pisna dela, ampak tudi avdiotrakove, videotrakove, CD-ROM-e, fotografije, tridimenzionalne izdelke in druge ročne izdelke. Učenci se odločijo, kaj bodo izdelali in kaj bodo vključili v svoje mape; zato mape ne odkrijejo le del posameznih učencev, ampak tudi strategije, ki so jih uporabljali pri odločanju. Tako lahko učitelji ocenijo ne le končne izdelke, ki jih vsebujejo mape, ampak tudi postopke, ki so jih učenci uporabljali pri izvajanju svojih projektov. Kakšne so bile odločitve? Kako pametni so bili? Kam so vodili? Kakšne so druge možnosti?

Projekti lahko za učitelje odkrijejo številne priložnosti za razpravo o teh vprašanjih z učenci in jim tako nudijo nasvet in konstruktivno kritiko. Veliko avtentičnosti ocenjevanja map je v priložnostih, ki jih nudijo tako učiteljem kot tudi učencem za razmišljanje o razvoju interesov, naravnanosti in vrednot in tudi spretnosti ter običajnih akademskih znanj.

Priporočanje map s strani kognitivnih psihologov in uporaba dobro znanih projektov sta pomagala tvorjenje sprejetja za njih (Resnick in Klopfer, 1989) in učitelji, ki mape uporabljajo, so ugotovili, da staršem in skupnosti nudijo občutljive in verodostojne dokaze učenčevega dosežka.

Sklep

V številnih državah so poskušali ponuditi nekaj dopolnilnih oblik formativnega spremljanja in sumativnega ocenjevanja. Na primer v Hongkongu na višji stopnji srednje šole sedaj obstaja obvezna razporeditev šolskega ocenjevanja za 15–30 % celotnega ocenjevanja. Drugi poskusi vključujejo uporabo sumativnih rezultatov kot osnove za nadaljnje formativne preglede in razprave.

Očitno je, da učitelji spoznavajo, da sta pomembni obe obliki ocenjevanja. Sumativno ocenjevanje v bližnji prihodnosti ne bo izginilo, obstajajo pa tudi tehtni razlogi za vključevanje nekaterih elementov formativnega spremljanja.

Literatura

Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice,
Journal of Curriculum Studies, 25, 3, 219–233.

Hay, T and Moss, J. (eds.) (2005). Portfolios, performance and authenticity, Pearson Education, Sydney.

Resnick, L. B., Klopfer, L. E. (eds) (1989). Toward the thinking curriculum: Current cognitive research, ASCD, Virginia.

POMEN RAZLIČNIH STRATEGIJ IN FUNKCIJ MIŠLJENJA V ŠOLI ZA OCENJEVANJE ZNANJA

Dr. Bogomir Novak, Pedagoški inštitut Ljubljana

Uvod v spoznavanje otrokove nadarjenosti za logično mišljenje

Pri *možganom prijaznemu učenju* (izraz Birkenbilove), ki je obenem levo- in desnohemisferično, gre za racionalno in intuitivno mišljenje,[1] tako za razum kot za čustva. Javna šola naj bi zmeraj znova iskala to ravnovesje, vendar ne le z uvajanjem obveznih ali prostovoljnih izbirnih vsebin, ampak tudi s funkcionalnim prestrukturiranjem temeljnih predmetov. Naraščajoče število izbirnih vsebin je izhod v sili zaradi pomanjkljivih splošnih znanj, za katere ni prostora med rednimi predmeti v tekmi z eksponentnim naraščanjem znanstvenega znanja zunaj šole in s poskusi, kako to znanje prenesti v šolo. Ker naj bi učenec sodeloval pri spreminjanju družbe z reševanjem problemov, se mora učiti tudi misliti. S tega vidika je šola preveč storilnostna in premalo šola učenja in mišljenja, kot je npr. von Hentigova šola v Bielefeldu. Učitelj v javni šoli postaja tudi steber šole mišljenja, če pozna in razvija vrste, funkcije, strategije (učenja) mišljenja pri sebi in pri učencih.

Starši v komunikaciji z nadarjenimi otroki lahko opazijo, da imajo zelo razvito logično mišljenje. Na splošno lahko veliko naredijo za razvoj talentov svojih otrok z ustrezno spodbudo in zagotavljanjem ugodne čustvene klime v družinskem okolju in usmerjanjem v različne dejavnosti. Nadarjenost se pri otrocih kaže na različne načine. Ni splošnega pravila o tem, kdaj se določena nadarjenost pri otroku pokaže in kako. Otroci, ki imajo razvito logično mišljenje, določena dejstva hitro in smiselno analizirajo, posplošujejo, povezujejo, iščejo različne kompatibilne variacije in sklepajo na posledice. V svojih razmišljanjih so izvirni in prožni. Po navadi imajo tudi dobro domišljijo in se znajo vživeti v različne situacije in vloge.

---

[1] Raba izrazov intuitivno mišljenje in intuitivno spoznanje (*intuiere* – gledati) je v tem prispevku sinonimna. Intuicija je še šesti čut, slutnja, instinkt, notranji občutek. *Day* (1997) navaja naslednjih sedem korakov razvijanja intuicije: odprtost duha, uvid, zamišljanje, verovanje, poizvedovanje, interpretiranje (simbolov) in povezovanje.

Včasih najdejo pravo besedo, ki nadomesti cel odstavek zgodbe, ali izumijo novo besedo. Značilno za nadarjene otroke je tudi natančno opazovanje. To sposobnost se lahko opazi že ob vsakodnevnih sprehodih v naravo ali ob listanju slikanic in podobnih vsakodnevnih situacijah.
Ker so nadarjeni otroci radovedni, veliko berejo. Lahko tudi rečemo, da veliko vedo in so splošno razgledani. Ob dobrem spominu si veliko videnega in prebranega tudi zapomnijo, ob
branju si pridobijo bogato besedišče, ki ga z vsakodnevnimi situacijami samo še nadgrajujejo. Zaradi vsega tega so tudi v šoli uspešni in dosegajo visoke ocene.
Zanimivo je, da motorična spretnost po navadi ni pogojena z drugimi področji nadarjenosti. Včasih so nadarjeni otroci tudi motorično spretni in vzdržljivi, včasih pa niso in so na športnem področju celo pod povprečjem. Ker pa so vztrajni in stremijo k popolnosti, so visoko storilnostno naravnani in motivirani, si taki otroci navadno želijo uspeti na raznih področjih. Njihova potreba po dokazovanju je veliko močnejša kot pri drugih otrocih. Ko svoj cilj dosežejo, znajo v tem tudi uživati, kar pa povprečnim otrokom manjka.[2]
Pohvale in druge oblike pozitivnih pričakovanj spodbudno delujejo na razvoj nadarjenosti. Njihovo delovanje poznamo kot Pigmalijonov efekt ali samouresničeno prerokbo. Ni pa to vse. Pričakovanja brez realnih in primerno spodbudnih ciljev se lahko izjalovijo. Prav je, da se jih čim prej nauči postavljati učenec sam že zaradi njegovega sodelovanja pri ocenjevanju realizacije doseženega z učiteljem.

Narava, strategije in funkcije uporabe mišljenja v šoli

Ugotavljamo, da so po eni strani že nekateri otroci nadarjeni za logično mišljenje, po drugi strani ga pa niti vsi odrasli ne razvijajo. Pojavlja pa se kot eden izmed ključnih ciljev v vseh šolskih reformah. V vsakem primeru pa je treba samostojno, kritično in ustvarjalno mišljenje razvijati.
Vprašajmo se, kako funkcije mišljenja spoznamo. Vsaka naša sodba ali izjava kaže na določeno lastnost, strategijo in funkcijo mišljenja. Navedimo nekaj izjav:[3]

---

[2] Več o tem glej splet: http://www2.arnes.si/~jcurk/MISLJENJE/povzetki.htm.

[3] Več o tem glej prispevek: *Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih* (2000) kot tudi Novak, B. (1998): Vzgoja za samostojno mišljenje v šoli. *Didakta, 8(1998)*, št.42/43, september–oktober 1998, str. 3–6.

Razmišljam o tem, kaj bi naredil, če bi na lotu zadel sedmico. (sanjarjenje)
Ne vem, ali naj grem na zabavo ali ne. (odločanje)
Moški leži v jarku in ima rdeč nos. Pijanec! (sklepanje)
Na maturantski izlet gremo v Grčijo, dobimo se…, za izlet potrebujemo … (načrtovanje)
Ta obleka je lepa. (ocenjevanje, vrednotenje)
Ta obleka je lepša kot ona. (primerjanje)
Koliko oken je v vaši dnevni sobi? (predstavljanje)
Kaj veš o klasičnem pogojevanju? (priklic)
V katero živalsko vrsto sodijo psi? (razvrščanje)
Jutri bo sončno. (napovedovanje)

Preglednica 1: Funkcionalna specializacija leve in desne možganske hemisfere (Brajša, 1993)

MIŠLJENJE LEVE MOŽGANSKE POLOVICE	MIŠLJENJE DESNE MOŽGANSKE POLOVICE
Digitalno	Analogno-metaforično
Racionalno-logično	Intuitivno
Pravila in zakoni	Slikovno, glasbeno oz. oblikovno
Analiza in detajli	Sinteza in splošni pregled
Vzročno-posledično	Sinhrono
Razumsko (IQ)	Emocionalno (IQ + EQ)
Uporaba govora	Misli brez besed
Natančnost postopkov	Spontana govorica telesa

Vsak razvija lastno mišljenje na samostojen način z izbranimi strategijami. Pogoj pa je, da jih pozna. To je tudi pot k celovitemu mišljenju. Levo- in desnosferično mišljenje je možganom prijazno oz. ustrezno, če je sproščeno (Peklaj, 1995: 171–177). Ne more pa biti sproščeno, dokler je človek v betastanju in ne v alfastanju zavesti. To pomeni, da bi moral biti pouk prirejen tako, da bi se učenci lahko učili globalno oz. po metodi *superlearning*. Današnja fiziologija in psihologija potrjujeta, da je ustrezno psihično stanje (strast ali razum) zavesti pomemben dejavnik kakovostnega razmišljanja. Prav tako socialna psihologija in sociologija ugotavljata, da pripadniki različnih družbenih struktur razmišljajo različno.
Pojmi ustvarjalnega, kritičnega in samostojnega mišljenja so implicitno povezani. Jasno je, da učenec misli ustvarjalno, kadar misli samostojno in kritično,

toda vsako kritično mišljenje še ni ustvarjalno. Analitično mišljenje spoznavamo po funkciji delitve dane celote na sestavne dele. Pojme razčlenjujemo v smeri navzgor induktivno, v smeri navzdol deduktivno, vodoravno pa abdukcijsko. Pri ustvarjalnem mišljenju so pomembni raznovrstni odgovori, kar pomeni, da je divergentno mišljenje in učenje njegova glavna sestavina. Kritično mišljenje pomeni pozitivno in negativno ovrednotenje dejstev, informacij, metod in rešitev po določenih kriterijih evalvacije oz. šolskega ocenjevanja odgovorov učencev.

Z razvrstitvijo dihotomij mišljenja ugotavljamo, kakšne vrste mišljenja poznamo. Preglednica 1 nam ne pove, kako jih lahko usklajujemo in udejanjamo. Mišljenje, ki se zaveda lastnih kriterijev, pomeni odgovorno odgovarjanje oz. ustrezanje realnosti. Vsak mislec je odgovoren za lastno mišljenje.

Grant (2004) razlikuje med idealističnim, realističnim, pragmatičnim, sintetičnim in analitičnim načinom mišljenja. Za idealiste je značilna težnja po dobrem, urejenem in integrativnem poteku dogajanj. Idealisti so daljnovidni. Želijo drugim pomagati. Težko se znajdejo v družbi ozkomislečih. Radi postavljajo cilje, a sledijo namenom drugih. Še najlaže izključijo lastne interese in so razočarani, ker se ne zgodi po njihovo. Imajo visoka merila in potrebo po varnosti in pozornosti. Za realiste je bistveno izkustvo. Če se z njimi ne strinjate, jih ne morete prepričati. Vse hočejo imeti pod nadzorom. So neposredni, zato pri njih zmeraj vemo, pri čem smo.

Sintetiki so abstraktni opazovalci in skeptiki, ki uživajo v nesporazumih. Izzivajo z novimi predlogi. Uporabljajo hipoteze – npr. kaj če se zgodi, kar je 4. tip vprašanja pri McCarthyjevi. Pojme povezujejo na nenavaden način. Podobni so divergentnemu učencu. Večina konvergentnih učencev jih težko prenaša. Za pragmatike je osebna izkušnja kriterij, kaj je prav ali narobe. Lahko je vplivati nanje. Nimajo posluha za teorije. Zaradi takojšnjega odzivanja sprožajo konflikte. Pragmatiki so izkustveni, vendar pa so to nepremišljeni učenci. Analitiki kot abstraktni misleci, dozdevno, ne morejo razumeti čustev. So zanesljivi in naredijo naročeno. Uživajo v miselno-teoretsko izzivalnih situacijah z željo, da bi se izognili iracionalnemu. V praksi rabimo vse te strategije in ne le eno. Zaradi različnih življenjskih usmeritev in sposobnosti nagibamo bolj k eni kot k drugi. Za realiste je značilna težnja h konkretnim rezultatom.

Tem mišljenjskim tipom vsaj približno ustreza Kolbova shema štirih tipov učenja. Da bo laže predstavljivo, kaj se da z upoštevanjem teh strategij doseči, povejmo, da je znani ustvarjalec filmskih risank Walt Disney en dan razmišljal pri svojih stvaritvah kot sanjač oz. idealist, drugi dan kot kritik in naslednji dan kot realist. Pri tem so mu pomagali prijatelji. Tako je dobil na umetnino, ki jo je presojal iz različnih zornih kotov ustrezen odnos. Veljalo bi ga posnemati.

Naslednja preglednica služi učiteljem in učencem, da dobijo pregled nad raznimi vrstami mišljenja, ki jih uporabljajo v procesu poučevanja in učenja. To je mnemotehnični pripomoček za izboljševanje kakovosti pouka s samoevalvacijo doseženega stanja in predvidevanje napredka učencev pri reševanju problemov. Predpostavljata ga Bloomova in Marzanova taksonomija.

Preglednica 2: Različne vrste mišljenja

Togo	Fleksibilno oz. lateralno (po De Bonu)
Mitično (divje po L. Straussu) ali magično	Logično
Konvergentno	Divergentno
Pozitivno – optimistično	Negativno – pesimistično
Usmerjeno v preteklost – spominsko, reproduktivno	Usmerjeno v prihodnost – preventivno (profilaktično)
Pravilno	Zmotno s korekcijo zmot (Soros)
Prepričevalno neargumentirano	Problemsko in argumentirano
Empirično	Abstraktno in konkretno na višji ravni
Hermenevtično oz. hevristično	Objektivno
Enodimenzionalno	Večdimenzionalno
Izkustveno oz. eksperimentalno in racionalno, intuitivno	Fleksibilno, ki vključuje vse vrste
Kategorično in ekskluzivno (vse ali nič)	Modalno in inkluzivno
Egocentrično	Decentralizirano
Akcijsko	Kontemplativno
Samostojno, ustvarjalno in kritično	Odvisno, zmedeno, nesistematično in nekritično
Realno	Domišljijsko

Normativna vrednost zgornje tabele je, da učitelji pri učencih ugotovijo, kako razmišljajo, in jih opozarjajo, kako lahko o predmetu spoznavanja še drugače razmišljajo, če uporabijo še druge vrste mišljenja. Pri kombiniranju različnih vrst mišljenja je treba upoštevati obe strani tabele. Reči je mogoče, da je racionalno mišljenje brez intuitivnega neorientirano, intuitivno pa je brez racionalnega nerazčlenjeno na posamezne zaporedne postopke. Enopredmetni pouk po razvrstitvi strok in šolskih predmetov poteka enodisciplinarno po enodimenzionalnem in specialističnem matematičnem, fizikalnem, sociološkem mišljenju in podobno glede na razvrstitev strok in šolskih predmetov.

Navedene vrste mišljenja uveljavljamo s pomočjo operativnih definicij in tipičnih vprašanjih, npr. kavzalno mišljenje nastane na temelju vprašanja zakaj, ciljno usmerjeno na osnovi vprašanja čemu, kontekstualno na osnovi vprašanja, »kaj to pomeni«, posledično »kaj iz tega sledi«, hevristično na osnovi vprašanja po bistvu pojavov itn. Značilnosti določenih vrst mišljenja spoznavamo po funkcijah. Tako racionalno-logično mišljenje spoznavamo po logičnih funkcijah.
Razlikujemo tudi naslednje funkcije mišljenja:

1. Logična funkcija vsebuje afirmacijo, negacijo, diferenciacijo, klasifikacijo (razvrščanje na rodovne in vrstne pojme), abstrahiranje (odmislitev različnih lastnosti), analizo, formalno-logične zakone, pravila za oblikovanje pojmov, vrste sodb in sklepanj ter uporabo metod dedukcije, indukcije in abdukcije z analogijami in metaforami.
2. Retorična funkcija vsebuje logične operacije, razumevanje, metaforiziranje, interpretiranje, argumentiranje, prepričevanje in dialog.
3. Epistemska funkcija vsebuje opazovanje, atribuiranje, kategoriziranje (združevanje primerov s skupnimi lastnostmi), imenovanje, primerjanje, diagnosticiranje, ugotavljanje (resnica dejstev), opisovanje, ocenjevanje (evalvacija), ciljno usmerjanje, predvidevanje in načrtovanje, pridobivanje in predelovanje informacij, domnevanje, spraševanje in odgovarjanje ter reševanje problemov.
4. Socialna funkcija vsebuje vključevanje posameznika v skupine in izključevanje iz skupin, sodelovanje in tekmovanje, dominiranje, podrejanje, normativnost, konformiranje in nadzorovanje.
5. Psihološke funkcije delimo na:
   a) splošno psihološko, ki vsebuje karakteriziranje, analiziranje (razčlenjevanje) in asociiranje (povezovanje med lastnostmi);
   b) osebno z odnosom do sebe, ki vsebuje identifikacijo jaza, avtorefleksijo, sprejemanje in zavračanje sebe, samoocenjevanje – samospoštovanje, notranji dialog, popravljanje svojih napak in izbiranje novih možnosti;
   c) medosebno, ki vsebuje prevzemanje perspektive (misli, čustev in namenov) generaliziranega drugega.

Funkcij mišljenja pogosto ne poznamo in ne vemo, kako se rabijo. Zgornja shema kaže, da določena vrsta mišljenja vsebuje več funkcij za reševanje problema. O funkcijah govorimo tedaj, kadar uporabljamo metodične postopke (razločevanje, istovetenje, analiziranje) z določenim namenom (npr. združiti to, kar spada skupaj in (raz)ločevati to, kar ne spada). Kompleksno povezovanje funkcij omogoča razvijanje *večdimenzionalnega mišljenja* (Vesterjev izraz) sistem-

sko in sintezno razumevanje čedalje bolj kompleksno soodvisnega globalnega sveta. Šola kot racionalna ustanova najbolj poudarja logične funkcije mišljenja, manj pa psihološke in socialne funkcije. Logične funkcije služijo odpravljanju napak in zmot v logičnem sklepanju in argumentiranju. Socialne funkcije so obenem sodelovalne. Pomembne so, ker se transformacijska paradigma v šoli brez njih ne more uveljaviti.

Relativizem in fundamentalizem ne spodbujata reševanja problemov. Relativizem zastopajo radikalni konstruktivisti, ki menijo, da nobeno mnenje ni pravilnejše kot drugo. Vsa skonstruirana mnenja so relativna, čeprav že zaradi socialne vrednotne opredeljenosti znanja ni mogoče pristajati na skrajnosti relativizma in fanatizma. To pomeni, da je treba poleg individualne soodgovornosti upoštevati tudi socialno, epistemsko in etično soodgovornost. Učiteljeva poklicna dolžnost je, da poudarja določene vrednote in pravice, vendar pa bi kot *tekstovna avtoriteta* (Girouxov izraz) po eni strani moral presegati relativizem interpretacij, po drugi strani pa fanatizem (Woolfolk, 2002), saj gre za tekst v socialnem kontekstu. Ker ena sama pravilna interpretacija ne obstaja, učitelj pred učenci ne bi smel zagovarjati le svoje interpretacije tekstov, ampak bi moral znati zagovarjati ali spodbijati tudi druge. Najmanj se to dogaja v osnovni in srednji šoli, najbolj pa na univerzi. Takšen pristop terja razvijanje kritičnega mišljenja[4] v dialogu, ki naj bi ga gojili starši z otroki že od njihovega ranega otroštva naprej. Pri tem bi bilo najbolje, če bi starši in kasneje učitelji spodbujali otroke in učence k samostojnemu zastavljanju vprašanj, namesto da jih po navadi oni sami zastavljajo njim.

Spretnost[5] poučevanja mišljenja je ena najpomembnejših učiteljevih spretnosti. *Kyriacou* jo razume kot načine zastavljanja vprašanj, ki so za razvojno stopnjo učencev najpomembnejša. Ta vprašanja na različnih zaznavnih osnovah oblikujejo mišljenje učencev.

---

[4] Razlikujemo različne teorije kritičnega mišljenja, kot so Glasserjeva, Ennisonova, Engelova, Kvaščeva, Juengerjeva, Sieglova, Mc Peckova, Meyersova, Garrisonova, Mezirowa in Bookfieldova. Slednji poudarja, da je kritično mišljenje racionalno in hkrati emocionalno, da je spodbujeno tako s pozitivnimi kot z negativnimi dogodki, da je proces in ne rezultat in da je alternativna obstoječemu mišljenju (Despotović, 1997: 86).

[5] Termin spretnosti (*skill*) je večpomenski. Avtorji ga ne uporabljajo samo v dobesednem pomenu veščine, ampak tudi spretnosti, sposobnosti in kvalifikacije. Več o tem glej v: Attewell, P. (1990). Širši pomen termina *skill* ima to slabost, da z njim ne moremo pojasniti razdvajanja veščine od spretnosti. Nanju pa se navezuje pojem kvalifikacije z naslednjimi pomeni: 1. vsota zahtevanih kvalitet, ki so potrebne za opravljanje določenega profila del, 2. profil poklica in 3. različne stopnje (zamolčanega) znanja, veščin in spretnosti.

Pomen mišljenja v šoli

Mišljenje je večznačni pojem, ker so ga filozofi in psihologi različno opredeljevali. Ne gre le za razločevanje in združevanje pojmov in sodb, ampak za različne identifikacijske postopke vzrokov, učinkov in namenov. Zlasti v osnovnih in srednjih šolah so za razvoj ustvarjalnega mišljenja Buzanovi miselni vzorci pomembni, ker ponazarjajo miselne povezave in spodbujajo k novim povezavam. Trening mišljenja učencev je sprva predvsem stvar staršev in šole, kasneje pa so za to čedalje odgovornejši učenci sami.

Učenci v osnovni šoli in gimnaziji vedo, da so procesi učenja, mišljenja in znanja povezani. Ne vedo pa, kako bi lahko ta zveza delovala učinkoviteje. Učitelji bi morali pri učencih trenirati prav te povezave, zato da bi jim pomagali do boljšega učnega uspeha, pri tem pa bi morali razlikovati med funkcionalnim in disfunkcionalnim (motenim, deformiranim) mišljenjem. Šola ostaja nenadomestljiva pri razvijanju mišljenja po predpisanih vsebinah v učnih načrtih. Pri filozofiji, psihologiji in matematični logiki lahko učitelji razvijajo mišljenje o mišljenju, ker je pri teh predmetih mišljenje učna vsebina.

Mišljenjski stil učencev seveda ni odvisen le od poučevalnega stila učitelja in mišljenjskega stila, ki ga učitelj izraža skozi poučevanje. Nekateri učenci že v osnovni šoli opazijo, da jih mišljenje spreminja in da s svojim aktivnim odnosom do mišljenja tudi oni spreminjajo to mišljenje. Še bolj kot v osnovni šoli so se učenci v gimnaziji pripravljeni učiti mišljenja, da bi jim to pomagalo pri učnem uspehu in reševanju problemov v življenju. Učenci, ki ne želijo razvijati miselnih sposobnosti in reševati problemov in konfliktov, se učijo le površinsko.

Učenci razvijajo mišljenje[6] z rabo različnih učiteljevih postopkov na temelju različnih spretnosti. V pripravi učitelj predvidi in v načinu poteka učne ure pokaže, kako razvija mišljenje učencev in jih obenem uči, kako se učiti misliti. Ko učitelj obravnava učne vsebine iz različnih zornih kotov, spodbuja večstransko mišljenje, ko povezuje vsebine različnih predmetov, spodbuja prožno mišljenje, ko pa poučuje timsko, spodbuja sodelovalno mišljenje učencev.

Vprašanje, kako je mogoče s kombinacijo različnih vrst, strategij in funkcij miš-

[6] Izraz 'razvijanje mišljenja', ki se nenehno pojavlja v kurikulih predmetnih področij, se nanaša na intelektualne sposobnosti. Uveljavljanje njegove kakovosti pomeni zavestno uvajanje različnih vrst in funkcij mišljenja, ki sicer dejansko obstajajo v intra- in interpersonalnih procesih, vendar niso identificirane in spoznane, ker niso označene. Pri uveljavljanju različnih stilov mišljenja gre za načine razvijanja sposobnosti mišljenja. Število nalog in problemov, ki jih mora učenec rešiti, še ne pomeni višje kakovosti mišljenja, ker je zanjo le minimalni, ne pa zadostni pogoj.

ljenja dosegati višje stopnje Bloomove lestvice, je ključno. Ker šola pogosto izhaja iz že opredmetenega, knjižno in učbeniško obdelanega znanja, učitelji najlaže posredujejo, preverjajo in ocenjujejo taksativno, dejstveno (faktografsko, ponovljivo) znanje na najnižji stopnji Bloomove ali kake druge lestvice, ki povedo, katero znanje je najvišje ovrednoteno.

Preglednica 3: Primerjava taksonomij učnih ciljev po Bloomu in Marzanu (povzeto po Z. Rutar Ilc, 2000)

Bloomova taksonomija	**Marzanova taksonomija**
Poznavanje/priklic in obnova dejstev, podatkov, definicij, metod, teorij ...	Pridobivanje in usvajanje znanja
Razumevanje/dojemanje smisla in bistva sporočila	Kompleksno razmišljanje (primerjanje, razvrščanje, indukcija, dedukcija, utemeljevanje ...)
Uporaba/reševanje problemov na osnovi usvojenih principov in posplošitev	Procesiranje podatkov
Analiza/razčlenitev sporočila na sestavne elemente in preučitev odnosov med njimi	Predstavljanje idej
Sinteza/združevanje elementov na nov način oziroma v novo celoto	Sodelovanje pri skupinskem delu
Evalvacija/vrednosti idej, argumentov, metod ... po kriterijih	Kritična presoja

Poleg Bloomove in Marzanove taksonomije učnih ciljev, ki sta zaradi razdelanosti vsebinskh in procesnih ciljev oziroma naravnanosti na miselne procese in veščine primerni za šolsko prakso, obstajajo še druge taksonomije: Quellmaltzova taksonomija izpostavljaja na primer deklarativno, proceduralno in strateško ali kondicionalno znanje, Sternbergova taksonomija pa se osredotoča na procese pridobivanja znanja, 'performance' ter izvedbeno procesiranje. Taksonomije učnih ciljev odsevajo zahteve, ki jih izobraževanju postavlja prihajajoče novo, spremenljivo in nepredvidljivo.

Učitelji sicer ocenjujejo uresničljivost cilja pri razvoju kritičnega mišljenja učencev, vendar učenje mišljenja pogosto ni učna tema (izjemoma pri obveznih izbirnih vsebinah o učenju in pri njihovih predmetnih vsebinah učiteljev entuziastov). To niti ne pomeni, da cilja ne zasledujejo. Zavedajo se, da bi bilo mogoče za razvoj mišljenja na osnovni in srednji šoli napraviti še veliko več,

čeprav danes pri uresničevanju tega cilja srečujejo številne sistemsko-organizacijske težave.

Odnos med količino učnih vsebin in kakovostjo poučevanja še ni dogovorjen. Če bi jih za 15 do 30 odstotkov zmanjšali, bi verjetno učitelji laže izboljševali pouk. Več strokovnjakov priznava Vigotskijevo tezo, da je mišljenje sestavni del socializacije, manj pa jih uvidi, da je blokada zanj strah pred tem, kaj si o njih mislijo drugi. Še vedno velja, da so za razvijanje samostojnega mišljenja potrebne vrline, kot so pogum, moč volje in samodisciplina.

Le problemsko usmerjeni pouk bistveno spodbuja uveljavljanje ustvarjalnega mišljenja. Ker spominsko, reproduktivno mišljenje še ni kritično mišljenje, je poučevanje logike v okviru filozofije eden od pogojev samostojnega mišljenja, drugi je uporaba postopkov argumentiranja, tretji je *pogum za rabo razuma* (kot se je izrazil Kant), četrti pa je socialno-politična angažiranost.

Kakšen odnos do mišljenja imajo učitelji in učenci?

V nadaljevanju interpretiramo rezultate raziskovanja mišljenja v šoli v šolskem letu 1997/98, in sicer v okviru RP (Novak, B., Kolenc, J., 1997–1999). Učenci izbranih osnovnih šol in gimnazij so izpolnjevali ankete in pisali eseje o mišljenju. Načelno drži, da se pri večini predmetov učenci učijo misliti le s prisvajanjem znanja, šele pri filozofiji se prvič seznanijo z mišljenjem mišljenja, z avtorefleksijo. So pa tudi izjeme, npr. izbrani krožki ali posebne oblike dela, kot je projektno delo.

Omenjena raziskava pa je pokazala, da racionalno mišljenje s členitvijo postopkov za intuitivno zagledano rešitev problema večkrat, kot se zavedamo, dopolnjuje intuitivno spoznavanje. Racionalno mišljenje napreduje po korakih, intuitivno pa skokoma. Vsako je primerno ob svojem času. Učitelji od učencev pričakujejo, da intuitivne zamisli pri šolskih predmetih tudi racionalno obdelajo, če jih hočejo realizirati.

Učitelj laže navaja učence k uporabi strategij in funkcij mišljenja, če ve, kako sami razumejo mišljenje. V nekaterih razredih osemletke[7] so učenci identificirali mišljenje kot spremljevalno, pripravljalno in spodbujevalno ali celo navijaško mentalno aktivnost za druge aktivnosti. S tem so pokrite navedene tri usmeritve, manjka le še mišljenje o mišljenju. Najabstraktnejša funkcija mišljenja se

[7] Kot smo opazili pri pouku treh jezikoslovnih, naravoslovnih in družboslovnih predmetov v zadnjem triletju znotraj naše evalvacijske študije, devetletna šola presega enodimenzionalno mišljenje z razrednim poukom, s timskim poukom in z delno interdisciplinarno zastavitvijo nekaterih predmetov.

razvije kasneje. Iz esejev učencev je bilo razvidno, da nekateri učenci že lahko z opazovanjem nadzorujejo svoje misli, drugi pa ne.

Po ugotovitvah nekaterih učiteljev osnovnih šol lahko pričakujemo, da bodo učenci po celoletnem učenju določenega predmeta na koncu leta tudi samostojno razmišljali, čeprav to ni nujno. Učenci razmišljajo samostojno, če se sami zanimajo za določen predmet. Aktivnega učenja pa ni brez zbranega mišljenja. Pomen koncentracije se v šoli še premalo poudarja. Učenci spoznavajo napredek mišljenja v daljšem obdobju šolanja, znotraj širših obzorij znanja, v novih pojmovnih zvezah, v novih zastavljenih vprašanjih in v pridobivanju samostojnih stališč.

Očitno je, da sta sedanja devetletka in gimnazija neprimerno bolj usmerjeni k reševanju problemov, kot sta bili v polpreteklem obdobju. In kolikor bolj bo uveljavljeno projektno delo, toliko bolj bosta. Vsak učitelj lahko navede, pri katerih učnih vsebinah navaja učence k reševanju problemov in jim daje tudi ustrezna navodila. V šoli še prevladuje količinski vidik znanja pred kakovostnim, tako da tudi matura, ki naj bi bila namenjena ustvarjanju celostni podobi znanja učencev, tega vtisa večini maturantov ne daje.

V intervjujih z učitelji se je pokazalo, da se pri vsakem predmetu da trenirati tako racionalno-analitično kot sintetično mišljenje. Učitelji vsekakor trenirajo mišljenje učencev, svoje napore v tej smeri tudi dokaj visoko ocenjujejo, kljub temu da jim fakulteta ni dala ustrezne izobrazbe o različnih tipih mišljenja in možnih načinih treniranja s pomočjo strategij. Vprašanje uporabe miselnih strategij iz knjige *Izzivi raznolikosti* je še odprto. Problem evalvacije uspešnosti, produktivnosti ali učinkovitosti mišljenja je tudi v tem, da se odnos pravilnost – napaka (zmota) v komunikaciji poudarja predvsem pravilnost mišljenja, ko se po napaki oz. zmoti sprašujemo zunaj logičnega okvira, o pravilnosti in resničnosti pa zunaj ideološkega okvira.

Pri poučevanju svojega predmeta naj bi učitelji pri treningu mišljenja:

1. učence opogumljali, da si čim večkrat zastavljajo probleme in jih rešujejo sami, s čimer bi si pridobivali zaupanje v svojo sposobnost reševanja;
2. učencem omogočali spoznanje uporabnih strategij za reševanje problemov;
3. učencem dajali takšne naloge in probleme, da bi z njihovim reševanjem nadalje urili mišljenje;
4. učence seznanjali z različnimi vrstami znanja in jih učili iskati ustrezno znanje in informacije;
5. učence seznanjali z različnimi vrstami učenja in jih navajali k čim pogostejšemu izbiranju njim lastnega načina učenja;

6. učence navajali na to, da pri učenju učnih vsebin uporabljajo tudi različne vrste mišljenja, in jim tako pomagali pri prepoznavanju in uporabljanju njim lastnega mišljenja.

Tudi po Hodsonu (Hodson, 1998: 34) naj bi učitelji:

1. identificirali učenčeve ideje in poglede,
2. ustvarjali pogoje, ki bi jih učenci raziskali in oblikovali predvidevanja,
3. predvideli spodbude za razvoj učenčevih idej in pogledov, če je nujno, pa tudi spodbujali spremembo idej in pogledov,
4. pomagali učencem pri vnovičnem premisleku in rekonstrukciji idej in pogledov.
5. uvajali teoretske dosežke v pedagoško prakso.

V slovenskih šolah se organizirajo tečaji treniranja kritičnega mišljenja učencev. Med najbolj znanimi modeli je De Bonov (1998). Na Pedagoškem inštitutu teče izobraževanje učiteljev od leta 2000 znotraj mednarodnega projekta »Branje in pisanje za kritično mišljenje« (Reading and writing for critical thinking) (nosilec dr. Tatjana Vonta).

Rupnik Vec (2005, 2006) navaja učitelje k spoznavanju in uporabi ožjih in širših definicij kritičnega mišljenja pri pouku. V vsakem primeru pomeni kritično mišljenje argumentirano mišljenje. Gre za inteligentno mišljenje, ki po Halpernu sestoji iz vrste veščin, npr. spomina, razumevanja, odločanja o veljavnosti sklepov, veščine analize argumentov, presojanja spoznavne verjetnosti, načrtovanja in reševanja problemov ter iz kreativnega mišljenja. Ta lista ni sklenjena in ne da dokončnega odgovora. Pokaže pa, da je kritično mišljenje kompleksen pojem in stvar vseživljenjskega učenja. Lipman (1991, 1993) poudarja tudi pomen občutljivosti za (ne)običajne okoliščine razmišljanja. Učitelj naj bi pri učencih vzbujal željo po kritičnem mišljenju z ugotavljanjem, kakšne koristi naj bi imeli od tega, kako naj z njim uresničujejo lastne vrednote. Pomembno je, da učitelj čim pogosteje modelira strategije pridobivanja kritičnega mišljenja, opazi in nagradi razvoj veščin kritičnega mišljenja učencev. Učenci naj bi si ta pojem tudi sami oblikovali podobno kot tudi pojem metakognicija in tipična zmota. Pri poučevanju se učitelj domisli še kakega novega pristopa.

Pluralno odprte edukacije ni brez kritičnega, fleksibilnega večstranskega mišljenja (Žalec, 2000; Siegel, 1997; Hentig, 1997). Kritično misleč učitelj intelektualec kot reflektirajoči praktik postaja čedalje kompleksnejši profesionalen strokovnjak, pedagog in človek. Kolikor bolj obvladuje različne vidike profesionalnosti, toliko laže zadovolji vse edukacijske potrebe.

Učitelj naj bi upošteval naslednje spodbude kritičnega mišljenja in ustvarjalnega učenja učencev:

- nadaljeval proces decentralizacije šole v smislu nastajanja avtonomnega kulturnega podsistema družbe;
- krepil sposobnosti šol za povezovanje globalnih in lokalnih interesov;
- učenje mišljenja naj bi pedagoške fakultete in pedagoški oddelki sistematično vključevati v dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje učiteljev;
- na fakulteti usposabljal (bodoče) učitelje za različne vrste ocenjevanja učencev, zlasti za formativno ocenjevanje, že na dodiplomski ravni;
- evalviral samega sebe glede uveljavljanja različnih stilov poučevanja, učenja in mišljenja pri njegovem predmetu ali razrednem pouku;
- upošteval načelo individualizacije in diferenciacije;
- zmanjševal moteči hrup na šoli;
- uvajal nove vrste kurikulov, ki so usmerjeni k reševanju problemov;
- usposabljal druge učitelje za delo po novih kurikulih;
- organiziral trening komunikacijskih veščin učencev, ki omogočajo tudi razvoj mišljenjskih veščin na šolah;
- okrepil medsebojno sodelovanje vseh udeležencev edukacije, vključno s starši;
- razvijal svojo osebnost v smislu avtentičnosti, ker učenje mišljenjskih veščin ni le v funkciji znanja stroke in avtonomnega odločanja;
- ustvarjal medsebojne zveze med različnimi stili poučevanja, učenja in mišljenja (*Novak*, 2000).

Kako učitelj z različnimi tipi vprašanj spodbuja mišljenje učencev?

Kakovost komunikacije v šoli spoznavamo predvsem po kakovostnih vprašanjih[8] in odgovorih. Ko vemo, na katero bistveno vprašanje določen tip ali vrsta mišljenja odgovarja, lahko priredimo klasifikacijo tipov vprašanj glede na različne tipe mišljenja. Kritična vprašanja so usmerjena proti dogmam, predsodkom in neargumentiranim stališčem.

[8] Beseda *vprašanje* se v starogrškem jeziku glasi *erothesis*, v latinskem *precor, preces*, v nemškem *Frage* in v angleškem *question*. Erotetika raziskuje, kaj je z vprašanjem povezano. Etimologija te besede nam pokaže, kaj vprašanje pomeni. Že v stari nemščini se rabi izraz *Verhoer* – zaznavanje, ki danes pomeni sodno zaslišanje in poizvedovanje. Filozofija definira človeka kot sprašujoče bitje. Za Heideggerja spraševati pomeni *poslušati v odprtosti biti*. Vsako vprašanje se nahaja v horizontu razumevanja biti in jo predpostavlja. Umetnost spraševanja je *ars inveniendi,* tako kot je odgovarjanje nanj *ars interpretandi*. Umetnost vpraševanja je še najbolj razvita v hermenevtiki, ker ga razume iz tradicije.

Učenje zastavljanja vprašanj je večnamensko. Med temi nameni bi omenili preseganje zaprtosti mišljenja, razreda in šole. Strukturna funkcija vprašanja je v motivu za odgovarjanje, usmeritev k odgovoru in njegova skrita vsebina. Če vemo, kaj z določenim vprašanjem sprašujemo, tudi vemo, kaj nam odgovor pove. Ni mogoče odgovarjati brez *napora pojma* (Heglov izraz), ker vprašanje izhaja iz predznanja in se nanaša na novo naučeno ali na še ne naučeno znanje.
Marentič Požarnik (1980) razlikuje naslednje vrste vprašanj: vprašanja, ki terjajo opis – kaj se je zgodilo; vprašanja, ki zahtevajo primerjavo – v čem so si ti pojavi podobni; zgodovinska vprašanja – kdaj se je začelo; vzročna vprašanja – zakaj je ta pojav nastal; vprašanja, ki zahtevajo napoved – kaj bi se zgodilo, če …; vprašanja, ki zahtevajo hipotezo – kaj bi se zgodilo, če …; metodična vprašanja – kako bi to ugotovili; vprašanja po vrednotenju – kateri način je boljši.
Tem tipom vprašanj ustreza spominsko, primerjalno, zgodovinsko, vzročno, anticipacijsko, hipotetično, kavzalno, metodično in aksiološko mišljenje. V tabeli smo ugotavljali še druge tipe mišljenja, ki jih učitelji lahko spodbujajo z drugimi tipi vprašanj, ki jih nismo navedli. Gre za nova – divergentna, hevristična, teoretska, praktična in sintetična vprašanja. Kavzalno mišljenje nastane na podlagi vprašanja zakaj, ciljno usmerjeno na osnovi vprašanja čemu, kontekstualno na temelju vprašanja, kaj to pomeni, in posledično, kaj iz tega sledi.
Pri zastavljanju vprašanj je smiselno razlikovati med odprtim in zaprtim mišljenjem. Prvo predvideva zastavljanje takšnih vprašanj, ki dopuščajo iskanje novih odgovorov, drugo pa ne. V šoli kaže upoštevati Heideggerjevo opozorilo (2003), da mišljenje spreminja svet v vsakič mračnejšo globino, ki je bolj mračna od obljube večje jasnosti, ki se lahko konkretizira v smislu večje razločnosti kot posledice večje preglednosti, razumljivosti in urejenosti sveta. Prav tako ni vseeno, ali nas kritično mišljenje vodi k novim dogmam ali k odpiranju različnih vidikov.
Štirim vrstam znanja ustrezajo štiri vrste vpraševanja in učenja, ki smo jih priredili po shemi 4MAT-sistema B. McCarthyjeve:[9]

1. vprašanje zakaj (*why*) vodi k inovativnemu učenju,
2. vprašanje kaj (*what*) k analitičnemu,
3. vprašanje kako (*how*) k učenju s preizkušanjem in
4. vprašanje kaj če (*what if*) k dinamičnemu, skupinskemu učenju.

Te štiri tipe vprašanj spontano uporabljajo vsi učenci. V šoli naj bi jih sistematično uporabljali tako učitelji kot učenci. Po shemi McCarthyjeve štirim tipom vprašanj ustrezajo štirje tipi učenja. V ozadju teh štirih tipov vprašanj je vpraša-

[9] Glej spletno stran http//volcano.und.nodak.edu/vwdocs/msh/llc/is/4mat.htlm.

nje, kdo je tisti, ki sprašuje. To je obenem tisti, ki ta vprašanja vzajemno povezuje in uravnoveša. Ni vseeno, ali je subjekt impliciten ali ekspliciten, ker bi bilo potem vseeno, ali učitelj sprašuje v imenu učenca ali ne. Pouk bi bil razbremenjen, če bi učitelj zastavljal vprašanja, ki so zanimiva tako za misleca teoretika kot za učenca kot empirika.

Kot pokaže Tomićeva (Tomić, 2003: 220–223), je na podlagi spoznavanja učnih stilov izpeljala tudi poučevalne strategije. Poučevanje je toliko prožnejše in celovitejše, kolikor bolj lahko učenec in učitelj pridobivata znanje na vse štiri načine, čeprav pri vsakem prevladuje drug način. Danes je *vedeti kako* (*know how*) pomembnejše kot *vedeti kaj*.

Ta štiri vprašanja nimajo smisla, če ne vemo, kdo sprašuje; v šoli pa, kdo so tisti učenci, ki pridobivajo znanje, in tisti učitelji, ki ga posredujejo. Ni vseeno, ali so v svojih očeh pomembni ali nepomembni, ali imajo togo identiteto ali prožno. Tudi ni nepomembno, kakšen je učitelj – ali je bolj človeški ali bolj strokoven. Ocenjevanje sebe glede na navedenih pet vprašanj ima tako samoevalvacijski, diagnostični in prognostični pomen, ker ne gre le za oceno stanja, v katerem se vsakdo nahaja, ampak tudi za možnost obvladovanja drugih načinov spraševanja, mišljenja in učenja. Učitelj si mora najprej sam pridobiti različne vrste znanja, ker te sodijo v kompleksen pojem njegove profesionalne kompetentnosti. Znano je, da sem ne sodijo le ekspertna in pedagoško-didaktična znanja, ampak tudi socialno-psihološka, ki omogočajo razumevanje razvojne stopnje učenca, njegovega socialnega okolja. Po TIMSS-ovem modelu sloni zbiranje rezultatov znanja učencev na štirih osnovnih stebrih, kot so 1. kaj so pričakovanja, 2. kdo poučuje, 3. kako je pouk organiziran in 4. kaj so se učenci naučili. Od vseh teh povezav in od njihovih sinergičnih učinkov je odvisno, kako učenci rešujejo naloge na mednarodnem tekmovanju.

Kolikor kompleksnejše učitelj sprašuje, ocenjuje in preverja, toliko kompleksnejše oblike mišljenja in znanja se uveljavljajo v šoli in tem manj je pozitivizma in relativizma v šoli. V šoli niso pomembna le dejstva kot v pozitivizmu. Prav tako niso vsa mnenja in stališča enako pomembna kot v relativizmu. Kot učitelj ne sme skoraj ničesar izpustiti iz učnega načrta, tako tudi učenec ne sme česa izpustiti v odgovoru na učiteljeva večinoma ponavljajoča se vprašanja.

Umetnost zastavljanja vprašanj preučujejo vede, kot so retorika, erotetika, logika argumentacije, hermenevtika in didaktika. Po Corethu (Coreth, 1980) je vprašanje zastavljeno pravilno ali napačno glede na vsebinske predpostavke. Vsak dialog predpostavlja funkcionalno strukturo odnosa med vprašanjem in odgovorom. Glede na različne vrste znanja razlikujemo različne tipe vprašanj, od dejstvenih, kavzalnih, načinovnih in ponavljalnih do kompleksnih oz.

kombiniranih. Samoevalvirani učitelj se zaveda, kako pogosto zastavlja učencu dejstvena, kavzalna, načinovna vprašanja. Domnevamo, da pri učitelju prevladujeta dejstveno znanje in kavzalno znanje.

Učitelj vsaj tolikšno pozornost kot vsebinam posveča tudi načinom njihovega posredovanja. Pri tem izhaja iz izkušenj in predznanj učencev, umeščanja novih znanj v kontekste oz. v smiselne in med seboj povezane celote oz. okvire, aktualiziranja in uporabe znanja v novih situacijah. Učitelj naj zastavlja vprašanja konsistentno in ustvarjalno, tako da ne podcenjuje vprašanega (Rutar Ilc, 1999: 111), ampak zaupa v njegove sposobnosti.

Učitelj naj bi bil kritičen do lastnega načina spraševanja in stila poučevanja, saj je to že v antiki motiviralo nastanek izkušnje mišljenja. Glede na navedeno razvrstitev vprašanj ugotavljamo, da je v naši šoli premalo načinovnega znanja, ki ga izzivajo zadnji štirje tipi vprašanj. Sokratsko-platonski tip spraševanja je z današnjega vidika še preveč spominski, ker je usmerjen na predznanje o idejah, ki smo jih že videli.

Vprašanja sprožajo dvome, problematizirajo že znane odgovore in odpirajo vrata novim (spo)znanjem. Nekateri težko priznajo, da ima v šoli pomembno mesto in funkcijo tudi dvom, če pomeni orodje kritičnega mišljenja, način zastavljanja vprašanj in hipotetični način odgovarjanja nanje ter izbiranje različnih načinov pedagoškega dela. Šola se še premalo zaveda vloge metodičnega dvoma. Hkrati pa dvoma v šoli ni mogoče odpraviti, vprašanje je le, ali je usmerjen v reaktivno-pasivno držo ali v proaktivno delovanje. Učitelj lahko dvomi o smislu transmisijskega poučevanja, da se pri tem odpre za transformacijskega, lahko pa dvomi o svoji sposobnosti reševanja konfliktov z učenci in tako znižuje vrednost medsebojnih odnosov. Dogme v šoli niso zaželene, ker pa zgodovino znanosti pišejo zmagovalci, se v šoli poučujejo zgolj pravilne rešitve, in to na dogmatičen način. Dvom je tudi škodljiv, če učenec dvomi o sebi in zato doseže slabši učni uspeh. Če vodstvo šole dvomi o smiselnosti transformacijskih sprememb v šoli, potem ne ustvarja odprte šolske klime za razvoj in nove organizacijske kulture.

K zavestni uporabi funkcij mišljenja pri pouku ne vodijo le tekmovanja iz logike in matematike, ampak tudi zavestno povezovanje racionalnega in intuitivnega mišljenja učencev. Učenci in učitelji razmišljajo o mišljenju pri spoznavanju samih sebe in drugih. To počnejo z introspekcijo in ekstraspekcijo, in sicer največkrat pri reševanju osebnih in medosebnih problemov v interakcijski komunikaciji. Pri obeh ima to določene učinke. Oba lahko proučujeta mišljenje amatersko, vendar pa ima učenčevo zanimanje posledice za njegov način učenja, učiteljevo pa za profesionalnost poučevanja. Učitelji lahko na istih učnih

vsebinah pokažejo, kako se lahko o njih še drugače sprašuje in razmišlja, in k temu spodbujajo tudi učence. Učenci pa se na ta način navajajo na nove učne stile ne glede na predmet. Vsak šolski predmet vključuje več tipov vprašanj in mišljenja, npr. racionalno-analitično, intuitivno in sintetično mišljenje.
Odrasli še mislimo enodimenzionalno, ker je pouk v nekdanji transmisijski šoli že potekal, v današnji šoli pa tudi še poteka enopredmetno in enodisciplinarno specialistično. Vendar je v šoli še veliko možnosti za razvoj enodimenzionalnega mišljenja za osebnostno rast udeležencev edukacije in za razvoj demokratične kulture šole in umeščanju šole v glokalizacijske procese. Učitelji lahko timsko ustvarjalno sodelujejo pri razvijanju medpredmetnih povezav, izboljševanju kakovosti pouka kakor tudi pri načrtovanju in samoevalvaciji razvoja šole. Večdimenzionalno mišljenje je priporočljivo gojiti že zaradi naraščajoče kompleksnosti problemov v svetu.

Sklep

Učitelj v osnovni šoli razvija mišljenje otrok glede na dotlej razvito stopnjo. Kot smo videli, so nekateri otroci glede na kriterije Piageta že kar nadarjeni, drugi pa niso. Zato rabijo prvi drugačne spodbude kot drugi in jih učitelji tudi ne smejo enako ocenjevati.
Mišljenje vključuje različne mentalne procese, v širšem smislu vse spoznavne procese, ki se dogajajo v kratkotrajnem in dolgotrajnem spominu. V ožjem pomenu pa se mišljenje nanaša na reševanje problemov (miselna pot od predstavitve do rešitve problema) oz. na odkrivanje novih odnosov med izkušnjami ali informacijami, takih, ki jih prej nismo poznali. Pri tem uporabljamo zaznave, predstave, pojmi oz. simbole. Od učenja se razlikuje po tem, da pri učenju le pomnimo neko gradivo, pri mišljenju pa poskušamo dojeti problem v novih zvezah.
Pomembno je opozoriti, da z ustvarjalnim razmišljanjem iščemo, odkrivamo nove pojmovne zveze in medsebojne odnose, z odprtim, večdimenzionalnim, in sintetičnim mišljenjem rešujemo že obstoječe probleme in konflikte, z dogmatičnim, zaprtim mišljenjem pa konfliktov in problemov ne moremo rešiti. Poznati je treba tudi različne načine dobrega komuniciranja, ker je od načina komunikacije v šoli odvisno, katero vrsto, strategijo ali funkcijo mišljenja učitelj in učenec uveljavljata.
V prispevku smo navedli dve preglednici o vrstah mišljenja glede na obe polovici možganov in preglednico primerjave Bloomove in Marzanove lestvice oce-

njevanja znanja, ki jih učitelji večinoma ne poznajo. Prav tako smo navedli pregled strategij in funkcij mišljenja, ki jih uporabljamo pri reševanju problemov. Te preglednice lahko učiteljem služijo kot evalvacijski listi, po katerih ocenijo, kako pogosto uporabljajo posamezne vrste, strategije in funkcije mišljenja in kaj bi dosegli, če bi jih uporabljali dosledneje in navajali k njihovi uporabi tudi učence, ter in kaj bi pomenilo, če bi jih uporabljali bolje kot jih.

Učitelji bi morali zavestno in načrtno trenirati mišljenje učencev, čeprav so se za to doslej večinoma usposabljali le implicitno. Bodoči učitelji v dodiplomski izobrazbi niso dobili ustreznih znanj o različnih tipih spraševanja in mišljenja ter o možnih načinih treniranja s pomočjo strategij. Miselne strategije omogočajo spoznavanje enakih tipov osebnosti (Magajna, 1996: 187–191) in so pot do strateškega znanja. Pokazali smo t. i. dobra vprašanja kot poti do znanja. Učence bi zelo zanimalo, kako vprašati, da bi dobili to, kar želijo (Canfield. & Hansen, 2001), vendar se tega tudi učitelji niso učili.

Mišljenje je celota miselnih funkcij oz. kognitivnih procesov, ki potekajo v možganih posameznika, v medosebnih stikih in v družbi oz. javnosti. Te funkcije nas strukturno usmerjajo k izvajanju operacij. Pomembno je, da se učimo zavestno usmerjati miselne strategije in funkcije na določen problem v situaciji. To je po navadi prepuščeno stihiji. Pred desetimi leti smo na Pedagoškem inštitutu preučevali vlogo racionalnega in intuitivnega mišljenja v osnovni šoli in gimnaziji znotraj raziskovalnega projekta »*Antropološko raziskovanje politične kulture in šole*« (nosilec dr. B. Novak, prijavljen na MZT v času 1997–1999).

Že po odgovorih učiteljev na anketna vprašanja smo leta 1998 ocenili, da učitelji učencem pomagajo razvijati kritično mišljenje glede na svoje predznanje o njem. Zato naj bi bil ta prispevek spodbuda učiteljem in učencem k doseganju še boljših učnih uspehov v smislu uvajanja novega formativnega načina ocenjevanja znanja. Že zato bi moral učitelj tudi učence pripravljati na ocenjevanje lastnega napredka pri razvijanju predmetnega mišljenja znotraj naravoslovno-matematičnih, jezikoslovnih in družboslovnih predmetnih sklopov. Preglednice jim omogočajo oblikovanje skupne ocenjevalne lestvice. Pri učenju mišljenja pri svojem predmetu naj bi učitelj pokazal učencem njegove pomene, vrste, strategije in funkcije. Pri tem naj bi ga relativno osvobodil od učnovsebinske odvisnosti. Res je, da se to da laže storiti pri nekaterih predmetih kot pri drugih, kot so npr. pri logika pri psihologiji ali filozofiji (na gimnaziji), retoriki, filozofiji za otroke, učenju učenja.

Kritika učnovsebinske prenatrpanosti v smislu razbremenjevanja vsebin je bila med glavnimi motivi zadnje šolske reforme leta 1999. Ocenjujemo, da prav zaradi učnovsebinske vpetosti mišljenja v posamezna predmetna področja uči-

telj navadno ne upošteva didaktičnih navodil v učnih načrtih in zdrsne nazaj v učnovsebinsko realizaciji kurikula, kar pa ni bil cilj slovenske kurikularne reforme, ki je potekala v času 1996–1999. Šibka kooperativnost oz. timskost dela v šolah je tudi posledica nerazvitih psihosocialnih funkcij mišljenja. Te pa niso razvite zaradi pomanjkljive socializacije učenja in dela v skupinah. Tako nastaja začaran krog negativnega pogojevanja, ki ga učitelji presegajo s posebnimi nasveti, spodbudami in upoštevanjem pravil timskega dela (Polak 2007). Dosledno uresničevanje procesnega kurikula v (osnovni) šoli vključuje tudi didaktiko usmerjanja miselnih procesov. To je ena izmed sestavin učiteljeve profesionalnosti obenem z razvijanjem različnih vrst inteligence.[10]

V šoli gre za mišljenje, ki je vezano na učne vsebine, ne pa na mišljenje mišljenja. Zato je kritično mišljenje končni produkt učenja učnih vsebin in se izraža v sposobnosti učencev selekcioniranja bistvenega od nebistvenega. Učitelji priznajo, da je laže načrtovati razvoj kritičnega mišljenja v pripravah kot pa ga izvesti v razredu pri pouku, ker še niso navajeni, da bi s pomočjo samoevalvacije pedagoškega dela izboljševali metodične pristope k razvijanju kritičnega mišljenja v razredu. Učitelji in učenci bi se bolj potrudili za uveljavljanje različnih tipov in funkcij mišljenja, če bi bili prepričani, da bi to zadovoljevalo njihove edukacijske potrebe in bi jim pomagalo tudi pri osebnostnem razvoju.

V slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah ne prevladujejo ustvarjalne lastnosti mišljenja, ki bi spodbujale osebnostno pomembne funkcije učenja in celostne funkcije znanja. Prevladujejo lastnosti enodimenzionalnega in enodisciplinarnega mišljenja, ki spodbuja faktografsko znanje in reproduktivno učenje. Velja tudi obratno. Enodimenzionalno mišljenje je tudi rezultat mehanskega učenja in reproduktivnega znanja s kratkoročnim spominom, kakor je multidimnzionalno in prožno rezultat ustvarjalnega (osebnostno pomembnega, kvantnega, celostnega) učenja. Ta vsebuje v prvem primeru nizko, v drugem pa visoko argumentacijsko kompetenco. Učitelji se še premalo zavedajo pomena zlasti okoljskega, multidimenzionalnega mišljenja za učni uspeh učencev, kakovost pouka in vseživljenjsko učenje.

Učitelji so različno usposobljeni za trening miselnih veščin učencev. V Sloveniji se bodoči učitelji na Pedagoški, Filozofski ali kateri koli drugi fakulteti ne učijo sistematično razvijati kritičnega mišljenja učencev. Tega primanjkljaja ne nadomestijo kasneje v sistemu usposabljanja, ker ni ponudbe ustreznih vsebin

[10] Šola z aktiviranjem različnih vrst inteligenc (po Gardnerju) postaja multifunkcionalna ustanova, ki ni le racionalna, ampak tudi emocionalna (razvoj *EQ*), ni le tista, ki nadzira druge, ampak tudi sebe, ni le disciplinirajoča, ampak je tudi samodisciplinirajoča.

v dopolnilnem izobraževanju. Učitelji premalo poznajo vrste in funkcije mišljenja, da bi jih intenzivneje vključevali v poučevalne stile in v procese učenja. Seveda se ne da razvijati mišljenja brez predelovanja učnih vsebin, vendar je tudi mišljenje samo svoja lastna učna vsebina, problem in rešitev, kar pa je redkokdaj izpostavljeno. Zato se najbolj pogosto razume razvito kritično mišljenje kot končni produkt samostojnega obvladovanja učnih vsebin pri učencih in učiteljih, ne da bi bilo mišljenje samo svoja učna vsebina. Nadalje pomeni sposobnost klasificiranja vsebin po pomembnosti novega načina povezovanja vsebin in iskanju novega znanja na temelju starega. Funkcija kritičnega mišljenja je transformacija oz. prestrukturiranje znanja iz starega v novo.

V odnosu med aktivnostjo učencev in razvojem njihovega kritičnega mišljenja velja premo sorazmerje. Čim bolj vključujejo učitelji vključujejo učence v vse aktivnosti šole, tem bolj jim pomagajo razvoju njihovega kritičnega mišljenja in čim manj so vključeni, tem manj se miselno razvijajo. Kot vemo, pri pouku in učenju kurikuli in učne priprave pogosto reducirajo mišljenje učencev na obvladovanje učnih vsebin. Res pa je, da nekateri predmetni kurikuli omogočajo več učenja mišljenja kot drugi.

Fenomen individualnega mišljenja presega javno osnovno in srednjo šolo ne le zato, ker učenci pridejo v šolo z že delno oblikovanimi funkcijami mišljenja, ampak tudi zato, ker se jih učimo vseživljenjsko uporabljati. Različno pa so zainteresirani in sposobni za razvijanje lastnega mišljenja. Blokirajo ga naslednji pojavi: prenatrpan urnik, preveliko stevilo učencev v razredu, nenehne spremembe, preveč funkcij učitelja. Očitno današnja šola učence še premalo uči misliti in jih k temu s prevladujočim neformativnim ocenjevanjem tudi ne spodbuja.

Povzetek

V prispevku smo pokazali lastnosti otrok, ki so nadarjeni za logično mišljenje, kot tudi na vrste, strategije in funkcije mišljenja. Pokazali smo, kako so učitelji in učenci že odgovarjali na anketna vprašanja o kritičnem mišljenju. Podali smo dve preglednici o mišljenju in preglednico, na kateri so razvidne razlike med Bloomovo in Marzanovo lestvico ocenjevanja. Ugotovili smo, da učitelji z različnimi tipi vprašanj še premalo spodbujajo razvoj različnih vrst in funkcij mišljenja. Razlikovali smo med učnovsebinsko vezanim mišljenjem in mišljenjem, ki je samostojna učna vsebina pri nekaterih predmetih. Nekateri dejavniki, kot so prenatrpan urnik, preveliko število učencev v razredu, nenehne spremembe in nove vloge in naloge, učitelje ovirajo pri doseganju cilja razvijanja mišljenja. Zaradi kompleksnosti problemov je pomembno razvijati večdimenzionalno

mišljenje, ki ni le levosferično formalno-logično racionalno ali samokritično, ampak je tudi desnosferično, analogno-intuitivno mišljenje. V šoli naj bi prevladovalo razvijanje celostnega, prožnega, večstranskega mišljenja v funkciji formativnega, prožnega in odprtega sodelovalnega ocenjevanja znanja.

Literatura

Beyer, M. (1995). Možganija, Mind Mapping v akciji. Ljubljana, Glotta Nova.

Canfield, J., Hansen, M, V. (2001). Zgodba o Aladinu ali Kako vprašati, da bi dobili, kar hočemo. Ljubljana, Inštitut za razvijanje osebnostne kakovosti.

Coreth, E. (1973). Frage. V: Krings, H. (et al., Hrsg.). Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 2. Dialektik – Gesselschaft. München, Koesel Verlag. Str. 485–493.

Day, L. (1997). Praktična intuicija. Kako ovladati intuitivnom moći i postići da ona radi za nas. Zagreb, Barka.

De Bono, E. (1998). Naučite otroka misliti. Maribor, Rotis.

Despotović, M. (1997). Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju FF u Beogradu.

Dewey, J. (1933). How we Think. Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Chicago, H. Regnery.

Gielpi, E. (1969). Scoula senza cattedra. Milano, Ferro Edizioni.

Glasser, W. (1995). Dobra šola. Radovljica, Didakta.

Grant, W. (2004). Vsakdanji nesporazumi. Kako se jim izogniti ali jih razrešiti. Ljubljana, MK.

Kyriakou, Ch. (1997). Vse učiteljeve spretnosti. Radovljica, Regionalni center.

Lipman, M. (1993). Thinking Children and Education. Kendall, Hunt Publishing Company.

Marentič Požarnik, B. idr. (1980). Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Priročnik o pedagoško psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana, Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. idr. (1995). Učni stili po Kolbu. V: Marentič Požarnik, B. Izzivi raznolikosti. Nova Gorica, Educa. Str. 77–100.

Novak, B. (1998). Vzgoja za samostojno mišljenje v šoli. Didakta, 8(1998), št. 42/43, september-oktober 1998, str. 3–6.

Novak, B., Kolenc, J. (1999). Antropološko raziskovanje politične kulture in šole. Ljubljana, Pedagoški inštitut.

Peklaj, C. (1995). Učni stili in hemisferičnost. V: Marentič Požarnik, B. Izzivi raznolikosti. Nova Gorica, Educa. Str. 171–180.

Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana, Modrijan.

Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih (2000). Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T. (2005). Refleksija o veščinah kritičnega mišljenja ali kritično tudi o lastnem kritičnem mišljenju na šolah. V: Rutar Ilc, Z. idr. (ur.). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. Str. 28–49.

Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (1999). Nova kultura preverjanja znanja. V: Simpozij Modeli poučevanja in učenja. Portorož, 5. do 7. marca 1999. Zbornik prispevkov. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. Str. 110–116.

Sternberg, R. J. (1999). Uspešna inteligenca. Kako praktička i kreativna određuju uspjeh u životu. Zagreb, Borka.

Šimenc, M. (2007). Didaktika filozofije. Ljubljana, FF.

Šuster D. (1998). Moč argumenta. Logika in kritično razmišljanje. Maribor, Pedagoška fakulteta.

Woolfolk, A., (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana, Educy.

SPREMLJANJE RAZVOJA UČENJA PRI PREDŠOLSKEM OTROKU

Nives Zore, svetovalka za predšolsko vzgojo, Zavod RS za šolstvo, OE Ljubljana

Učenje otroka

Otrok se uči v kontekstu, tukaj in zdaj in predvsem tisto, kar je njemu pomembno. Uči se prek izkušenj in vsebin, ki spodbujajo njegovo čustveno in miselno zavzetost. Pri učenju uporablja različne strategije – *išče pomen, smisel, preizkuša, raziskuje, preučuje, ponavlja, predstavlja svoja spoznanja in znanja v interakciji z odraslimi in vrstniki*. Z njimi sodeluje, jih posnema, posluša, sprašuje, jim pripoveduje, pojasnjuje, razlaga, se z njimi pogovarja in dogovarja ter je miselno in čustveno vpleten.

Pri učenju otroka je pomembno počutje otroka. Počutiti se mora varnega, sprejetega, razumljenega in imeti možnost vplivati na stvari, ki ga zadevajo. Imeti mora tudi občutek, da je kos stvarem, ki jih počne.

Otroci se učijo s poglobljenim preučevanjem teme, konstruirajo lastno razumevanje konceptov in se učijo od vrstnikov in odraslih. Učijo se iz situacij, ki jih spodbujajo tako, da delajo na zgornjem robu svojih razvojnih zmožnosti, kot tudi iz raznovrstnih priložnosti, v katerih lahko uporabljajo svoje na novo pridobljene spretnosti.

Vloga odraslih

S primernimi vzgojno-izobraževalnimi pristopi lahko strokovni delavci pri otroku razvijajo radovednost, ustvarjalnost, iniciativnost in mu dajejo priložnost, da postaja odgovoren za sebe in druge. Dejavnosti morajo otrokom predstavljati miselne izzive, vendar morajo biti primerno zahtevne, ne smejo biti prelahke ali prezahtevne.

Vzgojiteljica odkriva in krepi otrokovo notranjo motivacijo, pozorno ga opazuje, skuša razumeti njegove strategije učenja, upošteva njegove predhodne izkušnje in znanje, organizira pogoje za otrokovo učenje, otroka spodbuja in mu omogoča, da na različne načine izrazi svoje razumevanje stvari, pojavov in odnosov.

Aktivirati mora otrokove kompetence za iskanje in dajanje pomenov kot osnove za vse učenje. Poučevanje naj bi bilo vselej korak pred otrokovim razvojem

in naj bi ga »vleklo« naprej. Vloga odraslega je v podpori otroku, da dela tik nad svojimi trenutnimi zmožnostmi. Podpora odraslega otroku pri učenju pomeni toplo, prijetno sodelovanje med odraslim in otrokom, medtem ko sta udeležena v skupni dejavnosti reševanja problemov.

Opazovanje otroka

Vzgojiteljica otroka opazuje in spremlja ves dan pri vseh dejavnostih. Opazovanje je usmerjeno na njegove dejavnosti (kaj počne), na socialno in emocionalno odzivnost, psihomotorične spretnosti in sposobnosti, strategije (načine) učenja in na njegovo izražanje. Ko ga opazuje, opazi njegove spretnosti, sposobnosti, predstave, osebnostne značilnosti, samoiniciativnost, vztrajnost, interes in ustvarjalnost. Opazi, kaj otrok sprašuje, kakšne zamisli in predstave ima, kaj predlaga, kako se pogovarja, kako se pogaja, kako se dogovarja ipd. Iz opazovanja lahko sklepa, kaj otrok zmore, kaj zna, kaj je zanj spodbuda, kaj izziv, kaj težava, kaj zapreka. Sklepa na otrokov odnos do učenja, ali rad raziskuje, odkriva, kako pripoveduje, oblikuje, zapoje, zapleše, kakšne ideje daje, pobude in ali napake sprejema kot izziv. Vidi, ali otrok vztraja pri dejavnosti, ali prosi za pomoč če jo potrebuje, ali posnema, ponavlja znane vzorce pri reševanju nalog, tvega, se izogiba izzivom, se boji napak, ne vztraja pri reševanju problema in ali je odvisen od zunanjih spodbud, pohval in priznanj.

Notranja motivacija kot dejavnik uspešnega učenja

Da je otrok ob dejavnosti notranje motiviran, vidimo, kadar v njej vztraja in »se ne pusti motiti«, kot pravimo. Pomemben vidik notranje motivacije je, da ni povezana s pričakovanjem zunanjega priznanja, pohvale ali nagrade. Notranje motivirani otroci iščejo naloge, ob katerih morajo razmišljati. Vsak odrasli, ki dela z majhnimi otroki, zna povedati, kako je majhen otrok lahko vztrajen pri neki osnovni dejavnosti ali kako zelo se trudi, da bi nekaj naredil čim boljše. Vpletenost otroka v dejavnost lahko prepoznamo po otrokovi zbranosti in vztrajnosti. Vpleten otrok je očaran in je popolnoma vpleten v dejavnost, čas mu hitro beži. O tovrstni vpletenosti lahko govorimo, kadar izvira iz otrokove želje oziroma potrebe po raziskovanju in odkrivanju.
Raziskave kažejo na povezanost notranje motivacije s cilji učenja. Programi, ki poudarjajo bolj pomen procesa učenja kot pomen neposredno merljivih re-

zultatov učenja, ponujajo več dejavnosti, ki spodbujajo in ohranjajo notranjo motivacijo. Gre za dejavnosti, pri katerih je cilj bolj učenje (razvoj različnih strategij učenja) kot rezultat učenja (npr. število naučenih pesmic, prebranih knjig ali likovnih izdelkov).
Odnos otroka do ponujene dejavnosti, njegov interes zanjo in vztrajanje v njej so v veliki meri odvisni od primerne zahtevnosti dejavnosti in usmerjenosti ciljev, povezanih z dejavnostjo. Pridobljeno znanje nima velike vrednosti, če se hkrati ne ohranja in poglablja dispozicija za uporabo tega znanja.

Merjenje učnih rezultatov in merjenje rezultatov učenja

V vzgojno-izobraževalnih pristopih lahko govorimo o dveh vidikih učenja: merjenje učnih rezultatov in merjenje rezultatov učenja. Pri prvem je predvsem pomembno, da otrok pokaže, kaj zna oz. kaj se je naučil, pri drugem pa je pomembno tudi, kakšen vpliv je imel proces učenja na razvoj otrokovih dispozicij za učenje, na njegov odnos do učenja, na njegove strategije učenja, na odzivanje na učne izzive. Vzgojno-izobraževalni pristopi se razlikujejo glede na to, kateremu vidiku učenja dajejo prednost. V pristopih, ki poudarjajo prvi vidik, so otroci usmerjeni bolj na svoje sposobnosti in kako jih drugi ocenjujejo, medtem ko so otroci v pristopih, ki upoštevajo tudi drugi vidik, bolj usmerjeni k dejavnosti, v katero so vključeni.
Postavi se nam vprašanje, katere dejavnosti otrok lahko označimo kot koristne. Z vidika našega razmišljanja o pomenu predšolskega obdobja za razvoj sposobnosti za učenje so to tiste dejavnosti, ki omogočajo hkratno pridobivanje znanja in sposobnosti ter ohranjanje in krepitev dispozicij. Sodobne raziskave zgodnjega učenja, utemeljene predvsem v teorijah Piageta, Vigotskega in Brunerja, poudarjajo pomen učnih situacij, ki otroku omogočajo ustvarjanje lastnega znanja oz. ga usposabljajo za aktivnega ustvarjalca znanja. To so okoliščine, ki ponujajo spodbude in možnosti za aktivno učenje oz. naravno, pristno ali avtentično učenje.

Namesto sklepa

Potrebno se je osredotočati na izgrajevanje otrokovih spretnosti samostojnega, kreativnega in kritičnega mišljenja in presoje, na učinkovito manipulacijo virov in informacij. Ko vpletemo otroke v refleksijo, jih spodbujamo, da pre-

sežejo samo poročanje o tem, kaj so delali, počeli, naredili. Pomagamo jim, da razmišljajo o tem, kaj so spoznali, česa so se naučili, kako so se ob tem počutili, kaj bi lahko naredili, da bi nadgradili ali razširili izkušnjo, ki so jo dobili. Proces načrtovanja in refleksije opogumlja otroke, da dajejo pobude za uresničevanje svojih interesov, daje jim občutek, da obvladujejo okolje, in občutek zmožnosti, da lahko okolje spreminjajo. Zavedati se je treba, da kakovostna povratna informacija otroka seznani z doseženim, opozori na pomanjkljivosti in mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti.
Zaradi tega kurikul, ki spodbuja pristno učenje, ne more biti načrtovan vnaprej dan za dnem na enak način. Takšen kurikul zahteva od vzgojiteljice občutljivost in pripravljenost na pristno, avtentično komunikacijo z otroki.

Povzetek
Spremljanje in opazovanje otrokove igre in učenja predstavlja osnovo za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Načrtovanje temelji na procesno-razvojnem pristopu, pri katerem je bistven sam proces učenja. Izvedbeni kurikul naj bo oblikovan tako, da bo dajal otroku optimalne pogoje za pridobivanje znanja, razvijanje sposobnosti in zaželenih dispozicij. Življenje v vrtcu daje dobre pogoje za pridobivanje znanja in razvijanje spodobnosti in hkrati omogoča, da otrok svoje znanje tudi uporabi. Pomembni so okoliščine, ki ponujajo spodbude in možnosti za pristno, naravno učenje, in odrasli, ki podpirajo otroka v učenju.
Ključne besede: spremljanje in opazovanje otrokovega razvoja, igra in učenje v vrtcu, notranja motivacija, razvojno-procesni pristop, vloga odraslih, izvedbeni kurikul

Literatura
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.
Kurikulum za vrtce (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport: Ljubljana.
Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja, Program PHARE 2003 – vseživljenjsko učenje. (2006). Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.
Kakovost v vrtcih. (2002). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete: Ljubljana.

OCENJEVANJE ZA UČENJE

Ada Holcar, višja svetovalka, Zavod RS za šolstvo

Kako preverjati in ocenjevati znanje?

Preverjanje in ocenjevanje sta v temelju povezana s pojmovanji znanja, učenja in poučevanja in kot del celotnega učnega procesa zahtevata različne pristope in tehnike. Z vključitvijo preverjanja in ocenjevanja znanja v učni proces lahko pozitivno vplivamo na učni dosežek in posledično na učni uspeh posameznega učenca. Ocenjevanje znanja ne posega le v končno fazo učnega procesa, temveč kot stalna spremljevalka vpliva na delovanje preostalih faz učnega procesa v vzgojnem in izobraževalnem kontekstu.

Sodobna pedagogika postavlja v ospredje učenca. Učitelj mora vedeti, katere kompetence želi razvijati pri učencih glede na učne cilje in kako mu bo to uspelo. Predstavi temo, naslov in cilje, učne vsebine pa potekajo procesno. Na začetku novih vsebin učitelj učencem zastavi odprto vprašanje, ki ne zahteva pravilnih in nepravilnih odgovorov, ampak učence spodbudi k uporabi kompleksnih miselnih procesov. Z njimi preseže konkretna dejstva in se usmeri k širšim konceptom. Učence vodi skozi proces in jim ves čas omogoča aktivno vlogo, v kateri sami načrtujejo dejavnosti, s katerimi bodo dosegli zastavljene cilje, raziskujejo, postavljajo dodatna vprašanja, delajo z viri in kritično vrednotijo svoje delo skozi celoten proces. Tako učenje postane interaktivni proces, ki temelji na izkušnji in je postavljen v kontekst realnega življenja. Pri vodenju in usmerjanju učnega procesa si pomagamo tako, da učencem zastavljamo dodatna vprašanja, jim ponudimo kakovostne povratne informacije in jim tako omogočamo napredovanje. Učenci ves čas razmišljajo, kaj se dogaja v samem procesu, ozaveščajo védenje, katera znanja in spretnosti so že usvojili, kateri koraki jih še čakajo, katera so njihova močna in šibka področja itd.

Bistvena značilnost sodobnih načinov poučevanja in učenja je tudi večja vključenost učencev v ocenjevanje. Učence je treba usposabljati za samovrednotenje in samoocenjevanje; to povečuje njihovo odgovornost in jih usposablja za vseživljenjsko učenje z nenehnim samonadzorom. Če ocenjevanje samó primerja in kategorizira učenčeve dosežke, ne spodbuja procesa učenja, ampak usmerja pozornost samo na končne rezultate. Poudarjanje rezultatov pa spodbuja tekmovalnost in otežuje razvijanje sposobnosti kakovostnega razmišljanja ter inteligentnega odločanja. Učenci morajo biti vključeni v vrednotenje svojega dela in dela sošolcev; od njih lahko pričakujemo refleksijo o procesu

učenja. Učenčevo samovrednotenje omogoča učitelju vpogled v učenčev razvoj, njegovo razmišljanje in razumevanje.

Veliko raziskav je pokazalo velik napredek tistih učencev, ki so bili vključeni v ocenjevanje svojega dela (Assessment for Learning: Beyond the Black Box, London 1999). Pomenljiv pa je tudi citat:

»Učenci so odgovorni za svoje učenje. Dobiti morajo ustrezno povratno informacijo o svojem delu in trudu. Večino le-te jim bo posredoval učitelj, določen del pa bo rezultat njihove neposredne vključitve v ocenjevanje njihovega lastnega dela. Učenčevo zavestno spremljanje procesa učenja in pridobljena sposobnost samostojnega vodenja in usmerjanja učnega procesa imata izjemno veliko vlogo pri spodbujanju učenja vse življenje. /.../ Učitelj mora prenašati svoje znanje ocenjevanja na učence; ti tako postanejo samostojnejši, sposobni so opazovati in ocenjevati svoj napredek. Učitelj bi moral predvsem poznati načine, kako predati znanje za ocenjevanje učencem, in ne le, kako ocenjevati njihovo delo.« (Sadler, 1989)

V procesu spreminjanja ocenjevanja zavzema pomembno mesto usposabljanje učencev za samovrednotenje in samoocenjevanje. Samovrednotenje je opredeljeno kot lastno presojanje vrednosti dosežkov, kot identifikacija močnih točk in slabosti ter razmišljanje o načrtovanju aktivnosti za izboljšanje rezultatov. Samoocenjevanje je pomembno kot prispevek k oblikovanju odgovornega, vseživljenjskega učenja in kot postopek, ki »odpira vrata« v učenčevo razmišljanje in razumevanje ter tako omogoča učitelju spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov.

Na skoraj vseh ravneh izobraževanja je učitelj tisti, ki presoja o dosežkih svojih učencev. Po navadi posamezni učitelji pripravijo preizkus oz. druge oblike ocenjevanja, ki jih tudi ocenijo. Pri samoocenjevanju postane vprašljiva učiteljeva moč in kontrola nad učenci, saj sta le-ti dani učencem, ki niso več odvisni od sodb drugih, ampak začnejo sami razmišljati o svojih sposobnostih in o tem, kako bodo predstavili svoje dosežke. Vključevanje učencev v samoocenjevanje in prevzemanje odgovornosti, ki jo le-ta prinaša, je redek pojav. Ne gre za to, da bi lahko kdor koli kar koli neodvisno ocenjeval, gledal ali meril. Stvari so v naravi povezane mnogo bolj, kot si mislimo. Ni res, da lahko nekaj ocenimo objektivno, da se lahko postavimo zunaj sistema in gledamo nanj od zunaj. Učence je treba usposabljati za samovrednotenje in samoocenjevanje; to povečuje njihovo odgovornost in jih usposablja za vseživljenjsko učenje z nenehnim samonadzorom.

Učitelji vključujejo formativno ocenjevanje na izvedbeni ravni le površinsko, načinov izvajanja formativnega ocenjevanja pa najpogosteje ne načrtujejo. Večina učiteljev se še vedno oprijema pojmovanja ocenjevanja kot merjenja doseganja ciljev.

Refleksija učencev o lastnem učenju in spodbujanje višjih taksonomskih stopenj mišljenja bo v veliki meri dvignila raven njihovega sodelovanja. Izboljšala se bo njihova samopodoba, zmožni bodo izraziti področja primanjkljajev, ne da bi se bali neuspeha in *spregovorili o lastnem učenju v primerih, ko tega prej niso zmogli*. Mogoče bo trditi, da je vrednotenje in ocenjevanje v večji meri postalo sestavni del učenja.

Velik premik pri poučevanju zahtevajo tudi kriteriji za preverjanje in ocenjevanje. Ni več dovolj številka, prevedena v odstotke; učenci potrebujejo opisne kriterije, ki jim omogočajo poglobljeno povratno informacijo o svojem razvoju sposobnosti, spretnosti in znanj. Pri oblikovanju opisnih kriterijev izhajamo iz vsebinskih in procesnih ciljev, pri tem nam lahko v veliki meri pomagajo rubrike. Z njihovo pomočjo učenci natančno vedo, katera procesna znanja in veščine bo učitelj preverjal in ocenjeval. Učenci lahko rubrike oblikujejo tudi sami; tako bodo kot aktivni udeleženci v učnem procesu še dodatno motivirani.

Naslednje kriterije za preverjanje in ocenjevanje glasbe uporabljajo vse IBO-šole (International Baccalaureate Organization) po svetu (2384 v 129 državah); glavni cilj teh šol je razviti skrbne učence, ki bodo željni raziskovati in samostojno odkrivati novo znanje ter bodo z medkulturnim razumevanjem in medsebojnim spoštovanjem pomagali ustvarjati boljši in mirnejši svet.

Učitelju in učencu je v veliko pomoč, če kriteriji za ocenjevanje vsebujejo poleg vsebinskih znanj tudi procesna znanja.

Kriterij A: Znanje in razumevanje

Ta kriterij daje velik poudarek kakovostnemu znanju in razumevanju, ki je rezultat procesa, v katerem so učenci sami prišli do novih spoznanj.

NIVO DOSEŽKA (v točkah)	OPIS
0	Učenec ni dosegel nobenega od spodaj navedenih opisov.
1–2	Učenec je pridobil le nekaj znanja. Snov delno razume.
3–4	*Učenec je usvojil znanje in razumevanje določene snovi. Pri svojem izražanju uporablja le nekaj specifičnih izrazov za glasbo.*
5–6	Učenec razume snov. Znanje in specifično terminologijo uporablja pri prepoznavanju in reševanju nalog.
7–8	Učenec podrobno razume snov. Pri prepoznavanju in reševanju nalog samostojno uporablja znanje in specifično terminologijo.

Nivo dosežka se glede na število točk kasneje pretvori v oceno.

Kriterij B: Uporaba

Od učencev se pričakuje, da znanje, spretnosti in sposobnosti uporabijo v novih situacijah in za ustvarjalne namene. Učenci razmišljajo o svojem procesu učenja, načrtujejo posamezne korake, postavljajo lastne cilje, sami organizirajo svoje delo, eksperimentirajo in iščejo nove rešitve. Pri tem sta proces nastajanja izdelka in končni izdelek enako pomembna.

NIVO DOSEŽKA (v točkah)	**OPIS**
0	Učenec ni dosegel nobenega od spodaj navedenih opisov.
1–2	Učenec je pri svojem delu uporabil nekaj znanja ter svojih sposobnosti in spretnosti.
3–4	*Učenec je pri svojem delu uporabil znanje, spretnosti in svoje sposobnosti ter izdelek realiziral.*
5–6	Učenec je pri svojem delu uporabil znanje, spretnosti in svoje sposobnosti, ki so mu omogočile ustvarjalen izdelek.
7–8	Učenec je samostojno uporabil znanje, spretnosti in svoje sposobnosti pri nastajanju izdelka; le-ta je kakovosten in ustvarjalen.
9–10	Učenec je prikazal izredne sposobnosti pri izbiri in uporabi spretnosti in znanj pri nastajanju izdelka. Proces nastajanja in končni izdelek kažeta veliko ustvarjalnosti in sta izjemno kakovostna.

Kriterij C: Refleksija in vrednotenje

Vsak učenec ima svoj delovni zvezek, ki prikazuje celoten proces nastajanja izdelka. V njem najdemo raznovrstne zapiske, učenčev odziv na povratno informacijo učitelja in sošolcev, učenčevo kritično spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje lastnega dela in napredka.

NIVO DOSEŽKA (v točkah)	OPIS
0	Učenec ni dosegel nobenega od spodaj navedenih opisov.
1–2	Učenec se v glavnem ne odzove na povratno informacijo med procesom nastajanja izdelka. Le s težavo spremlja in ocenjuje razvoj svojih spretnosti.
3–4	*Učenec se odzove na povratno informacijo. Oceni svoj napredek in dosežke, vendar je ta ocena včasih nerealna in nepopolna.*
5–6	Učenec sprejme povratno informacijo v procesu nastajanja izdelka. Oceni svoje delo in razvoj ter prepozna področja, ki jih je potrebno izboljšati.
7–8	Učenec se dosledno odziva na povratno informacijo. Svoj razvoj in proces nastajanja izdelka natančno oceni, ga analizira in navede možne izboljšave.

Kriterij D: Umetniško zavedanje in osebna zavzetost za delo

Učence spodbuja k razvijanju občutljivosti za lastno kulturo in kulture drugih narodov ter k odprtosti za drugačne poglede. Od učencev se pričakuje, da v učnem procesu prevzamejo iniciativo, pokažejo motiviranost in zavzetost. Pomembno je, da so se pripravljeni soočiti z novimi izzivi in ustvarjati pozitivno delovno okolje.

NIVO DOSEŽKA	OPIS
0	Učenec ni dosegel nobenega od spodaj navedenih opisov.
1–2	Učenec občasno sodeluje pri aktivnostih, vendar kaže le malo interesa in osebne predanosti delu.
3–4	*Učenec sodeluje pri aktivnostih, povezanih z nalogo, in pri tem kaže osebno predanost delu.*
5–6	Učenec je popolnoma predan delu in kaže pripravljenost za svoj nadaljnji razvoj.
7–8	Učenec se navdušeno/zavzeto vključuje v delo. Pri tem kaže navdušenje in osebno predanost.

Učence spodbujajmo k temu, da postanejo aktivni, čuteči in odprti za vseživljenjsko učenje. Le tako bodo razumeli, da imajo tudi tisti, ki imajo drugačne poglede na svet, lahko prav.

Vendar pa ni dovolj, da le učence spodbujamo k vseživljenjskemu učenju. Za kulturo vseživljenjskega izobraževanja moramo biti dovzetni tudi vsi, ki delamo v vzgoji in izobraževanju. Le tako bomo razumeli spremembe, znali o njih kritično presojati in jih sprejemati.

Literatura

Harris, D., Bell, C.: Evaluating and assessing for learning, Kogan Page Ltd., London, 1994.

Zbornik prispevkov: Didaktika ocenjevanja znanja. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2008.

Sentočnik, S., Rutar, Z.: Koncepti znanja, učenje za razumevanje, Zbornik prispevkov, Ljubljana, 2001.

MYP Arts Guide. IBO Peterson House, Geneva, 2000.

Making the PYP happen, A curriculum framework for international primary education. IBO Peterson House, Cardiff, 2007.

Brown S., Glasner, A.: Assessment matters in higher education, SHRE, Philadelphia, 2000.

Sicherl - Kafol, B.: Celostna glasbena vzgoja: srce – um – telo, Debora, Ljubljana, 2001.

Silver, H. F., Strong, R. W., Perini, M. J.: So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences, London, 1997.

Silver, H. F., Strong, R. W., Perini, M. J.: Teaching What Matters Most: Standards and Strategies for Raising Student Achievement, London, 1997.

ŠOLSKO TEKMOVANJE KOT OBLIKA SPREMLJANJA RAZVOJA UČENJA

Nada Nedeljko, višja svetovalka, Zavod RS za šolstvo

Uvod

Slovenski šolski prostor ponuja številna tekmovanja. Na svetovni spletni strani lahko zasledimo razpise tekmovanj, namenjene populaciji različnega starostnega obdobja, od predšolskega obdobja naprej. Z osnovnimi oblikami tekmovanj se srečujejo že otroci v vrtcu, v osnovnošolskem prostoru pa je ponudba bistveno večja. Z večanjem števila predmetov v predmetniku se vzporedno veča ponudba tekmovanj. Poznamo tekmovanja iz slovenščine, zgodovine, geografije, fizike, matematike, računalništva, logike itn.[1] Tekmovanja iz znanja skorajda zajemajo vsa predmetna področja po predmetniku devetletne osnovne šole in so načrtovana.[2]

Tekmovanja iz znanja v slovenskem šolskem prostoru

12. in 13. marca 2008 je v Celju potekal mednarodni posvet o ocenjevanju znanja z naslovom Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Posvet je potekal v obliki plenarnih predavanj in dela v t. i. premišljevalnicah, ki so bile namenjene javnemu razpravljanju. V premišljevalnici o šolskih tekmovanjih so sodelovali teoretiki in praktiki. Glavni namen premišljevalnice je bil zbrati in interpretirati mnenja teoretikov in praktikov o današnji vlogi tekmovanja iz znanja v slovenskem šolskem prostoru.
Svoja razmišljanja o šolskem tekmovanju iz znanj so predstavili Mojca Škrinjar z Ministrstva za šolstvo in šport, dr. Dario Felda z Univerze Koper ter Silva Kmetič z Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Po predstavitvi je potekala razprava, ki je odpirala (in manj zapirala) različna vprašanja v zvezi s tekmovanji.

---

[1] Seznam organizatorjev posameznih tekmovanj najdete na naslednji povezavi: http://www.mss.gov.si/index.php?id=8294

[2] Koledar tekmovanj si lahko ogledate na spletnem naslovu: http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/solski_koledar_za_osnovne_sole/

Zakonodajni vidik

Zakonodajni vidik je zanimiv predvsem za organizatorje in izvajalce tekmovanj. Ti pripravijo pravilnik o tekmovanju. Tako poznamo pestro paleto pravilnikov, npr. pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje, pravilnik o tekmovanju učencev iz znanja zgodovine, pravilnik o tekmovanju učencev iz znanja geografije ipd.

Pri nastajanju posameznega pravilnika avtorji upoštevajo Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj[3] (v nadaljevanju: pravilnik). Ob branju pravilnika lahko razumemo, da sofinancer, Ministrstvo za šolstvo in šport, podpira tekmovanja na področju vzgoje in izobraževanja.[4]

Ministrstvo sofinancira:

1. državna tekmovanja iz znanja; državna tekmovanja s področja znanstvene discipline oz. znanstvenih disciplin, ki so povezane z učnimi načrti oziroma s katalogi znanj (4. člen pravilnika),
2. druga državna tekmovanja s področja: kulture, kulturne in naravne dediščine, umetnosti, trajnostnega razvoja oziroma vseživljenjskega učenja ter poklicnega in strokovnega izobraževanja, zlasti s področja deficitarnih poklicev (5. člen pravilnika),
3. evropska mednarodna tekmovanja s področja znanstvene discipline ali več znanstvenih disciplin, ki so povezane z učnimi načrti oz. katalogi znanj določenih predmetov (8. člen),
4. svetovno mednarodno tekmovanje s področja znanstvene discipline ali več znanstvenih disciplin, ki so povezane z učnimi načrti oz. katalogi znanj določenih predmetov (9. člen).

Državna tekmovanja so organizirana na naslednjih stopnjah: šolska, regionalna, državna (6. člen pravilnika). Šolska stopnja tekmovanja iz znanja (oziroma regionalna stopnja tekmovanja, kadar šolska stopnja ni organizirana) mora biti dosegljiva vsem učencem, dijakom, vajencem in študentom višjih strokovnih šol.

---

[3] Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj, Uradni list RS, št. 31/2008 z dne 28. 3. 2008.

[4] 1. člen (vsebina pravilnika): S pravilnikom se določajo postopek, kriteriji in merila za sofinanciranje organizacije in izvedbe državnih tekmovanj za učence, dijake, vajence in študente višjih strokovnih šol, sofinanciranje udeležbe na mednarodnih tekmovanjih ter olimpijadi iz znanja za dijake in študente višjih strokovnih šol po predhodnem izboru na državni ter postopek zagotavljanja sredstev iz proračuna Republike Slovenije za sofinanciranje šolskih tekmovanj.
2. člen (namen sofinanciranja): MŠŠ sofinancira dejavnost organizacije in izvedbe tekmovanj na področju vzgoje in izobraževanja za učence, dijake, vajence in študente višjih strokovnih šol oz. udeležbo na mednarodnih tekmovanjih.

Vsebinski vidik

Državna, evropska, mednarodna in svetovna mednarodna tekmovanja so s področij znanstvenih disciplin in so zato naravnana na učne načrte oziroma kataloge znanj. Učni načrti so bili v zadnjem obdobju deležni prenove. Dopolnjeni so z načeli prenove:[5] avtonomija učitelja in šole, jasna vodilna ideja predmeta, učnociljni in procesno-razvojni model pouka, odprtost in izbirnost (fleksibilnost učnega procesa), kompetenčnost, kakovost in vrsta znanja, razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti, povezovanje predmetov in disciplin – globalni pristop, ki spodbuja »celostno« učenje in poučevanje.

Posodobljeni učni načrti[6] med drugim izpostavljajo večjo fleksibilnost učnega procesa, »celostno« učenje in poučevanje ter kompetenčnost učencev. Sočasno zahtevajo posodobitev šolskih tekmovanj. Posodabljanje šolskih tekmovanj iz znanj naj ne poteka samo na področju posodabljanja splošnih in posebnih znanj. Potrebno se bo poglobiti ter prepoznati didaktično vrednost tekmovanj. Na tekmovanje bo treba gledati kot na obliko razvojnega spremljanja učenčevih dosežkov ter njihovega razvoja metakognitivnih sposobnosti. Tekmovanja je treba uporabiti za spremljanje kompetenčnosti učencev/dijakov[7] oz. pomembnih dejavnikov vseh ključnih kompetenc s poudarkom na razvijanju vseživljenjskih znanj.

Didaktični vidik

Šolska tekmovanja so namenjena širšemu krogu ter so predvsem popularizacija posameznega predmeta ali predmetnega področja.

V premišljevalnici o šolskih tekmovanjih iz znanj so se odpirala naslednja vprašanja ali dileme:

- Koliko tekmovanj v šolskem prostoru je zaželenih, potrebnih? Kje je zgornja meja?
- Piramida rezultata. Kako se počutijo tisti spodaj? »Ne za ceno trupel do znanja.«

---

[5] A. Žakelj (2007). Kurikul kot proces in razvoj – Načela in cilji posodabljanja kurikula. V: Zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.–19. 2007. Ljubljana: ZRSŠ.

[6] Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je na 114. seji 12. junija 2008 določil 28 posodobljenih UN za osnovno šolo.

[7] Pomembni dejavniki kompetenčnosti učencev/dijakov so: kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev.

- Kaj je v slovenskem šolskem prostoru pomembnejše: storilnost ali razvoj?
- Ali je tekmovanje ena izmed raznolikih priložnosti za predstavljanje doseženih ciljev?
- Tekmovanje kot priložnost izražanja svoje specialnosti! Izražanje svojih močnih področij. Dobiti tiste posameznike, ki jim bo to postalo profesionalnost.
- Ali lahko razumemo tekmovanje kot zbiranje informacij, podatkov o razvoju učenja in kakovosti poučevanja?
- Moja specialnost – moj poklic. Tekmovanje kot poklicno usmerjanje.
- Smisel tekmovanja za otroke s posebnimi potrebami.
- Tekmovanje kot razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti.
- Najpogostejša povratna informacija tekmovanja je doseženo število točk in umestitev na lestvici od 1. mesta navzdol. Ali je to ustrezna povratna informacija za učenca? Kako se ta informacija uporabi pri nadaljnjem delu z učencem?
- Ali znamo usmerjati in pomagati učencu pri nadaljnjem razvoju znanja in učenja, ki je s tekmovanja prišel z najvišjim priznanjem? Kako ravnamo s tem učencem?
- Kje in kako se učenci pripravljajo na tekmovanje? Kako se učenci pripravljajo na 120- in 180-minutno tekmovanje npr. pri fiziki?
- Ali je tekmovanje oblika izpita? Ali je umestitev na tekmovanju končna sodba o naučenem in se spremeni v oceno?
- Ali lahko razumemo tekmovanje kot učenčevo spremljanje in usmerjanje njegovega razvoja učenja, z namenom izboljšanja učnega učinka v procesu učenja? Kakšna je vloga učenca pri tem?
- Tekmovanje kot priložnost tekmovati sam s seboj, s časom in s sošolci.

Potreben bo poudarek na didaktični vrednosti tekmovanj. S tem, ko bomo na tekmovanje gledali kot na obliko spremljanja razvoja učenja in dosežke s tekmovanj uporabili pri »učencu tekmovalcu« za usmerjanje njegovega nadaljnjega razvoja, se bomo prilagodili učenčevemu tempu razvoja (tudi pri nadarjenih) ter s tem približali k udejanjanju načela individualizacije.

Spremljanje je eno od meril avtonomne šole in ne pomeni samo spremljanje drugega (npr. učitelj učenca), temveč predvsem sebe. Spremljanje vključuje tudi ovrednotenje lastnega znanja, samonadzora pri delu, izbiro učinkovitih učnih strategij, razvijanje delovnih navad, vrednotenje lastnega znanja in razvijanje odgovornosti za lastno znanje.

Formativno spremljanje oskrbuje s podatki o učni vsebini in napredovanju učenca v učnem procesu. Kakovost formativnega spremljanja[8] razvoja učenja in znanja je v aktualnem zbiranju informacij, podatkov o razvoju učenja in kakovosti poučevanja, kaže pa se tudi v omogočanju raznolikih priložnosti za predstavljanje doseženih ciljev. Tekmovanje je prav gotovo ena izmed oblik in načinov predstavljanja doseženih ciljev.

Sklep

Na tekmovanje je treba gledati z več vidikov. Z vidika formativnega spremljanja je pomembna didaktična vrednost za razvijanje učnih ciljev na nacionalni in mednarodni ravni.

Povzetek
Slovenski šolski prostor ponuja številna tekmovanja iz znanja, ki lahko predstavljajo izziv tako za organizatorje tekmovanj, učitelje, učence ter širšo javnost. Na tekmovanja iz znanja je treba gledati iz vsaj treh zornih kotov: zakonodajnega, vsebinskega in didaktičnega. Zadnjega prepogosto spregledamo.
Ključne besede: tekmovanje, katalog znanj, spremljanje, povratna informacija

Abstract
The Slovene educational system offers numerous competitions related to different school subjects. They may represent a challenge to organisers, teachers, pupils and public as such. There are at least three components which should be taken into consideration when speaking of competitions: legislation, content and pedagogical approaches.
Key words: competition, syllabus, monitoring, assessment

Literatura

Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Ljubljana: ZRSŠ.

[8] Več o formativnem spremljanju najdemo v zborniku DIDAKTIKA OCENJEVANJA ZNANJA. Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Ljubljana: ZRSŠ, 2008.

Nedeljko, N. (2008). Zakaj potreba po spreminjanju Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Ljubljana: ZRSŠ.

Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj, Uradni list RS, št. 31/2008 z dne 28. 3. 2008.

Žakelj, A. (2007). Kurikul kot proces in razvoj – Načela in cilji posodabljanja kurikula. V: Zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana: ZRSŠ.

www.zrss.si : Didaktika ocenjevanja (14. 12. 2008).

POGLEDI STARŠEV NA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Dr. Sabina Popit, Ljubljana

Odnos staršev do šole in njihova pričakovanja glede šolanja otrok temeljijo predvsem na njihovih lastnih izkušnjah v preteklosti oziroma navadah iz obdobja njihovega lastnega šolanja.

Teza, ki jo postavljam v izhodišče, ni plod širše strokovne raziskave mnenja med starši, v prispevku povzemam opazovanje diskusije o preverjanju in ocenjevanju na roditeljskem sestanku in vsebino pogovora s posameznimi starši, ki so se v tem šolskem letu znašli pred posameznimi problemi v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem. Izhajam torej iz enega samega primera resnične šolske prakse, s katero sem se srečala kot mama učenke četrtega razreda na eni od ljubljanskih osnovnih šol. V prispevku ne želim neposredno kritizirati samega dela in ravnanja učiteljice, predvsem bi želela opozoriti na izjemen razkorak med teorijo sodobne didaktike in drugih kognitivnih znanosti, katerih spoznanja »ščiti« med drugim tudi Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, in vsakdanjo prakso, s kakršno sem se srečala kot mama in za katero sem kot doktorica geografskih znanosti s področja specialne didaktike geografije menila, da ne obstaja več. Ključno pa je vprašanje, kakšno vlogo, če sploh, imamo pri tem starši.

Prehod iz prvega v drugo triletje pomeni tudi postopen prehod iz opisnega k številčnemu ocenjevanju znanja. Večini staršev, predvsem tistim, ki s sodobno pedagoško prakso nimajo neposrednega stika, pomeni številčna ocena »olajšanje«. Ni treba brati dolgih stavkov o tem, kaj otrok zmore in zna, povratno informacijo o otrokovem delu (sposobnostih!) dobijo starši zdaj na znan način – v obliki številke, torej na način, ki ga poznajo in jim omogoča, da presodijo, ali je to tisto, kar pričakujejo od otrok, ali ne. Otrokom nasprotno pomeni prehod na številčno ocenjevanje nekaj novega: po treh letih dela v šoli, ko so se naučili pesmico, v najslabšem primeru zato, ker so se tako dogovorili, ko so napisali nalogo, ker se naloge pač piše, ker so poslušali, da bodo slišali, in ko so odgovarjali, ker so bili vprašani in so želeli pokazati, kaj znajo, zdaj – v četrtem razredu – pokažemo, da so dovolj stari in zreli, da lahko povratno informacijo o svojem (ne)znanju prejmejo v obliki številke in iz nje razberejo, kaj znajo in kako. Didaktiki postopnega uvajanja številčnega ocenjevanja ne zagovarjajo brez dobrih strokovnih utemeljitev. Praksa bi

jim zato morala slediti. Kdo pa je tisti, ki bo sledil uresničevanju strokovnih didaktičnih priporočil?

In kje je praksa danes? Praksa, s katero sem se kot mama srečala v letošnjem šolskem letu, je pomenila od septembra do konca januarja številčne ocene za pesmice, plakate, govorne vaje, posamezne likovne izdelke, domače naloge, teste preverjanja in tudi (končno) teste ocenjevanja znanja ter ustno ocenjevanje znanja. Razlika med vsemi ocenami je bila le v tem, da so se vse ocene, ki niso pomenile neposredno ocenjevanja znanja (pisno ali ustno) zapisovale v t. i. malo redovalnico in so bile po navadi oplemenitene z dodatnimi znaki, kot so plusi, minusi, zvezdice. Znani so tudi primeri odvzema točk zaradi klepetanja ali neustreznega vedenja, znižanje ocene zaradi packe na likovnem izdelku s tušem ipd.

Nekateri starši so v prvih mesecih šolskega leta opažali stisko, zmedo in nervozo otrok (več kot polovica jih je v šolski anketi zapisala, da opažajo spremembo pri prehodu v četrti razred, predvsem kot povečan odpor do šole, demotivacijo do dela in šolskih obveznosti), kar so povezovali s količino ocen, ki se je pojavila v četrtem razdredu. Nihče razen podpisane pa ni vedel, da obstaja celo zakon, ki izrecno prepoveduje številčno ocenjevanje v vseh fazah usvajanja in preverjanja znanja, o didaktiki v drugem triletju prav tako ne. Pravzaprav so nekateri starši samo številno ocenjevanje testa »preverjanje znanja« pohvalili, saj so tako zelo hitro in preprosto obveščeni o otrokovem znanju. Iz zapisanega je, upam, razvidno, da je bilo preverjanje znanja v našem primeru zoženo na merjenje otrokove pripravljenosti na test ocenjevanja in informiranje o tem, kako bo oblikovan test ocenjevanja. Učenci so po nekaj mesecih iz zmede zaradi količine in vrste ocen sprejeli pravila in ustvarili svojevrsten red – kaj pomeni mala ocena in kaj velika ocena. Na izrednem roditeljskem sestanku je tako devet navzočih staršev potrdilo ravnateljev predlog, da se na testih preverjanja ohrani številčna ocena. Iz diskusije o razliki med preverjanjem in ocenjevanjem pa je bilo povsem razvidno, da je tudi večina staršev sprejela preverjanje le kot predhodni test, neke vrste pripravo na ocenjevanje. Vpliv ocen, ki jih otrok prejme za likovni izdelek ali pesmico, je učiteljica predstavila le s pozitivne strani – dobra ocena pomaga učitelju pri zaključevanju. V splošnem se je izkazala visoka stopnja sprejemanja opisanega načina ocenjevanja, argumenti zagovornikov so izhajali iz lastnih izkušenj (ko smo mi hodili v šolo, smo ocene dobivali že od prvega razreda, pa ni bilo nikomur nič hudega), poznavanja razmer na drugih šolah (saj je tudi na drugih šolah tako), priznavanja popolne avtonomije učitelja, da odloča o svojem načinu dela.

Na koncu se zato sprašujem, ali je za starše, ki opažajo nepravilnosti pri delu učitelja, edina pot Inšpektorat za šolstvo (potem ko so izčrpane poti znotraj šole – psihologinja, ravnatelj) in kolikšen je uspeh tovrstnih pritožb. Nesmiselno je verjetno razvijati izjemno kakovostno in še tako sodobno teorijo didaktike, če je praksa ne dohaja.

PRIMERI IZ PRAKSE

VSTOPAMO V NOV NAČIN POUČEVANJA?

Dajana Jovanovič, prof. razrednega pouka, Osnovna šola dr. Ivana Korošca Borovnica

Pred približno letom dni me je ravnateljica povabila k sodelovanju v mednarodnem projektu, RAP. Seveda sem se povabilu z veseljem odzvala, saj menim, da imam kot razredna učiteljica več možnosti poglobljeno spremljati delo posameznega učenca v razredu. Že ob prvem strokovnem srečanju na Otočcu sem z navdušenjem prisluhnila učiteljicam, ki so predstavljale svoj praktični del. Tako sem tudi sama načrtno in podrobneje začela spremljati dva svoja učenca v razredu. Povedati moram, da sem v lanskem letu poučevala 3. razred in da iste učence poučujem tudi letos. Da, to je gotovo prednost, če lahko spremljaš iste učence več let. No, kakor koli že, priznati moram, da je leto mnogo mirnejše. To pa pomeni, da lahko hkrati spremljam več učencev. In kako se to odraža in sovpada pri našem projektu? So prednosti takšnega formativnega spremljanja ali ne? So morda kakšne slabosti, pomanjkljivosti? Pa poglejmo.
Način takšnega dela je gotovo uvrščen in zapisan v letni delovni načrt šole. Seveda tudi na starše nismo pozabili in smo jih poprosili za mnenje in soglasja. Sama lahko povem le, da so starši takšen način dela pri enem učencu sprejeli z navdušenjem, pri drugem pa malo z zadržkom. A ne za dolgo. No, o samem delu obeh učencev pa malo kasneje. Pri pripravi na posamezno uro je treba dodatno načrtovati uro tako, da bomo imeli dovolj časa za spremljanje učencev ter si še isto uro zapisali bistvo opažanj. Kot zadnje takšen način dela zahteva tudi evalvacijo. Seveda se delo s tem še nikakor ne konča. Pravzaprav se šele začne, saj se nenehno ponavlja iz ure v uro, iz tedna v teden.

Kako sem se sama lotila projektnega dela

Najprej sem se razgledala po razredu, kdo izmed učencev bi meni kot učiteljici predstavljal izziv. Saj ne pravim, da ostali učenci niso izziv, a dejstvo je, da so ekstremi v življenju izzivi, včasih pa tudi priložnosti. In tako sem začela gledati svoje učence. Kot priložnost. Seveda so mi do neke mere predstavljali tudi izziv, a središče moje pozornosti je bila priložnost investirati nekaj več v ta mala bitja. Zato sem si izbrala dva učenca, ki sta si po značaju in sposobnostih popolno nasprotje.
Prvi učenec je deček, star 9 let. Po značaju bi ga prestavila kot veselega, vedrega in zabavnega fanta, ki navzven ne odstopa od povprečnega otroka. A

ne pozabimo, da videz velikokrat vara. In če učitelji nismo dovolj natančni pri opazovanju otrok, se lahko kaj hitro znajdemo v krogu neke rutine. Saj ne pravim, da rutina ni dobra, a ne pozabimo, da je DOBRO NAJVEČJI SOVRAŽNIK NAJBOLJŠEGA. Ko pa začnemo razmišljati tako, smo prisiljeni poseči po nečem novem, svežem. In tako obliko dela nam nudi tudi nov način spremljanja učenčev, torej formativno spremljanje. Kako se bomo tega lotili, je odvisno od vsakega učitelja posebej, saj vemo, da koliko je učiteljev, toliko je načinov poučevanja. Vsak učitelj ima namreč izoblikovan svoj stil poučevanja. In prav je tako. Pri tem smo učitelji »prisiljeni« nenehno slediti novi strokovni literaturi, ki obravnava nove načine poučevanja in sodelovanja v najširšem pomenu (z učenci, starši, vodstvom, širšo okolico in drugimi).

In kaj to pomeni v praksi?

Pravzaprav ima učitelj v začetku kar nekaj dodatnega dela. Najprej si mora izbrati vsaj enega učenca, lahko pa tudi več. Sama sem si izbrala dva. Nato se pogovori z učencem in mu predstavi nov način spremljanja napredka. Prepričana sem, da ni učenca, ki si ne bi želel napredka. Tudi tisti najbolj naravnani »po liniji najmanjšega odpora« se kmalu začnejo spogledovati z novim načinom spremljanja. Tega ne pravim kar tako. To pravim zato, ker mi to potrjujejo izkušnje. V letošnjem šolskem letu sem projekt predstavila celemu razredu in tudi razložila, zakaj sta bila dva učenca v lanskem letu deležna dodatne moje pozornosti, zlasti pri opravljanju samostojnega dela. Moram priznati, da je večina učencev želela dobiti dodatne zadolžitve, zlasti tiste, ki bi jih lahko opravljali doma. Za učitelja predstavlja to več dela, več beleženja, več načrtovanja, več priprav in več posvečenega časa pri načrtovanju posamezne ure ali sklopov. Da, to so gotovo slabosti takšnega dela, a ne pomanjkljivosti. Pomembno se mi zdi omeniti tudi, da je, še preden se lotimo kakršnega koli novega načina dela, potrebno delati na sebi. Torej v sebi kot učitelju poiskati moč in se spoprijeti s strahovi, dilemami, ki nas obdajajo. Seveda temu sledijo spremembe znotraj nas, le-te pa so vidne navzven. Pojavljajo se tudi vprašanja, kot so: Kako naj se lotim dela? Kaj naj spremenim? Kje naj začnem s spremembami? Kako naj motiviram učence za delo? Ali imam starše na svoji strani? Kaj bom s tem pridobila? Bom porabila več časa za samo pripravo na pouk? Seznamu vprašanj verjetno res ni konca, a bistvo ni v dolžini vprašanj. Bistvo je gledati CILJ, TOREJ USPEH IN NAPREDEK OTROKA.
Na naši šoli imamo učitelji res srečo, da so vsi razredi na razredni stopnji in vsi kabineti ter obe zbornici opremljeni z računalniki in medmrežno povezavo,

z internetom. Način dela, ki popestri vsakdanji način poučevanja, torej frontalnega dela poučevanja, obogatimo lahko tudi z neposrednim dostopom do medmrežja, na katerem si z učenci ogledamo neki prispevek ali pa le poiščemo potrebne podatke.

In katere so še prednosti takšnega dela?

Razredni učitelji imamo pravzaprav prednost pred predmetnimi učitelji, saj smo z istimi učenci ves dan, vsaj 4 ure na dan ali več. V tem času si lahko čisto na kratko zabeležimo svoja opažanja o učencih v tekoči uri, saj se nam velikokrat zgodi, da na koncu dneva več ne vemo, kaj smo hoteli zabeležiti. Res je, da takšen način spremljanja lahko izvajamo, ko imamo že nekaj let prakse. Druga prednost je gotovo boljše poznavanje otroka. Otroci so namreč v tej starosti bolj odprti kot kasneje v puberteti. Razredni učitelj namreč zanje predstavlja »pojem znanja in vedenja«.
Tretja prednost je dnevno sprotno preverjanje naučenega. Če so težave, jih lahko rešimo takoj ali pa že naslednji dan ali uro. Ni nam treba čakati, da mine nekaj dni, preden bo otrok lahko deležen dodatne razlage. Tudi na dopolnili pouk ni treba čakati, saj otroka spremljamo več ur dnevno. Prav tako sledimo njegovemu napredku, sodelovanju, opazovanju pri delu. Prednost je tudi razgibanost dneva ali ure, rast samozavesti učenca, samopotrditev, boljša in realnejša ocena samovrednotenja učenca in podobno. Ne nazadnje so tudi cilji, ki smo si jih zastavili, doseženi. In kako? Skupaj v sodelovanju z učencem samim. In kaj je lahko učitelju vrednejše plačilo in obenem darilo kot videti in spremljati napredek, rast, uspeh in pozitiven razvoj otroka? Nič. Prav nič. In dokler se učitelji zavedamo, da smo v šoli zaradi otroka in ne otrok zaradi nas, smo na dobri poti, da prispevamo k vsestranskemu razvoju osebnosti otroka. To pa je plačilo, ki ga ni moč zamenjati za noben denar, mar ne?

ALI ZNAM OCENITI NOVE VREDNOTE ZNANJA?

Dr. Tatjana Ferjan, Srednja trgovska šola Ljubljana

Učni proces se spreminja in z njim vse sestavine, tudi ocenjevanje. Ocenjevanje je vpleteno v vse šolsko življenje. Nanaša se na učenje, motivacijo, znanje, ustvarjalnost itd. Spregovorila bom o raziskovalnem učenju, o novih vrednotah znanja, ki pri tem nastajajo, in z njim povezanim internim in eksternim ocenjevanjem.

Ocenjevanje

Pri ocenjevanju vrednotimo učenčeve izdelke po določenih kriterijih in jim določamo številčno vrednost. Gre torej za neke vrste merjenja. Ocenjevanje lahko poteka interno ali pa tudi eksterno. Pri internem ocenjevanju se pred učitelja vedno postavlja vprašanje, kaj, kdaj in kako naj ocenjuje, kakšne bodo ocene in kaj bodo pomenile za učence in zanj. Navadno poteka sprotno. Eksterno ocenjevanje se danes vse bolj uveljavlja pri zaključku šolanja (osnovnega in srednjega – matura) oziroma tudi pri raznih tekmovanjih.
Ocenjevanje predstavlja dva različna ocenjevalna pristopa: klasični psihometrični in pedagoško-psihološki, pri katerem so v ospredju sami procesi učenja in učenčeva aktivna vloga v njih. Sodobni avtorji smatrajo, da ta pristop v bistveni meri spodbuja in izboljšuje učenje (Razdevšek, 1999; Harlen, 1997). Vprašanje je, s kakšnimi cilji ocenjujemo in na podlagi katerih kriterijev. Ocena: dobra, slaba, pohvalna, strah vzbujajoča, stresna itd. razvršča učence in njihova dela po določenem redu in jim daje določeno vrednost.

Ocena kot motivacija

Ne moremo pričakovati, da bodo vsi učenci imeli notranji interes za vsako snov, vendar se morajo učiti tudi predmete, ki jih ne zanimajo. Zunanja motivacija, torej ocena, jih sili k delu. Obstaja teza, da je treba dati prednost notranji motivaciji pred zunanjo. Ocena ni le zunanja motivacija, ker gre za vprašanje, kako ocena kot zunanji motivacijski dejavnik nastopi kot notranji motivacijski dejavnik. Današnje učenje daje poudarek učenju z razumevanjem. Ocenjevanje

naj podpira novosti, zlasti razvijanje strategij samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja. Učitelj naj ustvarja okoliščine, ki omogočajo učencem soočanje stališč, izmenjavo mnenj in kompleksnih miselnih procesov. Ocene silijo učence k študiju in ustvarjajo tekmovalni duh v soočenju dela in učenja posameznega učenca z delom svojih vrstnikov. Tekmovalno okolje nudi učencu možnost primerjave uspehov in neuspehov. Motivacijski odgovor na uspeh oziroma neuspeh je pri različnih učencih različen, zato tekmovalno okolje vedno ne pripomore k motivaciji. Pri tem se postavi vprašanje strahu pred neuspehom, težavnostjo, preveliko zahtevnostjo in podobno, kar je mnogokrat prisotno pri sicer sposobnih in prizadevnih učencih.

Nove vrednote znanja

V učnem procesu nastajajo spremembe. Učitelj postaja vse bolj mentor in ne več samo posredovalec gotovih znaj, ki jih prenaša na učence. Izjemno pomembna postaja učiteljeva vloga. Učenec pri pouku ni več nemi receptor, kajti njegova vloga se spreminja. Učna snov postaja vedno obsežnejša in poti do nje so nove, zato znanje dobiva nove vrednote. Raziskovalno učenje predstavlja nove poti do znanja, prav tako tudi nove poglede na znanje in s tem njegove nove vrednote.
Raziskovalno učenje je integriran proces. Učencu omogoča odkrivanje novih neznanih značilnosti. Izhaja iz že znanega in prinese nove zaključke, ki so rezultat trenutnih raziskav. Učenec pride do nove oblike mišljenja, to je ustvarjalnega dela, ki pomeni tudi novo vrednoto znanja. Izkušnje dolgoletnega vodenja raziskovalnega učenja kažejo, da se to izvaja po treh različno zahtevnostnih stopnjah. Glede na to se prepletata obliki ocenjevanja – interno in eksterno. Prva stopnja pomeni enostavno obliko učenja, ki je navadno posredna oblika, to se pravi, da je raziskovanje po knjigah in drugih medijih. Učenec dela po navodilih mentorja, ki ga sili k inovacijam. Druga stopnja pomeni bolj samostojno pot, saj je učenec pri raziskavi že dokaj samostojen, zato se ustvarjalnost poveča glede na prvo stopnjo. Tretja stopnja raziskovalnega učenja pa pomeni za učenca njegovo možnost, da predstavi probleme po vsebini in po metodi. Pri tem je inovativen in ustvarjalen.
Postavlja se vprašanje, ali znam oceniti te nove vrednote znanja. Pri prvi in drugi stopnji je ocenjevanje interno. Učitelj se trudi, da novim dosežkom znanja da tudi primerno oceno. V tretjo stopnjo sodijo raziskovalne naloge, ki so deležne najprej internega ocenjevanja mentorja, ki jih pripusti na tekmovanje za eksterno ocenitev.

Primer eksternega ocenjevanja

Pri izdelavi raziskovalne naloge ne gre za reprodukcijo, ampak za naporno ustvarjalno delo. Za tako delo mora učenec marsikaj vedeti, razumeti in znati. Aplicira teoretična znanja in od abstraktnega mišljenja prehaja h konkretnim nalogam. Kakovost naloge je odvisna od znanja, sposobnosti in delavnosti učenca. Zahtevnost pri raziskovalni nalogi je velika. Pri delu raziskovalne naloge zasledimo pri učencih interes, tekmovalni duh, angažiranost glede na sposobnosti. Ob tem raste strokovna in osebna samozavest učenca raziskovalca.
Za eksterno ocenjevanje raziskovalnih nalog obstajajo ocenjevalni listi, ki so enotni za vsa področja, prav tako pa se uporabljajo že dvajset let. Ocenjuje se naloga, zagovor in poster. Učenci raziskovalci so seznanjeni s kriteriji ocenjevanja. Pri svojem delu morajo vedeti, da je pomembna vsaka etapa pri njihovi nalogi, npr. izbor teme, postavitev problema, obdelava problema, njegov prikaz, sama raziskava in njen prikaz, grafična obdelava, besedna in slikovna podoba naloge itd. Pomembna sta predstavitev naloge in poster. Ocenjuje se po treh nivojih, vsak nivo pa ima dve vrednostni kategoriji. Ocene so izražene z visokošolskimi ocenami. Na koncu ocenjevalnega lista je še kvalitativna ocena, pri kateri zunanji ocenjevalec lahko tudi s prostimi besedami napiše mnenje o nalogi, zagovoru in postru.
Ko je naloga končana in oddana, se pred učence raziskovalce in seveda tudi pred mentorja postavljajo vprašanja, kot npr.: Ali bo to naporno, ustvarjalno delo dobro ocenjeno pri eksternem ocenjevanju? Ali bo doseglo ustrezen uspeh in s tem zadovoljstvo učenca za zasluženo delo? Rezultati ocenjevanja so namenjeni učencu. Predstavljajo povratno informacijo o doseženih rezultatih, ki učenca usmerja v nadaljnje raziskovanje. Poleg tega ocena pomeni tudi uspeh, spodbudo za naprej. Včasih pa deluje tudi negativno, saj je učenec vložil mnogo truda, a ocena ni zaželeno visoko. Učitelju samemu pomeni ocena povratno informacijo o učinkovitosti njegovega mentorstva in mu daje tudi nove poglede za naprej. Vprašanje je posledica ocene. Višina ocene razvršča učence v določen vrstni red. Prva mesta so seveda nagrajena, zato višina ocene ni brez pomena. Višina ocene motivira učence v pozitivni smeri, včasih tudi ne, saj so bila pričakovanja mogoče drugačna.

Sklep

Pri ocenjevanju razmišljamo:
Ali je v ocene zajeto vse, kar je bil namen ocenjevanja?
Ali bi pri ponovni ocenitvi dobili iste ocene?

Ali je ocena odvisna samo od kakovosti dela?
Ali so pri raziskovalnih nalogah možne kljub eksternosti tudi subjektivnosti?
Ali so ocene dovolj natančne?
Ali bodo učenci z njimi motivirani za nadaljnje delo ali ne?
Kdo dosega rezultate?
Blažič (2000) meni, da so visoki dosežki povezani z visoko nadarjenostjo. Lahko pa so povezani tudi z visoko motiviranostjo. Pri prvi in drugi stopnji raziskovalnega učenja, znotraj internega ocenjevanja, lahko visoke ocene dobijo učenci tudi z visoko motiviranostjo. Pri raziskovalnih nalogah pa je visok uspeh nujno povezan z nadarjenostjo, a brez motivacije ne gre. Pri internem ocenjevanju se učitelj trudi, da bi čimbolj kompleksno zajel v oceno nove vrednote znanja. Učenec lahko s ponovnim delom tudi izboljša svojo oceno. Mislim, da bi ocene morale slediti novim vrednotam znanja, v internem in eksternem ocenjevanju. V ocenah bi morala biti upoštevana tudi ustvarjalnost učencev.
Ocenjevanje raziskovalnih nalog je eksterno, omogočena je primerljivost, saj so kriteriji za ocenjevanje isti, a ocenjuje le človek. Učenci si bodo zapomnili uspeh ali mogoče tudi relativni neuspeh svojega dela. Tistim učencem, ki bodo postali raziskovalci, izdelava nalog koristi za bodoči študij, drugim pa pomeni prvo in zadnjo tovrstno izkušnjo.
Ocenjevanje, interno in eksterno, torej merjenje, vrednotenje, je zahtevno in pomembno. Ocene, ki sledijo, lahko odločujoče vplivajo na prihodnost učenca, zato bodimo pri tem čim bolj previdni.

Literatura

Blažič, M. (2000). Identifikacija nadarjenih in didaktični pristopi. Pedagoška obzorja 1–2.
Ferjan, T. (2001). Nekaj misli o raziskovalnih nalogah. Pedagoška obzorja 1–2.
Ferjan, T. (2007). Ustvarjalnost v učnem procesu, izziv za učence in tudi učitelje. Zbornik seminarja, Fiesa.
Fideršek, G. (1999). Pomen ocenjevanja in vrednotenje znanja v srednji šoli. Pedagoška obzorja 1–2.
Harlen, W. (1997). Assessment and learning differences and relationships between formative and sumative assessment. Assessment in education 4.
Končnik, G. (2002). Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Ljubljana.

SAMOOCENJEVANJE ZNANJA

Tatjana Ilovar, Osnovna šola Preserje pri Radomljah

Poučujem na osnovni šoli Preserje pri Radomljah, kjer zaposleni sledimo viziji: z dobrim delom do kakovostnih medsebojnih odnosov. Vodstvo, učitelji in z nami vsi zaposleni na šoli iščemo načine, kako bolje obvladovati vse bolj zapletene odnose in dvigniti njihovo kakovost, kako najti stik z okolico in doseči, da nas bo slišala in razumela, kako v učencu prebuditi notranjo motivacijo in željo po učenju in predvsem to, kako se izogniti konfliktnim situacijam ter doseči sodelovanje vseh, ki so vpeti v vzgojno-izobraževalni proces, kar vodi h kakovostnemu delu. Zavedamo se, da je danes naloga učitelja ta, da je spodbujevalec in moderator učenja in ne le prenašalec znanja, zato smo dovzetni za iskanje novih načinov dela, za nove ideje in spoznanja. Vključeni smo tudi v projekt formativnega spremljanja in ocenjevanja znanja, ker menimo, da usmerja učitelja k uporabljanju aktivnih metod poučevanja z ustrezno diferenciacijo pouka, ki spodbuja skladen razvoj vseh področij otrokove osebnosti.

Projekt formativnega spremljanja in ocenjevanja znanja

Menim, da mi formativno spremljanje in ocenjevanje znanja omogoča obravnavati otroke kot dejanska človeška bitja, kot enakovredne in unikatne ljudi, saj spoštuje njihovo integriteto in posredno integriteto vseh, vpletenih v vzgojno-izobraževalni proces. Spoštovanje integritete je namreč bistvena komponenta vzgoje, ker gradi in spodbuja osebnostno rast in razvoj posameznika, kajti čas, v katerem živim, me je potisnil v razmišljanje o pravici posameznika do osebnostne rasti in vse bolj se zavedam, da je svoboda posameznika ključna, če želimo zdravo skupnost.
Interakcija, ki jo ponuja formativno spremljanje in ocenjevanje znanja, je zaenkrat še novost, ki za zdaj še nima veliko zagovornikov. Vendar pa optimizem, s katerim me navdaja konstruktivna interakcija, izboljšuje kakovost medsebojnih odnosov, kar pa neposredno povečuje sodelovanje in vodi k uspehu. Opažam, da formativno spremljanje in ocenjevanje znanja posledično izboljša medsebojne odnose in tako pri vzgojitelju kot pri učencu prebuja notranjo motivacijo, vse to pa vodi k večplastnemu uspehu – pripravljenosti na sodelovanje, samoiniciativnosti, povečanju ustvarjalnosti, zmanjšanju težav in stresa ipd.

Prihodnost sveta bo določal način, na katerega se vedemo do otrok. To pa pomeni, da moramo vzgojo in izobraževanje strukturirano vpeljevati v učni proces in se zavedati, da je otrok kompetenten spremljati in ocenjevati svoje znanje, če ga za to ustrezno usposobimo. Vloga učitelja je pri tem zelo pomembna, saj je njegova naloga, da otroku dopušča ustvarjalnost in ga spodbuja k samoiniciativnosti, hkrati pa ga ozavešča, da mora zase in za svoje ravnanje sprejemati odgovornost in posledice svojih dejanj.
Opisana spoznanja so del mojega življenja in jih že vnašam v pouk, zato sem se v šolskem letu 2007/08 tudi sama vključila v projekt formativnega spremljanja in ocenjevanja znanja. Projekt ima v enem letu tri akcijske kroge, v katerih učitelji v pouk uvajamo in preizkušamo aktivne metode poučevanja in ustrezno diferenciacijo, s čimer spremljamo skladen razvoj vseh področij otrokove osebnosti.
Odločila sem se, da bom vse učence, ki jih poučujem, seznanila s tem projektom in jih načrtno vključila vanj. V prvem akcijskem krogu sem učence 9. razreda seznanjala s samovrednotenjem, v drugem akcijskem krogu sem učence 7. razreda navajala na sodelovalno učenje, v tretjem akcijskem krogu pa sem učence 6. razreda učila samoocenjevanja. Vse tri vsebine sem vse leto prepletala z vsemi razredi, le da sem z izbrano skupino v določenem akcijskem krogu delala intenzivneje.
Podrobno bom predstavila samoocenjevanje, ki po moji presoji predstavlja najpomembnejšo komponento v razvoju posameznika saj posledično aktivira vse druge – samopresojo, integriteto, spoštovanje, sprejemanje, enakopravnost, sodelovanje ipd.

Samoocenjevanje

Učence 6. razreda sem poučevala prvo leto, zato so bili laže vodljivi in so pozitivno sprejeli način dela. Povedala sem jim, da jih želim seznaniti s samoocenjevanjem, ker spodbuja k spoznavanju lastnih kognitivnih procesov, veča motivacijo za učenje, spodbuja razvoj avtonomije in odgovornosti ter poudarja razsežnosti našega dela, kot so ustvarjalnost, kritičnost, presojanje lastnih dosežkov ipd. S tem zavedanjem smo se optimistično lotili dela.
Samoocenjevanje je kompleksen pojem, ki ga večina učencev do tedaj še ni poznala, zato sem postopoma začela z njegovo predstavitvijo. Začela sem s preprostim vprašanjem: Kaj je po vašem mnenju samoocenjevanje? Njihovi odgovori so pokazali, da samoocenjevanja ne dojemajo kot kompleksen proces, ampak ga razumejo le površinsko, to je kot oceno samega sebe na raz-

ličnih področjih (videt, znanje …). Zato sem jih sprva le seznanjala s tem, da je samoocenjevanje samostojno presojanje lastnih dosežkov glede na poznane kriterije, in jim v nadaljevanju tudi predstavila kriterije ocenjevanja znanja, ki so določeni z učnim načrtom.

Ko so uvideli malce širši pomen samoocenjevanja, sem gradila naprej. Pri delu z njimi sem uporabljala različne oblike dela – skupinsko delo, delo v paru, reševanje učnih listov, preverjanje brez ocenjevanja … Hkrati sem jih navajala na natančnost, prepoznavanje napak in smiselnost njihovega odpravljanja. Sama sem se trudila podati kakovostno in takojšnjo povratno informacijo o njihovem sprotnem delu in jih s komunikacijo neprestano spodbujala k samoocenjevanju in čim večjemu sodelovanju. Njihovo sodelovanje je bilo šibko, saj si, kot sem ugotovila s pogovori in spremljanjem, niso želi biti izpostavljeni pred razredom v strahu pred neuspehom. Ta pa zanje pomeni že to, če na glas povedo, da česa ne razumejo oziroma ne vedo, kako se lotiti problema. Učila sem jim, da se na napakah učimo, kar pomeni, da ni nič narobe z neznanjem, če si s samoocenjevanjem pomagajo odkriti, česa ne znajo in zakaj. Ves čas sem jih navajala na to, da naj ne bi bili pozorni le na končne rezultate, temveč tudi na sam proces, na to, kako so se učili, ter jih spodbujala k samostojnosti in samoiniciativnemu iskanju načinov kakovostnega učenja.

Zadnja stopnja učenja samoocenjevanja je bila priprava na samoocenjevanje po koncu ustnega spraševanja. Skupaj z učenci smo ponovili glavne komponente samoocene, ki sem jih predstavljala vse šolsko leto. Pogovarjali smo se tudi o komunikaciji pri samoocenjevanju – da se učenec brez strahu, realno in jasno oceni ter oceno utemelji glede na kriterije znanja. Pomembno pa je tudi to, da zna učenec povedati, kaj je za dosego cilja, to je želene ocene naredil ali kaj je poskušal narediti, pa mu ni uspelo, saj je za učitelja to spodbudna povratna informacija, s pomočjo katere mu lahko pomaga prepoznati močna in šibka področja znanja ter ga usmeri k razmišljanju o načinu, s katerim bi svoj rezultat lahko izboljšal.

Po pripravi na samoocenjevanje sem učencem povedala, da želim, da po ustnem spraševanju doma napišejo refleksijo samoocenjevanja. Zanimalo me je, kako so doživljali sodelovanje pri ocenjevanju in kaj o tem menijo, saj sem želela dobiti končno povratno informacijo, ki bi mi pomagala pri celostni analizi projekta – pri prepoznavanju vpliva novosti na kakovost dela in kakovosti vpeljevanja novosti v pouk, ki naj bi izboljšala napredek učenca.

Učenci so imeli teden dni časa, da so, če so želeli, napisali, kako so doživljali samoocenjevanje. Polovica se jih je temu odzvala. Prilagam nekaj njihovih refleksij, ki predstavljajo različna mnenja o samoocenjevanju.

MOJA SAMOOCENA USTNEGA ZNANJA

Ni mi všeč, ko učiteljica želi, da se samoocenim po izkazanem ustnem znanju. To je za nas učence velik psihični pritisk. Rad bi sicer imel petico, a je realna ocena malo drugačna. In tako nemo stojim in premišljujem, kaj bi rekel. Nič si ne upam reči! Tako ves živčen preživljam tiste dolge trenutke. Ja te notranje vojne me potegne šele učiteljica s spodbudnim vprašanjem: „No?" Res v zadregi rečem: „Jah, no nevem." Še malo čakam, nato pa rečem štiri, pa čeprav bi bila realna ocena tri. To ocena mi učiteljica ~~dada~~ tudi napiše v redovalnico. Sprehodim se do svojega mesta, preklinjajoč jo. Kaj hočes, saj bi imel petico, a kaj, ko je tako težko odgovarjati če v tvoj hrbet vrtajo številni pogledi.

Samoocenjevanje mi je všeč, ker lahko sami poveno kakšno oceno mislimo, da smo si zaslužili.

SAMOOCENJEVANJE

Ko te učiteljica vprašа oceni se
se počutim nekoliko zmedeno. Vprašam se "kaj naj rečem"

Svoje znanje sem pokazala toliko kolikor sem
se naučila.

Jaz imam pri spraševanju grozovito tremo
in včasih kaj napišem narobe čeprav sem.
ta račun doma pozorila najman 10X.)

Sem proti samoocenjevanju. Čeprav sem proti tudi
temu, da učiteljica vpraša ves razred koliko
si zaslužil. Prijatelji drži jo skupaj, ih či si ravno
z enim od sošolk sgregan pa ta rekla 2.

Ves čas projekta sem zaznavala, da se mnenja glede samoocenjevanja razlikujejo, kar je razvidno tudi iz refleksij učencev. Ugotovila sem, da je večini skupno to, da so se osredotočili na oceno, iz česar sem sprva sklepala, da je ta njihov edini cilj, kasneje pa ugotovila, da je dobra ocena le njihova želja, ki pa nikakor ni jasen cilj, za katerega bi se trudili. To pa mi pove, da pravzaprav nekje v sebi vedo, da ne delajo najbolj smiselno, da ne ravnajo ustrezno. Vendar se ne znajo spremeniti, ker pri tem potrebujejo pomoč, a je ne poiščejo, učitelji pa velikokrat ne zaznamo, da jo potrebujejo. Opazila sem tudi, da se nekateri učenci vrednosti samoocenjevanja ne zavedajo dobro, je niso ponotranjili, medtem ko drugi dobro vedo, da gre pri tem za presojanje lastnih dosežkov glede na poznane kriterije, kar kaže njihovo zavedanje realne ocene in sprejemanje odgovornosti, najmanj pa je tistih učencev, ki razmišljajo tudi o tem, da lahko svoje znanje nadgrajujejo in s tem izboljšujejo tudi končni rezultat.
Pri učencih, ki jim samoocenjevanje ni všeč, zaznavam, da niso pripravljeni sprejeti odgovornosti za svoje delo, ampak jo prelagajo na druge. Tako krivdo za svoj (ne)uspeh iščejo izven sebe – v krivičnem ocenjevanju, različni težavnosti nalog …
Pri tistih, ki samoocenjevanje sprejemajo pozitivno, prihaja do razlik – nekaterim je samoocenjevanje všeč zato, ker upajo, da bodo ne glede na znanje dobili oceno, ki si jo želijo, drugi pa se zavedajo, da bo ocena ustrezna izkazanemu znanju. Različno razumevanje samoocenjevanja nekateri vidijo kot lažjo pot pri uresničevanju svojih želja, drugi pa kot pot, ki jih vodi k jasnemu cilju, saj razmišljajo tudi o tem, da bi znanje nadgrajevali.
Večina učencev je izrazila strah pred neuspehom in vplivom okolja na posameznika, ki je večinoma negativen.

Sklep

Z delom in ob pogovorih so učenci večinoma začeli ugotavljati, da je samoocenjevanje mnogo več kot le ocena izkazanega znanja. Ugotovili so, da jim omogoča realen pogled na lastno znanje in napredek, zagotavlja lastno prepoznanje močnih in šibkih področij znanja ter jih usmerja k razmišljanju o načinih, s katerimi bi svoja šibka področja lahko nadgradili in s tem neposredno izboljšali tudi svoje rezultate. Ugotovili so, da obenem posledično tudi osebnostno rastejo, saj gradijo samopodobo in postajajo samozavestnejši in predvsem kompetentni.
Z aktivnim sodelovanjem v projektu formativnega spremljanja in ocenjevanja znanja sem ugotovila, da je samoocenjevanje eden izmed najtežjih del spo-

znavanja naših lastnosti in sposobnosti. Po dvajsetih letih poučevanja v šoli lahko rečem, da to, kar sem včasih kot učiteljica reševala spontano, danes zahteva premislek in praktično pripravo, zato sem med projektom stalno prebirala različno literaturo, se izobraževala in iskala dodatne informacije, da bi bila kar najbolje pripravljena za delo. Zavedala sem se, da imam pri vpeljevanju sprememb v pouk veliko odgovornost in da moram biti za kakovostno delo dobro pripravljena.

Pri delu z otroki se zavedam, da so me otroci zmožni naučiti marsičesa, saj mi dajejo povratne informacije, ki mi omogočajo, da znova vzpostavim lastno kompetentnost in se trudim ustvariti pristna razmerja, ki priznavajo enakovrednost dostojanstva tako otrokom kot odraslim. Enakovrednost pa mi predstavlja odprtost in spoštovanje različnosti, kar pa pomeni, da se moram otresti mnogih prepričanj o tem, kaj je splošno prav in kaj narobe.

POROČILO O IZVAJANJU FORMATIVNEGA OCENJEVANJA

Maja Zobavnik, Osnovna šola Preserje pri Radomljah

V projekt formativnega ocenjevanja sem se vključila, ker verjamem, da bo formativno spremljanje razvoja učenja učenca pripomoglo k boljšim odnosom in h kakovostnejši šoli. S formativnim spremljanjem sem pridobila številne možnosti in izbire, kako naj pri učencih povečam šolski uspeh oziroma učenčevo individualno ugotavljanje vrzeli v znanju ter iskanju načina odpravljanja leteh. V prvemi triletju si učitelji prizadevamo, da zajamemo v učni načrt različne komponente učenja s ciljem, da zagotovimo celovit in vsestranski napredek posameznega učenca. Ker pa se trudimo vzpostaviti ravnovesje v vseh vidikih življenja, s tem mislim na občutek celovitosti, sem jaz izbrala za formativno spremljanje učencev – VEDENJE. Učitelji imamo za dosego cilja v ospredju različne oblike in metode učenja, ki učence spodbujajo k neposrednemu raziskovanju in opazovanju, reševanju problemov, uporabi različnih virov informacij pri učenju in skupinskemu delu, vendar je vsega zadovoljstva konec, ko se med posameznikoma ali v skupini pojavi konflikt oziroma frustracija.

Učenčevi odnosi z vrstniki so zelo pomembni in vplivajo na kakovost pouka. Moj cilj v prvem razredu je bil, da bi pri učencih dosegla, da bi znali kontrolirati sami sebe, da bi se naučili odgovornega vedenja. Vedno ko se je pojavil konflikt, smo si vzeli čas in ga natančno analizirali. Prizor, ki se je zgodil, smo še enkrat odigrali z vso bolečino in jezo. Nato smo se vedno vprašali: Ali je bil v tem prizoru sploh kdo srečen in zadovoljen? Ali bi lahko izbrali drugačno vedenje? Kdo bi znal ta prizor izboljšati, narediti bolj prijaznega?

Vedno so znali povedati, kaj je prav in kaj narobe. Sami so znali analizirati svoje probleme, poiskati boljšo rešitev in odigrati prijazno vedenje. Bili so notranje motivirani za iskanje boljših vedenjskih sprememb. Oblikovali so vrednote, ki so gradile pouk v povezovalnih odnosih:

- DO SEBE IN DO DRUGIH SMO PRIJAZNI.
- MED POUKOM OMOGOČIMO SOŠOLCEM, DA SE UČIJO.
- SOŠOLCA, SOŠOLKO, UČITELJICO POSLUŠAMO, KO PRIPOVEDUJE.
- DRŽIMO BESEDO, KI SMO JO DALI.
- NE SEGAMO V BESEDO.
- OPAZIMO, ČE KDO POTREBUJE POMOČ, IN POMAGAMO.
- POVEMO, KAJ ŽELIMO, ČE SMO SLABE VOLJE.

- KO SE RAZBURIMO POČAKAMO, PREMISLIMO, DA NAS JEZA MINE.
- NE STORIMO TEGA, ČESAR NOČEMO, DA DRUGI STORIJO NAM.
- UPORABLJAMO ČAROBNE BESEDE: PROSIM, HVALA, OPROSTI …

Te vrednote so v drugem razredu zapisali na plakat. Učence vedno opogumljam in usmerjam k cilju: naj sami preučijo svoje vedenje. S plakata si je vsak posameznik izbral eno vrednoto in jo tedensko spremljal ter ob koncu vrednotil svoje vedenje pred skupino. Ko se učenec iskreno zazre vase in se pri tem sprašuje: »Kaj delam, da bi dobil tisto, kar želim?« bo precej bolj verjetno, da bo spremenil svoje vedenje. V krogu pred skupino tudi iskreno vrednotijo svoje vedenje in povedo, ali so bili pri tem uspešni ali ne. Tisti učenec, ki s svojim vedenjem ni napredoval, si je sam izbral, da ga bo vrednotil še v naslednjem tednu. To samovrednotenje mi dokazuje, da se sprašujejo in si iskreno odgovarjajo. Želijo, da bi bili uspešni in v dobrih odnosih. Svoja vrednotenja so zapisali na list, vendar opažam, ker še niso tako vešči pisanja, da jih to bremeni in niso notranje motivirani.

Zato smo oblikovali plakate z desetimi zvezdicami (deset vrednot našega vedenja), do katerih se bomo povzpeli po lestvi s ciljem, da jih usvojimo. Ocenjevali bomo svoje vedenje in se po lestvi vzpenjali do zvezde. Če pri tem ne bomo uspešni, bo vsak posameznik zdrsnil po lestvi navzdol. To »vzpenjanje« in »padanje« nam bodo omogočili listki, ki bodo brez imen. Mislim, da bodo imeli pri tem več notranje motivacije za samovrednotenje vedenja, ker bo za njih to tudi bolj zabavno in pregledno. Odgovornost bom prepustila učencem, da bodo odgovarjali zase in za svoja dejanja. Tudi sama sodelujem pri »osvajanju zvezdic«, ker le tako opravljamo kakovostno delo. Učenci se veliko več naučijo iz našega zgleda kot iz našega kritiziranja.

Učenci z vrednotenjem izražajo svojo osebnost, jo uveljavljajo in bogatijo. Ob druženju so razvili občutek pripadnosti; spoznali so, da so sprejeti.Vendar je to velikokrat le začasno, ker se pojavi konflikt med tistimi, ki imajo težave s pozornostjo, poslušanjem, upoštevanjem drug drugega ali pa jih celo zmoti zadovoljstvo drugega in se v trenutku odločijo za negativno reakcijo – fizično ali besedno. Takrat je našega zadovoljstva konec, ker se pojavi vznemirjenje v skupini. Težavo moramo rešiti takoj, da se iz nje nekaj naučimo in lahko umirjeno nadaljujemo delo. V razredu imamo »modro mizico« za modre pogovore, kjer se oba »prizadeta« pogovorita o konfliktu, ki sta ga imela. Če je pogovor umirjen, ne segam v besedo in ju pustim, da sama prideta do pozitivnega sklepa, ker znajo dialog iz izkušenj izpeljati še iz prvega razreda. Ker pa tega še ne znajo vsi, ker vedno iščejo napake samo pri drugih, povabim oba učenca na pogovor po pouku in ju takrat usmerim k pozitivnemu cilju.

»Razburjenega« učenca pa povabim do našega fotelja – Srečka, da se na njem sprosti in umiri. »Srečko« nas spremlja že od prvega razreda in je z nami zato, da učenci lahko sedejo nanj ter se sprostijo, kadar kateri ugotovi, da so mu stvari postale pretežke, ali so nesrečni.
Učenci me najbolj navdušijo, ko sami zaznajo konflikt, ki se pojavi, ter so ga pripravljeni reševati sami. Ko jih vidim sedeti v modrem kotičku za modro mizico, je moj cilj dosežen. Našli so svojo notranjo moč, da izberejo povezovalen odnos za reševanje problema. Takrat sem še posebno dobre volje in večkrat poudarim, da sem zelo srečna, ker imam v razredu tako prijazne učence. Učencu, ki se je izkazal, vedno namenim pozitivno misel in nasmeh ter ga pohvalim za opravljeno delo. Ne znam opisati njegovega zadovoljstva, ki ga vidim v njegovih očeh. Ta stik z očmi, ki je vedno pozitiven in spodbujajoč, mi pomaga tudi v nadaljnjih situacijah, ko niso potrebne besede: samo pogledava se in že veva, kaj je prav. Ko si z osebo tako v stiku, veš, da si na pravi poti, poti do uspeha. Ni lepšega, kot če te na koncu čaka uspeh.
Modri kotiček je za otroke varen kraj, kjer lahko vsak pove svoje mnenje. V modrem kotičku obstajajo pravila pogovora, ki jih dr. W. Glasser imenuje sedem povezovalnih navad. Ob uporabi povezovalnega načina komunikacije se učenci zavedajo, da je od njih samih odvisno, kako se bodo odzvali na besede, dejanja sošolcev. Ob takem načinu reševanja težav otroci zadovoljijo osnovne človeške potrebe, kot so: pripadnost, moč, svoboda, zabava.
Učenci se uspešno učijo, če se pri pouku dobro počutijo. Moj instrument za doseganje cilja je pogovor. Pogovarjanje pa je temelj za topel in zaupljiv odnos.
Na podlagi skupnih vrednot (oblikovanje pravil skupnega življenja), ki so jih učenci sami oblikovali in zapisali na plakat (fotografija 1 v prilogi), smo se v tretjem razredu usmerili v poglabljanje samovrednotenja vedenja. Učenci vrednotijo preteklo in načrtujejo prihodnje ravnanje. Navajam jih na samopresojo uspešnosti vedenja ter na prevzemanje odgovornosti za svoja ravnanja.

Ključna vprašanja samovrednotenja so:

- Kaj želim, kakšno je moje vedenje?
- Kaj počnem, kakšno je moje vedenje sedaj?
- Ali moje vedenje (sedaj) vodi k cilju?
- Če ne vodi k cilju, kaj sem pripravljen spremeniti?
- Kaj bom spremenil?

Ker nam je takšno poročanje samovrednotenja vedenja pri pouku (v jutranjem krogu) vedno vzelo veliko časa, smo oblikovali in uvedli drugačno spremljanje vedenja. Imenujemo ga: Z LESTVICO DO ZVEZDICE. Vsaka vrednota, ki so jo za-

pisali na plakat, je naša zvezdica oziroma cilj, ki ga želimo doseči. Lestvica pa je pot, ki vodi do zvezdice – CILJA.
Ker sem želela, da se učenci med seboj ne primerjajo, je vsak namesto osebnega imena izbral znak in z njim »hodi« po lestvici navzgor ali navzdol – odvisno od odgovorov na ključna vprašanja samovrednotenja. Učenci so sposobni ugotavljati svoje doživljanje in sprejeti odgovornost za svoje ravnanje. Razumejo drugačnost sošolcev in pomen sodelovanja. Najbolj pa me je navdušilo, da se znajo samovrednotiti. Razvili so tudi tudi veliko mero samokritičnosti. Vedno vzdržujem dober odnos ne glede na odločitve učenca, spoštujem njegovo svobodo oziroma zadovoljevanje njegovih psiholoških potreb.
Teorija izbire uči, da bodo ljudje, kadar so jim na voljo bolj učinkoviti, bolj odgovorni vzorci vedenja, s katerimi si lahko potešijo potrebe, opustili manj odgovorne, manj učinkovite vzorce.
Učitelji si moramo prizadevati, da učencem omogočamo, ko nenehno tešijo svoje temeljne potrebe, da razvijajo vedno boljšo izbiro vedenjskih vzorcev. Usmerjati jih moramo v ugotavljanje, kaj bi pravzaprav radi, kakšno vedenje uporabljajo za to, da bi dobili, kar si želijo. Znajo naj ovrednotiti učinkovitost svojih vedenjskih vzorcev. Ko učenec spozna in si prizna, da njegovo vedenje ni najbolj učinkovito, mu pomagamo in ga s pogovori usmerjamo, da si izbere bolj prijazno, odgovorno vedenje. S pogovorom ga usmerjamo v iskanje učinkovitega vedenja, da laže pride do tistega, kar si želi. Pri tem je pomembno tudi, da utrjujemo pozitivno samopodobo učencev. Disciplinskih problemov imamo vse manj, saj učenci zadovoljujejo svoje potrebe z dejavnostmi, ki jih sami predlagajo v jutranjem krogu, če pri pouku dosežemo vzgojno-izobraževalne cilje tistega dne. Ko tako potešijo svoje potrebe, ne izbirajo neustreznih oziroma razdiralnih vedenj. Počasi se zavedajo, da nam odgovorno vedenje omogoča, da zadovoljujemo potrebe in pri tem ne oviramo drugih pri zadovoljevanju njihovih potreb. Pomembno je, da odkrivajo svoje vedenje, ki ne škoduje drugim, in sprejemajo vedenje drugih.
Ker tako učinkovito napredujemo v pozitivnem vedenju in vzpostavljamo ravnovesje med vzgojno-izobraževalnim delom, sem si v letošnjem šolskem letu za naslednji cilj formativnega spremljanja učencev izbrala BRANJE – izboljševanje bralne učinkovitosti. Želim, da bi vsi učenci uživali ob branju, da z njimi doživim veselje njihove sreče in bralnega zadovoljstva.
Seveda se mora to dogajati postopoma, z njihovim lastnim tempom in predvsem tako, da vsak sam odkriva svoje napake v branju. Nekateri usvajajo bralno tehniko zelo počasi, kljub temu da vlagajo v branje veliko bralnih vaj. Predvsem ti učenci potrebujejo nenehno spodbudo in pozitivno povratno informacijo,

da se jim branje ne bo zamerilo, da se mu ne bodo izogibali.
Zato sem se odločila, da bom branje vsakega učenca snemala v diktafon in tako omogočila učencu lažje vrednotenje lastnega branja. Mislim, da je za otroka to bolj spodbudno, ker bo usvajal spretnost branja s svojo lastno aktivnostjo. Učenec bo tako vsakič, ko bo poslušal, kako bere, ugotavljal, ali je njegovo branje vse boljše in spretnejše od prejšnjega. Moja naloga ob tem je, da ga spodbujam pri napredovanju njegovih bralnih zmožnosti in ga s pogovorom usmerjam v pravilno bralno tehniko. Predvsem pa je pomembno, da dam vsakemu učencu toliko časa in mu namenim toliko pozornosti, kot je potrebuje. Imeti mora dovolj časa za sistematično razvijanje sposobnosti branja.
Vsak učenec ima svojo bralno tehniko in zato si mora »sam« narekovati tempo branja, da bo ob tem začutil svoje zadovoljstvo.

E-SLOVENŠČINA: OCENJEVANJE GOVORNEGA NASTOPA NA DALJAVO

Mag. Marija Žveglič, Zavod RS za šolstvo
Marijana Klemenčič Glavica, Gimnazija Ledina Ljubljana

Uvod

Temeljno vprašanje je, ali je težišče »pedagoškega dialoga med učiteljem in učencem« pri pouku slovenščine na daljavo glede ocenjevanja znanja/zmožnosti mogoče premakniti s tradicionalno zadnje faze v fazo procesa učenja v smislu »spremljanja, kontroliranja in usmerjanja razvoja učenja posameznika, da bi izboljšali učni učinek v procesu učenja in da bi bilo ocenjevanje ob koncu procesa učenja čim bolj korektno«.
Pri spletnem učenju, ki ga opredeljujemo kot kombinacijo spletnega mesta z organizacijskimi podatki, učnimi gradivi in hiperpovezavami, e-pošto, forumom, klepetalnicami, videokonferencami in avdiostikom, skypom ipd., se opirajo številna vprašanja, med drugim tudi vprašanje učinkovitega in optimalnega ocenjevanja znanja/zmožnosti na daljavo, predvsem pa spremljanje razvoja zmožnosti posameznega učenca.
V okviru e-projekta *E-SLOvenščina: učenje in poučevanje slovenščine na daljavo* (http://info.edus.si/izod), ki je namenjen učencem Evropskih šol s sedežem v Bruslju in otrokom diplomatsko-konzularnih, gospodarskih, tiskovnih idr. predstavnikov Republike Slovenije po svetu, se izvaja tako jezikovni in književni pouk kot tudi vrednotenje/ocenjevanje znanja/zmožnosti.

Kako poteka izobraževanje in ocenjevanje na daljavo in v čem se razlikuje od poučevanja v razredu?

Izobraževanje na daljavo je pripravljeno za vsakega učenca individualno (pa vendar še vedno v skladu z veljavnimi državnimi učnimi načrti), To pomeni, da pri izdelavi načrta izobraževanja upoštevamo učenčevo predznanje, njegove sposobnosti, v nadaljevanju pa spremljamo njegove rezultate (če prihaja do težav, iščemo za posameznega učenca optimalne rešitve za izboljšanje učnih rezultatov) in seveda vse našteto pri ocenjevanju tudi upoštevamo. Poudariti je treba, da je tudi ocenjevanje prilagojeno posamezniku in da se pri ocenje-

vanju upošteva njegov napredek (le-ta je opazen vsako uro, kajti delo poteka individualno – vsaj 85-odstotno v živo, prek videokonferenčne /v nadaljevanju VK/ povezave).
Osnova izobraževanju na daljavo je spletna učilnica, v kateri se zbirajo različni dokumenti, s katerimi prihajamo z učenci tudi v neposreden stik: od navodil za delo, gradiv, preverjanj, domačih branj, do nalog, ki jih učenci oddajajo. Takšen način dela od učencev terja večjo samodisciplino in pripravljenost na delo (ko se poveže v VK-učilnico, se učenec zaveda, da je čas za učni proces, ki od njega terja veliko energije in pripravljenosti za delo – v razredu se posamezniki lahko »potuhnejo« in ne sledijo učnemu procesu). Z individualnim pristopom dosežemo, da posameznik svoje rezultate lahko vedno znova izboljšuje in nadgrajuje z novimi podatki, ki jih išče sam ali mu jih podaja učitelj (seveda tako, da mu pripravlja zahtevnejše naloge). S tem se začne ocenjevanje učenčevega dela, katerega kriteriji so oblikovani na posamezniku, ne več na skupini (praksa pokaže, da je takšen pristop učencu sprejemljivejši, saj pokaže njegov lasten napredek, ki ga velikokrat želi sam še izboljšati, čeprav je morda dosegel že zelo dobro oceno).

In kaj ocenjujemo?

Vse dejavnosti, ki jih predpisujejo učni načrti, morda pa je pri tem treba izpostaviti še dejstvo, da v vseh šolah, ki jih učenci obiskujejo (EŠ, mednarodne šole), vseh načinov ocenjevanja, ki jih imamo pri nas, ne poznajo (ustno ocenjevanje se v EŠ in na mednarodnih šolah ne izvaja na takšen način, kot ga poznamo pri nas). Za ocenjevanje govornih nastopov je treba izdelati posebne kriterije, ki ne upoštevajo prenosnika, težišče pa določiti na upoštevanju teme, pripravljenem gradivu, učenčevih jezikovnih zmožnostih, izvedbi nastopa … Izpostavila bi še ocenjevanje sprotnega (učenčeva samoiniciativnost in pripravljenost na delo, pisanje domačih nalog, iskanje podatkov, ki jih zahteva učitelj …) ter projektnega dela, ki se je izkazalo za zelo dobro, saj si učenec v sklopu projektnega dela (ki traja tudi do dva meseca ali več) pridobi veliko izkušenj, novih znanj, prične kritično razmišljati in vrednotiti … S tem si pridobi trajnejše znanje in seveda tudi izkušnje. Morda bi bilo v prihodnje smiselno razmisliti, ali ne bi bili tudi učenci v naših šolah bolj motivirani, če bi svoje izkušnje gradili ne le na učenju posameznih podatkov in definicij, pač pa skozi projektne naloge, ki bi jim zagotovo v življenju pustile večji pečat kot pa naučeni podatek, ki ga že čez mesec ali pa še prej, pozabijo …

FORMATIVNO SPREMLJANJE NAPREDKA UČENCEV V MOJI PRAKSI

Saša Čadež, Osnovna šola Škofja Loka – Mesto

Uvod

Takoj ob vključitvi v pilotni projekt Zavoda RS za šolstvo Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja sem se spraševala, če je bila moja odločitev prenagla. Počutila sem se nemočno, kljub teoretičnim znanjem in precejšnjimi praktičnim izkušnjam nisem čisto točno vedela, kako bi se naloge lotila. Profesionalna odgovornost, ki sem si jo naložila z vključitvijo v projekt, mi je pomenila hudo breme. Skrbelo me je, če imam vse tiste lastnosti in spretnosti, predvsem pa če obvladujem vse strategije, ki jih potrebujem za tako drugačen pristop k poučevanju. Študij strokovne literature novejših datumov je bila moja urgentna – prva pomoč, ki me je spodbudila, da vztrajam. Prepričala sem se namreč, da je moja situacija običajna. »Seveda tako silen vpliv, ki ga ima učitelj na učence, prinese tudi veliko odgovornost. Kaj če učimo nepravilno? Kaj če učenca nenamerno »zavrnemo«? Kaj če rečemo nekaj, kar si otrok napačno razlaga in razume kot žalitev ali osebni napad nase? Kako sploh lahko govorimo in se obnašamo pravilno ves čas? ... Niti za najboljše pedagoge ni nenavadno, da dvomijo o svojih zmožnostih, nenehno razmišljajo o šibkostih in kritično presojajo svoje učiteljske sposobnosti.« (Paterson, 2005)
S pomočjo študija strokovne literature, podporo svetovalcev konzulentov ZRSŠ, strokovnih srečanj, hospitacij, primerov dobre prakse ter jasno lastnih izkušenj lahko po dveh letih trdim, da se je breme spremenilo v profesionalni izziv, ki se ga veselim.

Prvo leto – pilotni projekt

Na šoli smo se odločili, da se vključimo v pilotni projekt Zavoda RS za šolstvo Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja in sestavili šolski tim**.** Po prvem informativnem srečanju smo dobili najpomembnejše informacije o tem, kaj formativno spremljanje učenčevega napredka sploh je, kakšna je vizija in kakšen je načrt za izvajanje.

Z mešanimi občutki smo se lotili dela, pravzaprav nismo vedeli, s čim bi začeli in kako. Po vseh letih prakse smo ugotavljali, da smo pri tem, kar nas čaka, popolni začetniki in je pred nami težka naloga. Vsak po svoje smo iskali pot proti cilju – izvajati in se usposobiti za ocenjevanje, ki bo spodbujalo učenje, povečalo kakovost in trajnost pridobljenega znanja ter omogočilo učencem razvijanje samostojnega, kritičnega mišljenja ter jih usposobilo za življenje. Posveti, strokovna srečanja in evalvacije ter izmenjava različnih izkušenj so bolj ali manj potrjevali uspešnost našega dela, napredovali smo z drobnimi koraki.
Osebno sem se najprej poglobila v strokovno pedagoško literaturo, predvsem me je zanimala tista, ki je bila povezana z ocenjevanjem, metodami in organizacijo dela v razredu. Nova spoznanja sem nato poskušala vnesti v svojo prakso. Z vsakim posvetom in strokovnim srečanjem udeležencev projekta mi je uspelo razrešiti kako nejasnost in dobiti potrditev o ustreznosti mojega dela. Rezultati so se začeli kazati proti koncu leta, posledice drugačnega načina dela so bile obetavne, zato sem se odločila, da se vključim tudi v razvojnoaplikativni projekt, ki se je obetal v naslednjem šolskem letu. Po prvem letu sem ugotovila, da moram pouk načrtovati in izvajati drugače, da bom lahko učinkovito spremljala napredek učencev ter jim nudila kakovostno povratno informacijo. Pri spremljanju napredka in shranjevanju informacij sem uporabljala računalniški program – orodje, ki so ga v ta namen pripravili na ZRSŠ.

Drugo leto – razvojnoaplikativni projekt

Bistvo »novega« sistema ocenjevanja sem usvojila že v pilotnem projektu, svoje teoretično znanje sem dopolnila in nadgradila do te mere, da sem lahko začela z učinkovitimi spremembami v praksi.
Najprej sem morala ustvariti pogoje za spremljanje napredka učencev, iz vloge posredovalca znanja sem se morala preobraziti v organizatorja pouka in motivatorja, učence pa usposobiti za čim bolj samostojno in učinkovito učenje.

Pogoji za formativno spremljanje

Aktivne metode dela

Zavedala sem se, da moram, če želim biti uspešna, v temelju spremeniti svoj način poučevanja. Aktivno vlogo učitelja, značilno za behaviorističen pristop, kjer je vse pod nadzorom učitelja, je morala zamenjati aktivnost učencev. »Em-

pirična analiza (Komljanc, 2004) je pokazala, da je pedagoška komunikacija v naših šolah pogosto enosmerna. Učitelji večkrat ponujajo le splošna navodila, vprašanja in ocene kot povratne informacije o dosežku.« (Komljanc, 2008)
(Pre)pogosto uporabo frontalnega pouka sem zato preprosto morala nadomestiti. Ko sem končno resnično sprejela – ozavestila, da ne morem imeti pod nadzorom vseh aktivnosti učencev in ne morem predvideti vsega, še manj pa doseči, da bi me vsi v učilnici poslušali, se je (pre)potreben proces sprememb sprožil.
Uspela sem se, najprej le fizično – s premikom katedra v zadnji kot učilnice, kasneje pa tudi z vplivanjem na pouk, postaviti v ozadje dogajanja v učilnici, kar je bil osnovni pogoj, da sem se lahko začela spogledovati s konstruktivističnim pristopom. Pouk so začeli kreirati učenci, postal je pestrejši, bolj dinamičen, rešitve so bile bolj kreativne in znanje kakovostnejše.
Najpomembnejši vpliv na pouk v moji učilnici je imelo učenje brez prisile (Badegruber, 1995) oz. kontrolna teorija Glasserjeve dobre šole (Anderson, 1995). Učenci so bili motivirani in samozavestni, ko so se dnevno dokazovali in samostojno usvajali nove vsebine, ugotavljali so, kaj vse že znajo, ob iskanju rešitev pa spoznavali, da so ogromno sposobni sami narediti. Ob sodelovalnem učenju (Peklaj, 2001) in skupinskem delu so imeli možnost komuniciranja med seboj in tudi z menoj (učiteljico). Iskala sem zanimive metode in oblike dela, pripravljala dodatne naloge za nadarjene učence, da se niso dolgočasili, če so hitro opravili zastavljene naloge, v spletni učilnici so jih čakale tudi interaktivne naloge, povezane z učno snovjo.
Učenci so bili vse redkeje prisiljeni biti pozorni na splošno razlago, saj so informacije, ki so jih potrebovali za reševanje nalog in usvajanje novih znanj, dobili individualno oz. v manjših skupinah takrat, ko so jih želeli in so bili motivirani za komuniciranje z menoj.

Učiteljeva sposobnost opazovanja in komunikacije

Učitelj pri formativnem spremljanju učenčevega napredka pozorno opazuje proces učenja, učenčeve aktivnosti in spremlja njegove dosežke, da bi lahko pravočasno interveniral. Z učencem ustvarja pedagoški dialog, da bi mu lahko individualno svetoval in ga usmerjal, preden bi nastopile resne težave. V reševanje težav in načrtovanje dela učitelj aktivno vključuje tudi starše in učence.
Opazovanje mora biti skrbno načrtovano: usmerjeno in sistematično, zbrane informacije pridobljene z opazovanjem in preverjanjem dosežkov pa zabeležene (portfolio, učiteljevi zapiski).

Težave pri formativnem spremljanju

Ugotavljam, da mi komunikacija – pedagoški dialog povzroča še precej težav. Komunikacija pri formativnem spremljanju učencev mora biti svetovalna in terapevtska, ne represivna prav/narobe, kot smo je vajeni. (Pre)pogosto se mi je še zgodilo, da se je informacija ustavila pri prav/narobe in še vadi. Behavioristični pristop je očitno še globoko zakoreninjen v mojem ravnanju, ker pa se tega zavedam, sem prepričana, da mi bo pravi pedagoški dialog uspelo vzpostaviti. Pri tem bom potrebovala nekaj časa, tudi učenje drugačne komunikacije z učenci in starši je proces.
Moje opazovanje letos (še) ni bilo dovolj skrbno načrtovano v smislu sistematičnosti. Pogosto sem šele pri evalvaciji dela ugotavljala, kako bi lahko pri določenih dejavnostih zelo dobro spremljala proces učenja, kateri dosežek bi vložila v učenčevo mapo – portfolio, pa enostavno nisem videla te možnosti.
Razlog vidim v tem, da sem zaradi vseh sprememb v svojem načinu poučevanja ogromno časa potrebovala za organizacijo učnega procesa: preizkušanje različnih pristopov in metod, pripravo dodatnih gradiv in diferenciacijo nalog, kar je seveda šlo na račun časa za opazovanje in beleženje dosežkov.
Kljub vsemu mi je že večkrat uspelo učencem dati kakovostno povratno informacijo in individualno navodilo za učenje v prihodnje, nisem pa uspela najti zame zadovoljivega načina, kako bi v načrtovanje učenja vključila tudi starše. Izjema je bila mama spremljanega učenca, ki pa je bila tudi sama zelo motivirana za sodelovanje. Informacije sva si izmenjevali pisno, na govorilnih urah in tudi prek e-pošte.

Pozitivne izkušnje – temelji za nadaljnje delo

Vse aktivne metode dela in dodatna gradiva, ki so nastala v minulih dveh letih in so se izkazala za dobra, bom uporabila naslednje leto. Dosedanje izkušnje bom lahko koristno uporabila za kakovostnejše načrtovanje in spremljanje, prepričana sem, da bom za organizacijo dela v učilnici potrebovala bistveno manj časa.

Tedenski načrt dela

Ohranila bom tedenske načrte dela, s katerimi navajam učence na načrtovanje dela in vrednotenje dosežka. Načrti dajejo tudi informacijo o tem, kaj se bo tako učencem kot tudi njihovim staršem dogajalo v tednu, ki prihaja. Omo-

goča, da se pripravijo na splošne učne cilje, ki so »tema« prihajajočega tedna pri posameznih predmetih. Zdaj lahko razmislijo: kaj o vsebinah že vedo in kaj bi lahko oni v zvezi z načrtovanim naredili na način, ki jim je blizu (močna področja). Osrednji del načrta spodbuja načrtovanje individualnih nalog – cilje, ki se pokažejo v procesu učenja, zadnji del pa uči tedensko vrednotiti dosežke – evalvirati delo.

Preverjanje znanja preteklega tedna

Tako učencem kot staršem so bila všeč redna tedenska preverjanja znanja – PZPT, saj so sproti preverjali znanje, brez strahu, da bi rezultati kakor koli vplivali na oceno, zato jih bom uporabljala tudi naslednje leto.

Informacije, ki so jih dajala tedenska preverjanja, so bile pomembne zame, saj sem videla, kje se pojavljajo težave, in sem posledično lahko načrtovala pouk tako, da sem jih odpravljala. Učence sem lahko povabila k dopolnilnemu pouku, jim nudila dodatno ali drugačno razlago. Ob rezultatih PZPT so učenci dobili potrditev za svoje znanje oz. so spoznali, da (če) imajo težave takrat, ko to ni vplivalo na oceno in so svoje znanje še lahko dopolnili. Tudi starši so lahko ugotovili, kaj njihovemu otroku povzroča težave, zato so se lahko aktivno vključili v proces učenja. Poleg tega so se učenci ob izpolnjevanju PZPT urili v reševanju različnih tipov nalog in se tako že pred ocenjevanjem ustrezno pripravljali na princip reševanja.

Razrednikova mapa, učenčev osebni list, portfolio

Ob evalvaciji posameznih dejavnosti sem spoznavala, kaj bi lahko opazovala in kako, pri kateri snovi imam možnost zastavljati posamezne naloge, s katerimi bo prav tako mogoče ovrednotiti/oceniti doseganje cilja – pričakovanega dosežka. Vedno znova sem ugotavljala, da moje opazovanje in spremljanje ni bilo dovolj načrtovano. Dokončno sem se prepričala, da beleženje spremljave učencev s pomočjo računalniškega programa zame ni primerno. Kljub temu, da brez težav uporabljam računalnik, mi bolj ustreza pisanje v razrednikovo mapo – v učenčev osebni list.

Osebni list, ki bo moje spremljanje napredka učencev sistematiziral in usmeril v posameznega učenca, sem zdaj oblikovala »po svoje«. Obrazec, ki smo ga dobili v okviru projekta, sem dopolnila tako, kot menim, da mi bo v pomoč pri delu.

Prva stran je namenjena ugotavljanju predznanja: opazovanju učenca pri delu v šoli, spremljanju njegovih dodatnih dejavnosti in beleženju močnih ter šibkih področjih. Pri oblikovanju tabele za diagnosticiranje predznanja, ki bo usmerila

mojo pozornost v določene učenčeve značilnosti za individualizacijo dela, sem si pomagala z izkušnjami specialnih pedagogov. Individualno delo z učenci je specialnim pedagogom brez dvoma bliže kot drugim pedagoškim delavcem, zato sem preverila, kako spremljajo napredek učencev oni. Za svoje potrebe, tj. za opazovanje učencev 4. razreda, sem nato prilagodila operativne kriterije, ki jih uporabljajo specialni pedagogi, in oblikovala tabelo za ocenjevanje razvitosti otroka glede na to, kaj se meni zdi smiselno opazovati pri ugotavljanju predznanja. Osnova za tabelo so mi bili ključni splošni kazalniki in operativni kriteriji za ugotavljanje ter ocenjevanje razvitosti oziroma posebnih potreb (Galeša, 2003).

Druga stran osebnega lista je namenjena beleženju vedenja in ukrepom, vodenju evidence reševanja domačih in dodatnih nalog.

Tretja in četrta stran pa sta osebna redovalnica, ki je oblikovana v dveh stolpcih. V levem stolpcu je prostor za beleženje opažanj v času obravnavanja učnih vsebin (osebni cilji), utrjevanja in preverjanja znanj (delovna zbirka dosežkov), na desni strani pa prostor za rezultate ocenjevanja z opisom težav/napak/odličnih rešitev (predstavitvena zbirka dosežkov).

Tipične izdelke učencev, še posebej zanimive in dobre izdelke, bom shranjevala v mapi učenca, vendar mi ne bo predstavljala tipičnega portfolia, saj ga ne nameravam uporabljati za ocenjevanje znanja. Z njim si bom pomagala, ko bom z učencem (in tudi s starši) ugotavljala, kaj je sposoben narediti in kakšen je njegov napredek. Portfolio bo dopolnilo osebnemu listu in redovalnici.

Razmišljanje ob koncu drugega in pred začetkom tretjega leta dela v projektu

Po dveh letih sodelovanja v projektu si upam verjeti, da je najtežji del za menoj. To, da vem, kako se bom lotila formativnega spremljanja vnaprej, je velika prednost. Pripravljeno imam za moje potrebe prilagojeno orodje za spremljanje – obrazec, naučila sem se nekaterih novih in učinkovitih metod poučevanja ter ugotovila, kakšen način dela mi ustreza.

Zdaj me končno čaka moje praktično usposabljanje za formativno spremljanje: razvijanje komunikacijskih spretnosti – učenje pedagoškega dialoga z učenci in starši, individualiziranje ciljev, razvijanje strategij opazovanja, zbiranje ter podajanje uporabnih informacij za bolj kakovostno znanje in ne nazadnje bolj pravično ocenjevanje. Ali zmorem na tak način spremljati celoten razred, 23 učencev?

Povzetek
Minevata dve leti sodelovanja v projektu ZRSŠ RAZVOJ DIDAKTIKE NA PODROČJU PROCESA OCENJEVANJA ZNANJA. Udeleženci projekta si prizadevamo v naš šolski sistem aplicirati ocenjevanje, ki bo spodbujalo učenje, povečalo kakovost in trajnost pridobljenega znanja ter omogočilo učencem razvijanje samostojnega in kritičnega mišljenja, s tem pa jih usposobilo za življenje. Po dveh letih preizkušanja drugačnega načina ocenjevanja sem pridobila koristne izkušnje, ki jih bom lahko koristno uporabila v svoji pedagoški praksi in jih predstavljam v tem prispevku.
Ključne besede: formativno spremljanje napredka, ocenjevanje, izkušnja, osebni list, povratna informacija

Abstract
It has been two years since several teachers involved in Slovenia's National Education Institute project titled Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja (i.e. Didactics Development in Assessment) have been trying to introduce a new kind of assessment. This new method of assessment promotes learning, increases its quality and the durability of the acquired knowledge, teaches the pupils independent and critical thinking and prepares them for real life. These two years of testing the new method of assessment have given me invaluable experience that I will be able to use well in my further teaching practice and are also presented in this article.
Key words: formative progress evaluation, grading, experience, portfolio, feedback

Literatura

Anderson, Jim (1997). 50 korakov od teorije do prakse dobre šole. Priročnik za uporabo kontrolne teorije v razredu. Regionalni izobraževalni center, Radovljica.

Badegruber, Bernd (1995). Učenje brez prisile v 28 korakih. Regionalni izobraževalni center, Radovljica.

Easley, Shirley-Dale, Mitchell, Kay (2007). Portfolio v ocenjevanju: kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti. Educa, Nova Gorica.

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.

Glasser, William (1998). Učitelj v dobri šoli. Regionalni izobraževalni center, Radovljica.

Johnson, Spencer (2001). Kje je moj sir? : iskriva metoda spoprijemanja s spremembami na delovnem mestu in v zasebnem življenju. Tuma, Ljubljana.

Komljanc, Natalija [et al.] (2008). Didaktika ocenjevanja znanja : razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. ZRSŠ, Ljubljana.

Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. (2006). Ur. Božidar Založnik. Melior, d. o. o., Založba Educa. Nova Gorica.

Paterson, Kathy (2008). 55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv. Rokus Klett, Ljubljana.

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

Projekt ocenjevanja znanja. ZRSŠ. (2008). Dostopno na svetovnem spletu: http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=92&pID=199 (21. 7. 2008).

Učiteljska.net, Nataša Holy - Šinkovec, Janez Šinkovec (2004). Dostopno na svetovnem spletu: http://www.uciteljska.net (21. 7. 2008).

UČITI ALI NAUČITI?

Barbara Hercog, prof. razrednega pouka, Osnovna šola Polzela
Nataša Jesenko, prof. zgo. in univ. dipl. soc. kulture, Osnovna šola Polzela

Kaj je učenje? Kako se naučiti? Zakaj se sploh učiti? Takšna in podobna vprašanja zastavljamo sebi in drugim v različnih življenjskih situacijah in obdobjih.
Kot učiteljici v osnovni šoli se v okviru vzgojno-izobraževalnega dela vsakodnevno srečujeva s pojmom učenje in dilemami, ki se pojavljajo ob njem. V dialogu z učenci, sodelavci in starši, v okvirih veljavne zakonodaje in na podlagi spoznanj stroke poskušava realizirati najprimernejše oblike in metode učenja ter poučevanja.
Sodobna globalna družba, z nenehnimi spremembami in množico kjer koli in kadar koli dostopnih informacij, posamezniku ponuja vedno nove izzive in ga sili v iskanje rešitev, selekcijo informacij, oblikovanje stališč in razvijanje novih idej. Zato je pomembno naučiti se strategij reševanja problemov, razvijanja osebnosti in zavesti pripadnosti skupnosti.
Tudi učenci so postavljeni pred dilemo, kako se čim več naučiti, kako reševati težave in najti ravnovesje med zahtevami okolice in lastnimi sposobnostmi, željami in potrebami.
Če želimo, da bodo učenci pripravljeni na izzive sodobnosti in prihodnosti, za katero jih pripravljamo, moramo razviti drugačne pristope k poučevanju in učenju, kot smo jih bili deležni sami v preteklosti. Na Osnovni šoli Polzela pod vodstvom ravnateljce Valerije Pukl že več let uvajamo sodobne aktivne metode in oblike učenja ter medpredmetne povezave, ki omogočajo procesna znanja in večjo vključitev učencev. Pred dvema letoma smo se vključili v projekt Zavoda RS za šolstvo pod naslovom Razvoj didaktike na področju procesa ocenjevanja znanja, ki ga vodita dr. Natalija Komljanc in mag. Marta Novak. Na naši šoli se je v projekt vključilo pet učiteljic, ki pokrivamo različna predmetna področja in formativno spremljamo nekaj učencev v razredu. Vendar je čas pokazal, da je težko delati v razredu na takšen način le z manjšo skupino učencev, zato se nas je nekaj odločilo, da spremenimo način poučevanja z razširitvijo na celoten razred in tako spremljamo razvoj učenja posameznega učenca. Ob tem velja poudariti, da smo še vedno v fazi uvajanja, preverjanja in učenja na (lastnih) napakah in izkušnjah. Način učenja, ki ga želimo razviti za učence, tako rekoč preizkušamo na lastni koži. Osnova razvojnega projekta, tako imenovanega formativnega spremljanja, je namreč konstruktivistični pristop k učenju, za katerega je značilno samostojno razlaganje in ne le pomnjenje podatkov. Social-

ni konstruktivisti poudarjajo, da posameznik skozi osmišljanje lastnih izkušenj in z lastno aktivnostjo (opazovanje, preizkušanje, miselni procesi, interakcija z drugimi ipd.) sam gradi (konstruira) svoje znanje (Marentič Požarnik 2003).
Učenčev razvoj in delo nista odvisna samo od predmetnika in učnega načrta, ampak tudi od drugih okoliščin. Učenci morajo biti soustvarjalci učnega procesa, kar pomeni, da morajo imeti priložnost za oblikovanje lastnih vprašanj, izražanje misli, za odprt dialog med seboj in z učiteljem, sodelovanje pri ocenjevanju ipd. Učitelj tako ni več oseba, ki le posreduje (svoje) znanje in interpretacije, temveč oseba, ki omogoča, da učenec na podlagi svojih preteklih izkušenj, predznanja, osebnostnih lastnosti in značilnosti, okolja, iz katerega izhaja, in trenutnega okolja, v katerem se uči, informacije išče, prebira, presoja in po svoje interpretira. Učitelj učenca pri tem vodi, usmerja, mu nudi pomoč in oporo. Proces, s katerim pridemo do nekega (deklarativnega) znanja, postaja najmanj toliko pomemben kot končni rezultat, saj skozenj učenec razvija spretnosti in strategije, s katerimi razume svet (Cecič Erpič, 2006). Povedano v prispodobi: znanje ni nikoli končana zgodba, pomembno pa je, kako jo pišemo.
Pomembno je tudi poudariti, da si informacije, ki jih poiščemo sami, hitreje zapomnimo in so spominsko obstojnejše. Če ob tem gradimo na predznanju, je pomnjenje še uspešnejše. Ob lastni aktivnosti in interakciji z drugimi se poveča tudi motivacija posameznika. Aktiven in sproščen odnos med akterji učnega procesa je zato eden ključnih pogojev uspešnega učenja (Marentič Požarnik, 2003).
Na takšen način učenci razvijajo veščine vseživljenjskega učenja in dosegajo optimalni razvoj. Meniva, da konstruktivistični model učenca in učitelja postavlja pred izziv. Za učitelja je izziv predvsem zagotavljanje spodbudnega učnega okolja in postavljanje ustreznih okvirjev, na osnovi katerih učenci nadgrajujejo in oblikujejo znanje ter razumevanje. Učenca izziva učno okolje samo, ker mu ponuja aktivno vlogo v učnem procesu, mu omogoča samostojnost in pušča prostor njegovim izvirnim idejam.
Ko govorimo o takšnem načinu, se pogosto sprašujemo, kako to izpeljati v praksi. Ugotavljava, da so najprej potrebne spremembe v lastnem načinu razmišljanja, za kar je potreben čas. Učitelj, ki se je sam pripravljen nenehno učiti, bo laže sprejel drugačen pogled na poučevanje in učenje ter prej dosegel zadovoljstvo pri svojem delu. Pogosto je treba prilagoditi oz. spremeniti tudi ustaljeni način pripravljanja na pouk, drugače organizirati delo zunaj razreda, poiskati drugačne pripomočke, več sodelovati z drugimi učitelji itd.
Odkar poskušava v okviru projekta pri svojem delu v razredu uveljavljati nov pristop, več razmišljava o učnem procesu in bolj načrtno iščeva nove poti uče-

nja. Pri iskanju in preizkušanju aktivnih oblik ter metod poučevanja in ocenjevanja se pogosteje srečujeva z lastno ustvarjalnostjo in širiva njene meje. Učencem pogosteje omogočava, da znanje pokažejo na izviren način in da delo samovrednotijo.

Konstruktivistični pristop je mogoče udejanjati skozi različne metode in oblike dela v razredu, ki jih preizkušava tudi sami, npr. sodelovalno učenje, igra vlog in izkustveno učenje, projektno delo, problemsko naravnan pouk. Našteti in podobni načini dela omogočajo in pogojujejo interdisciplinarni pristop (medpredmetne povezave!).

Učenci imajo takšne načine dela večinoma radi, saj so v večji meri upoštevani njihovi interesi in pobude. To pogosto vpliva tudi na razvoj njihove komunikativnost in ustvarjalnosti. Takšen način dela je pisan na kožo samozavestnejšim in uspešnejšim učencem, z že izoblikovanim učnim stilom in jasnimi cilji. Manj uspešni učenci pa, vsaj v začetku, potrebujejo več spodbude in natančnejše usmeritve. Takšen način dela je malce teže izvedljiv tudi pri mlajših učencih, ki teže izrazijo svoje želje in še niso dovolj razvili sodelovalnih veščin. Težava se lahko, zlasti pri sodelovalnem učenju, pojavi tudi pri učencih, ki so izrazito individualistično usmerjeni in težko pristajajo na delo v skupini. Zanje je način dela, ki ga opisujeva, še večji izziv, saj so ob doseganju učnih ciljev tako rekoč prisiljeni razvijati tudi socialne veščine.

Ti in podobni načini učenja in poučevanja nam omogočajo tudi sprotno – vmesno preverjanje naučenega, ki je v učnem procesu za učenca, pa tudi učitelja, nujno potrebno. Kakovostno medsebojno informiranje je eno od meril avtonomne sodobne šole; njegov cilj je boljši učni rezultat in optimalni razvoj učenca (Komljanc, 2006, 2008).

Pri tem ne primerjamo različnih učencev med seboj, ampak opazujemo napredek in kakovost dosežkov posameznega učenca (Marentič Požarnik, 2003). Posledica takšnega preverjanja znanja je za učenca uporabna povratna informacija, ki mu pove, kaj in kako se od njega pričakuje (kriterij), kaj so morebitne ovire na njegovi poti do znanja in kako jih lahko premosti. Sprotna povratna informacija v obliki pogovora in navodil za delo vnaprej učenca motivira in mu omogoča kakovostnejše usvajanje ciljev. Ker lahko sodeluje pri načrtovanju učenja in ocenjevanju, ima več priložnosti najti in pokazati svoja močna področja, (na)uči se samokritičnosti in razvija pozitivno samopodobo.

Opažamo, da mlajši učenci teže vrednotijo svoje znanje, so manj kritični, potrebujejo precej več usmerjanja in vodenja. Kljub temu meniva, da je formativno spremljanje nujno potrebno vpeljevati že v prvem triletju, vendar postopno.

Izkušnje kažejo, da učenci cenijo možnost samoocenjevanja in vrstniškega

ocenjevanja. Pri tem znajo biti tudi zelo strogi in kritični, še posebno do lastnega znanja in napredka. Hkrati se zavedajo, da je sebe najteže oceniti.
Rezultat uvajanja konstruktivističnega pristopa je tudi več pristnejših osebnih stikov med učiteljem in učenci, pogostejši in bolj odprt pa je tudi dialog učiteljev z učitelji.
Starši otrok, s katerimi smo doslej delali v projektu, imajo pozitiven odnos do novosti, trdimo lahko, da se posledično izboljša komunikacija v pedagoškem trikotniku. Zagotovo pa opisani način dela zahteva aktivno sodelovanje staršev s šolo. Kako jih (v polni meri) vključiti, ostaja izziv za vnaprej
Učno okolje, ki se ga trudimo ustvarjati, je lahko dobra osnova za kulturo dobre skupnosti, v kateri vladajo spoštovanje, medsebojna skrb in zaupanje. V takšnih okoliščinah je mogoče otroku pomagati, da čim bolj razvije svoje potenciale, se samouresniči in tako postane zrel dejavni člen družbe.

Literatura

Cecić Erpič, S. (2006). Osnove konstruktivistične paradigme v pedagogiki. Dostopno na: http://www.zrss.si (24. 11. 2008).

Didaktika ocenjevanja znanja – Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Zbornik prispevkov. (2008). Ljubljana: ZRSS.

Komljanc, N. (2006, 2007, 2008). Gradivo s posvetov, dostopno na: http://www.zrss.si (23. 11. 2008) in intervju v: Didakta, letnik XVIII, september 2008.

Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Marn, U. (2006). Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenja nenasilnih vzorcev vedenja. V: Sodobna pedagogika, št. 3/2006.

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

FORMATIVNO SPREMLJANJE SPREMINJA POUČEVANJE

Danica Gotlih, prof. slovenščine in angleščine, Osnovna šola bratov Polančičev Maribor

Uvod

Z iztekom tega šolskega leta bo za mano trideset let poučevanja in trideset let sprememb. Vsako leto prinese nekaj novega in tega smo učitelji navajeni. Spremembam sledimo, hodimo vzporedno z njimi, včasih jih sami pomagamo izpeljati. Zadnje predvsem takrat, kadar smo nezadovoljni z danim in čutimo, da je sprememba nujna. Iščemo, prebiramo, poskušamo, smo v dvomih in vemo, da je najslabše, če ne storimo nič.

Ocenjevanje je eno od najpomembnejših in najobčutljivejših področij dela vsakega pedagoga. Zadeva učenca, ki vse prepogosto meni, da mu je učitelj oceno dal, in se ne zaveda, da je sam glavni oblikovalec svojega dosežka. Nikoli nisem razumela učenčevega presenečenja ob dobljeni oceni. Ko sem o tem razmišljala, sem ugotovila, da temu učencu niso jasni niti cilji, ki jih mora doseči, niti kriteriji, po katerih je ocenjevan. Devetletka je prinesla precej sprememb v tej smeri, z učenci smo se veliko pogovarjali o ciljih, standardih, kriterijih, opisnikih … Naslednji korak je bil prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami. Po šolski zakonodaji so to »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma poseben program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci« (*Zakon o osnovni šoli,* 1996, 2007, 11. člen). Vse te učence je treba objektivno oceniti in vsi naj bi se pravočasno zavedali, kateri so cilji, ki jih morajo usvojiti, kako lahko do znanja pridejo na njim najuspešnejši način, po kateri poti hodijo, kje se ob določenem trenutku nahajajo … Brez pomoči učitelja si na takšna in podobna vprašanja niso sposobni odgovoriti, učitelj pa jim ne more pomagati, če ne ve, pri kateri točki s svojim znanjem so. Starši so tretji pol, marsikdaj bi radi pomagali, pa ne vedo kako. Ocenjevanje je le zadnji akt dolgoročnega procesa, ki mora biti premišljen, organiziran in natančno usmerjen. In tak proces je formativno spremljanje. Vsi individualizirani, individualni, edinstveni in še kakšni

izobraževalni programi, ki jih pripravljamo za učence s posebnimi potrebami, od učiteljev zahtevajo prilagajanje metod in oblik dela. Individualiziran pristop potrebujejo tudi učenci brez posebnih programov. Učenci so posamezniki, na katere mislimo že pri pripravah na pouk in pri pridobivanju znanja, ne šele pri ocenjevanju. Brez zavedanja učencev, da lahko sooblikujejo svoje znanje, učiteljevo delo ne more biti dovolj uspešno.

Formativno spremljanje od učitelja zahteva jasno strukturiranost poučevanja, spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja, spremljanje učenčevega napredka in omogočanje sprotne povratne informacije. Tako bosta učenec in učitelj že pred zadnjo stopnjo ocenjevanja (pred sumativnim ocenjevanjem) vedela, kakšno oceno si učenec zasluži, in ne bo negotovosti in strahu, kakšno oceno bo učitelj »dal« učencu. Slišati je, da npr. Američani našemu šolskemu sistemu očitajo še vedno preveč teženj po faktografskem znanju, da ne učimo učencev za samostojno iskanje pomoči, da je v naši šolski praksi vse premalo kreativnosti. Ko nam bo uspelo pridobiti in vzdrževati pozornost učencev za šolsko delo, ko bomo dovolj poudarili pomembnost in uporabnost znanja, bomo dosegli tudi zadovoljstvo pri učencih. Pri tem je treba upoštevati interese in izkušnje učencev in povečati zaupanje v njihove lastne zmožnosti ter posledično razviti učenčevo soodgovornost za znanje.

Primer iz prakse

Ali je mogoče vse to izpeljati v praksi? Lansko šolsko leto sem spremljala štiri sedmošolce – dve učenki in dva učenca – pri slovenščini in angleščini. Od njih je imel en odločbo učenca s posebnimi potrebami (disleksija) in ena učenka individualiziran program za nadarjeno učenko. Njihov oddelek je bil zelo številčen, saj je bilo v njem 27 učencev. Zapiskov o njihovem napredku nikakor nisem uspela delati med učno uro. Kadar sem pripravila uro sodelovalnega učenja, sem si za štiri učence včasih še lahko zapisala kak podatek, vendar sem bila potem preveč usmerjena le na delo teh štirih učencev in bila nehote premalo pozorna do ostalih 23. Spoznala sem, da se moram na učne ure pripraviti popolnoma drugače, kot sem se dotlej. Naenkrat pred očmi nisem imela več oddelka s 27 učenci, ampak 27 posameznikov. To je vsekakor preveliko število za enega učitelja. Morala sem se sprijazniti z dejstvom, da lahko opravim v eni uri le omejeno število dejavnosti, spremenila sem pristop do učnih vsebin. Pred novim sklopom sem z učenci pregledala učne vsebine, seznanili so se s cilji in izpolnili samoevalvacijski obrazec. Npr.:

Učenec:

Možna predznanja/Kaj že znaš?	Kaj bi se rad naučil?	PREDZNANJE
Vprašati za smer in jo opisati, opisati dejanja, ki potekajo v tem trenutku, in dejanja v preteklosti, in govoriti o življenju v preteklosti	-past continuous, izraziti splošne resnice, napisati kratko izgodbo o duhovih	
Vsebina učenja (Kaj?)	**(Kako?)/Kako bi se rad učil?**	**CILJI**
opisati potovanje skozi mesto, opisati kraj v preteklosti, izrazti splošne resnice...	V dvojicah, trojicah ali v skupini, ki si bi jo sami izbrali.	
Pokaži, kaj znaš?	**Oceni svoje delo**	**DOSEŽKI**
-past simple -poimenovati poklice -časovni izrazi iz preteklosti -~~ne~~ pravilni glagoli	Kar v redu.	

Samoevalvacijski formular mora postati učenčeva in ne učiteljeva »last«. Med obravnavo učnega sklopa in po njem sem spremljala njihov napredek, si zapisovala njihove dosežke. Za individualen pristop in pomoč pri doseganju ciljev so občasno izpolnili vprašalnik za samovrednotenje, s pomočjo katerega smo odpravljali posameznikove primanjkljaje. S tem sem se v tako veliki skupini lahko vsaj delno približala potrebam vsakega posameznika.

Učenčevo samovrednotenje

Ime, priimek: _____

Predmet / Sklop / Enota: _____

Datum: _____

1. Kaj je bil temeljni cilj te enote? _____.
2. Kaj si delal v tej enoti? _____
3. Kaj si delal brez težav? _____
4. S čim si imel težave? _____
5. Kaj bi rad izboljšal/se naučil? _____
6. Do kdaj? _____
7. Ali te dosedanje delo vodi k zastavljenim ciljem? _____
8. Če ne, si pripravljen kaj spremeniti? _____
9. Počutil se bom uspešnejšega, če bom dosegel … _____
10. Kako si sodeloval s sošolci? _____.
    Kako si sodeloval z učiteljico? _____

V letošnjem letu se je oddelek pri slovenščini in angleščini razdelil v nivojske skupine, tako da od lanskih učencev pri slovenščini lahko spremljam le dve deklici (skupina šteje sicer 17 učencev), pri angleščini pa nadaljujem spremljavo z enim učencem. Ker je skupina manjša (10 učencev), se je v projekt vključilo še 9 novih učencev. To je skupina, ki je številčno obvladljiva. Težava, ki jo zaznavam letos, je stik s starši. Ker so lani prihajali k meni kot razredničarki pogosto, je bilo sodelovanje spodbudno in delo lažje. Letos so v skupini učenci iz dveh oddelkov, in ker nisem njihova razredničarka, se starši le redko oglasijo. Praviloma se to zgodi le na mojo pobudo. Starši ne čutijo potrebe po stikih s šolo v procesu pridobivanja znanja, oglasijo se predvsem takrat, ko je ocenjevanje za nami, in še to praviloma takrat, kadar niso zadovoljni z oceno.

Povzetek
Šolsko prakso spremljajo nenehne spremembe. Ena zadnjih je formativno spremljanje in ocenjevanje znanja učencev. Ta novost ne posega le na področje didaktike ocenjevanja znanja, ampak spreminja proces poučevanja, odnose med učenci, učitelji in starši. S pomočjo projekta RAP naj bi učenci ozavestili, da so soodgovorni za svoje znanje in da je ocena logična posledica njihovega zavestnega sprotnega dela, učitelj pa je lahko v doseganju dobrih rezultatov predvsem njihov usmerjevalec in pomočnik.
Ključne besede: formativno spremljanje in ocenjevanje, soodgovornost, individualizacija

Abstract
There are many changes in our school practice. One of the latest is formative monitoring and assessment. This novelty changes the assessment as well as the learning process and the relationship between students, teachers and parents. With the help of RAP project students should realize, that they are mutually responsible for their knowledge. They should find out that their school mark is the result of their conscious and permanent work, while their teachers can just monitor and help them.
Key words: formative monitoring and assessment, mutually responsibility, individualisation

Literatura

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list, št. 54/2000, Uradni list, št. 3/2007.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.

Shirley-Dale, Easley, Kay Mitchell (2007). Portfolio v ocenjevanju. Educa.

Projekt Ocenjevanje znanja. www.zrss.si (15. 11. 2008).

VODENJE SKUPINE PRI AKCIJSKEM RAZISKOVANJU IN RAZVOJNIH PROJEKTIH

Mateja Peršolja, prof. matematike in fizike, Osnovna šola Preserje pri Radomljah

Zavod RS za šolstvo v zadnjih nekaj letih intenzivno spodbuja razvoj inovacijskih projektov in razvojnih skupin, ki v pouk in šole vpeljujejo inovativne, nove načine učenja in poučevanja. Taka oblika posodabljanja pouka tudi za učitelje in šolo predstavlja nove oblike učenja in uvajanja novosti, ko se spremembe vpeljujejo od spodaj navzgor. Učitelju daje moč in občutek, da lahko na spremembe vpliva, raziskuje in vpeljuje v časovno in prostorsko prilagojenem tempu.

Tudi sama sem se priključila podobni obliki uvajanja novosti pri iskanju poti do učinkovitejšega pouka. Kot učiteljica začetnica sem se soočila s sliko učitelja, ki je bila v mojem svetu kvalitet (iz mojih šolskih let) in ni delovala pri mojem delu v razredu. Dosegala sem ravno nasproten učinek, kot sem pričakovala. V razredu se nisem počutila dobro in to je bil prvi alarm za spremembo tistega, kar lahko spremenim. In ker lahko obvladujem in spreminjam le svoje vedenje, sam se začela ukvarjati s tem, kaj lahko sama spremenim pri mojem delu, ter opazovala, kako se ob tem spreminja delo v razredu, odnosi z učenci, delo učencev. Zato sem se vključila v inovacijski projekt in akcijsko raziskovanje je postalo moj način dela, razmišljanja, raziskovanja tudi po koncu projekta.

Kmalu po tem sem sprejela izziv v razvojnem projektu Razvoj didaktike ocenjevanja znanja v okviru Zavoda RS za šolstvo. Pri tem pa sem dobila ponudbo, da vodim skupino na šoli, ker sem na tem področju že delala in izkazovala kompetence.

Voditi skupino na šoli, ki živi in dela v okolju, kjer se omogoča individualni razvoj in napredek posameznika, kjer je pozitivna naravnanost pri reševanju težav, kjer se spodbuja odgovornost (kar sprejmem, bom opravila), samostojnost (ni potrebno nadzorovati), samoiniciativnost (pristop k reševanju ali inovaciji), samozaupanje, samopodoba, ustvarjalnost (nove ideje), senzibilnost (občutljivost do počutja drugega), usmerjenost k rešitvam, povezovalnost, odprt dialog (izpostaviti šibka in močna področja, težave, spodrsljaje) in kjer je dovoljeno delati napake in sprejeti izzive pri popravljanju napak, ni težko, prinaša pa novo energijo, zagon, veselje in zadovoljstvo. Kakovostno delo ne utruja, daje novo energijo in notranjo motivacijo.

Opisano okolje zahteva drugačne prijeme pri vodenju skupine. Vodilo pri tem je negospodovalno (neprisilno) vodenje.

Preglednica 1: Gospodovalni in negospodovalni vodja

GOSPODOVALNI VODJA	NEGOSPODOVALNI VODJA
Sodi druge ljudi.	Sprejema druge.
Naredi svoje delo.	Naredi več kot svoje delo.
Zahteva.	Sprašuje.
Priganja ljudi.	Vodi ljudi.
Odvisen je od avtoritete.	Sodeluje.
Ustrahuje.	Navdušuje.
Določa krivdo za motnjo.	Določa motnjo.
Izkorišča ljudi.	Razvija ljudi.
Ukazuje.	Je vzor.
Nikoli nima dovolj časa.	Vzame si čas za stvari, ki štejejo.
Ustvarja ozračje strahu.	Ustvarja ozračje zaupanja v druge.
Ugled pripiše sebi.	Ugled pripiše drugim.
Ima pristop zmagam–zgubiš.	Ima pristop zmagam–zmagaš.
Kakovost opravljenega dela sloni na zunanji oceni, nadzoru.	Kakovost opravljenega sloni na notranji presoji, zadovoljstvu.
Je nadzornik.	Je olajševalec delovnih razmer.

(Povzeto po gradivu izobraževanj RT in Glasserjevih knjigah.)

Na šoli smo se vključili v razvojni projekt formativnega spremljanja učenčevega napredka. Na formativno spremljanje gledam celostno kot na način dela, razmišljanja, učenja, poučevanja in vodenja. Uporabljam ga v razredu in deluje. Z učenci se več pogovarjam, ustvarjam okoliščine, v katerih se lahko skupaj učimo in delamo. Ob našem delu ustvarjamo dobre odnose in spodbudno okolje, v katerem se vsak počuti varnega in kompetentnega za opravljanje dela. Tak način dela mi je blizu, zato sem se odločila, da ga uporabim tudi s kolegi pri vodenju skupine.

Kolegom sem predstavila idejo formativnega spremljanja, ki sem jo že prej sama dve leti raziskovala in uporabljala. Pri tem sem uporabila metodo akcijskega raziskovanja in izdelovala portfolio. Tako sem odkrila svoj način učenja in notranjo motivacijo, ki me je kot vrtinec vlekla naprej in mi dajala zagon za delo. Ob predstavitvi filozofije formativnega spremljanja smo se s skupino do-

govorili za redna mesečna srečanja, na katerih si bomo izmenjavali izkušnje o svojem delu in napredku na tej poti. Na začetku smo se ukvarjali s tem, kaj je formativno spremljanje, in preverjali, ali so naše ideje v skladu z zastavljenimi cilji razvojnega projekta. V drugi polovici leta se je vsak član skupine lotil svojega dela v razredu z jasno zastavljenim ciljem. Ob tem je spremljal svoj napredek in redno poročal o svojem delu, močnih in šibkih področjih na skupini. V tem krogu so se povečevali naša moč, ideje in zaupanje vase in drug v drugega. V skupini smo našli spodbudo za nadaljnje delo.

Kot vodja skupine sem omogočala, da je vsak lahko povedal, kaj je v času med srečanji preizkušal v razredu, in samoreflektiral svoje delo. Na srečanju je dobil povratno informacijo kolegov in vodje v obliki napredka, ki ga vidimo, in idej, kako bi sami izpeljali nalogo. Ob oddanem ali napisanem poročilu, cilju za akcijski krog je vsak od vodje skupine dobil povratno informacijo o tem, kako vodja vidi njegov napredek, cilje, vprašanja za razmislek in dopolnitev zapisa. Vodja skupine je spremljal in vodil (hodil ob) vsakega posameznika po njegovi poti. Cilj je bil skupen, vodenje in skupina pa sta omogočala, da je vsak napredoval s svojim tempom proti cilju. Nekateri so ubrali dolge in zahtevne, drugi krajše in lažje poti, vsak sebi lastno glede na znanje, počutje, voljo, čas in energijo, ki jo je pripravljen pri tem žrtvovati. Kot obliko spremljanja dela in napredka smo uporabili tudi medsebojne hospitacije. Kaj nam te pomenijo in predstavljajo, je najbolje opisala ena izmed članic skupine:

Doživljanje hospitacije

»Še enkrat hvala za hospitacije. O svojem delu si nam že veliko povedala in ga večkrat nazorno predstavila. S prisotnostjo pri urah sem vse skupaj začutila in konkretno doživela. Največjo vrednost zase vidim v tem, da sem ob opazovanju tvojih ur dobila vrsto novih idej za delo s svojimi učenci. Proces porajanja idej ob opazovanju je sicer podoben tistemu, ki se odvija med lastnim poučevanjem, vendar je tu paleta idej širša. Pa spomnila sem se načinov dela, ki sem jih že izvajala, pa sem na njih kar pozabila. Sedaj jih lahko ponovno uvedem in tudi izboljšam. Dobila sem nov zagon za delo. Zanimivo je tudi to, kako se vtisi po obisku hospitacije postopno urejajo … Ko si v avtu in se pelješ domov, ko pomivaš posodo, pa ko si v postelji in se odpravljaš spat (ali pa sredi noči, ko mi, starajoči se učitelji ne moremo spati ☺), ti na podlagi doživetega kapljajo in kapljajo nove zamisli in ideje o realizaciji. Potem jih je treba le še sestavit v celoto in pričeti z delom …«

(Barbara Hvastja, učiteljica)

Vodja je po sestanku napisala temeljita poročila in povzetke poročanj članov skupine. Nekaterim, ki jim pisanje ni tako blizu, so bila ta poročanja za oporo pri pisanju poročila ali pri prepoznavanju lastnega napredka. Podobno je z literaturo. Vsaj vodja skupine je tisti, ki spremlja strokovno literaturo, ponudi članom skupine ob pravem trenutku v branje.

Medsebojnega napredka in uspehov se sproti veselimo. Ob časovni stiski pride prav tudi elektronska pošta. Čeprav vodenje in oddajanje dokumentacije še vedno večini predstavlja problem. To je zanimiv pojav: učiteljem, ki učence učimo, da je to pomembno in da pisanje (poleg branja, govorjenja, poslušanja, reševanja problemov, računanja) predstavlja enega od pogojev za polno usposobljenost, prav to ne gre od rok.

Srečo imam, da delam s pridnimi, zavzetimi, odgovornimi in iniciativnimi kolegi. Vodstvo to opazi, ceni in spodbuja, kar nam daje dodatni zagon za delo.

Zame kot vodjo skupine tako delo pomeni trening strpnosti, potrpežljivosti (saj mi včasih ni bilo razumljivo, kako ne vedo in ne razumejo, kaj je formativno spremljanje) in pomembno spoznanje (ki je zelo uporabno tudi v razredu), da mora vsak prehoditi svojo pot in priti do razumevanja, ki ni nujno enako kot moje, lahko pa me obogati. In naučila sem se, da moram postavljati v ospredje ljubezen in ne moč, ter vedno poiskati nekaj, kar je dobro, ne le videti tisto, kar ni.

Iz svojega portfolia sem se naučila, da v prvem letu prihaja do sprememb v pogledu na poučevanje. Slike v svetu kvalitet se menjajo (tiste, ki so niso več prave) in iščemo zamenjavo. Še pomembnejša so prepričanja. Tista, na katerih je prej temeljilo naše delo in poučevanje, se spreminjajo. Odkrivamo novo, nepoznano, nimamo dokazov, da deluje. Zato je taka pot, pot dilem, strahu, vprašanj, nihanja med starimi in novimi prepričanji, hkrati pa polna majhnih presenečenj, uspehov in potrditev, da deluje in da je smer prava. To je pot, ki omogoča osebno in strokovno rast, če svoje raziskovanje podkrepimo s študijem literature. Čim več dajemo, tem več dobimo nazaj.

ODPRTO UČENJE

ODPRTO UČENJE

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

Zavod RS za šolstvo je v času od maja do septembra 2008 razpisal natečaj z naslovom ODPRTO UČENJE. Razpis je nastal v okviru projekta Kultura učnega okolja, ki poteka na Zavodu RS za šolstvo. S projektom želimo razvijati in implementirati inovativno pedagoško prakso.

Z razpisom smo vabili učence, strokovne delavce, starše in vse druge, ki so vedoželjni, inovativni, kreativni, da iščejo in najdejo priložnost za učenje na najbolj nenavadnih mestih, da na izviren način predstavijo dobre izkušnje z različnimi oblikami učenja, ki ne dišijo po šolsko, pa vendarle ponujajo neizčrpen vir znanja. Z njimi pridobivajo nove ideje in jih na različne načine kreirajo v nove, izvirne izdelke ali pa uporabljajo informacije pri ustvarjanju novih poti v življenju in pri delu.

Natečaja nismo končali 24. junija – ob koncu pouka, ampak smo želeli, da bi lahko učenci izkoristili tudi počitnice. Z razpisom smo jih želeli spodbuditi, da poiščejo navdih v različnih življenjskih prostorih – mestih, velemestih, vaseh, travnikih, jezerih, morjih, gozdovih, gorah, jamah. Kolaž svojih vtisov v pisni besedi, slikah, fotografijah ali kombinaciji vsega naštetega naj objavijo na spletnih straneh in nam pošljejo spletni naslov.

Predlagali smo, da ob izdelku razmislijo, kaj je bilo ključno pri tem, da so našli idejo in potrebne informacije za kakovostno izvedbo produkta, se pri tem naučili nekaj novega in izpopolnili obstoječe znanje. Ta ključni vidik naj na kratko zapišejo kot pomemben element učenja v priložen obrazec poleg ostalih podatkov. Njihovo poročilo bomo uporabili pri oblikovanju priporočil za učinkovito učenje in poučevanje.

Spodbudili smo jih, da svoje izdelke pripnejo na domačo ali šolsko spletno stran in nam posredujejo spletni naslov (URL), na katerem smo si lahko ogledali njihov izdelek.

Ob zaključku razpisa smo nekatere avtorje prispevkov prosili, da nam pošljejo pisni prispevek za objavo v zborniku. Rezultate odprtega učenja bodo šole predstavile tudi na posvetu v Celju marca 2009.

V nadaljevanju predstavljamo primere iz šol.

KO KNJIŽNICA PONORI

Nidžara Žnidarčič, Osnovna šola Ivana Roba, Šempeter pri Gorici

Na pobudo mednarodnega združenja šolskih knjižničarjev (IASL) so se slovenski učenci in šolski knjižničarji prvič pridružili praznovanju mednarodnega dne šolskih knjižnic, ki ga po svetu praznujejo že od leta 1999. Slovenski knjižničarji so ta dan navezali na prireditve ob tednu otroka, ki potekajo vsako leto v oktobru, in s praznovanjem opozorili javnost na delo šolskih knjižnic ter na njihovo vlogo pri izobraževanju in vzgoji učencev.

Knjižničarski krožek je vključil praznovanje v svojo dejavnost kot novost, ki bi popestrila dogajanje v šolski knjižnici. Ker je to bilo prvo praznovanje in prvo sodelovanje, so si članice krožka posebej prizadevale za izvirne slovenske prispevke, a v želji, da bi bile zanimive in ustvarjalne, so si izmed različnih možnosti izbrale fotografijo. Skozi objektiv so poskusile izraziti lastne ideje o učenju, šolski knjižnici in knjigah in predstaviti sodobnega učenca kot hudomušno in nagajivo bitje, nekoliko uporniško in presenetljivo romantično.

Učenke so skrbno izbrale objekte in situacije fotografiranja. Za vsako fotografijo so oblikovale scenografijo in vključile žive modele. Iskale so najboljše položaje in perspektive, se poigravale s svetlobo, izpostavile barve in dodatke. Njihova kreativnost se je nadaljevala pri računalniški obdelavi fotografij. Z nekaj osnovnih funkcij v programu Photoshop so želele ustvariti vtis odmaknjenost iz realnega sveta in dodati pridih pravljične atmosfere, v kateri odseva romantika in nežnost dekliške duše.

Med fotografijami so tudi take, ki nasprotujejo romantičnemu vzdušju in izražajo dinamiko in agresivnost sodobnega sveta. Ostre poteze in močne barve nakazujejo sodobnega mladostnika, ki se spogleduje z medijsko in scensko kulturo. Fotografije odsevajo željo po uporništvu proti ustaljenim pravilom vedenja z namenom, da postavijo stvari pod vprašaj.

Namen je bil popularizirati knjižnico in iz njene osnovne vloge v šoli razviti nekaj popolnoma drugega – iz umetnosti besede zaiti v umetnost fotografije. Pri tem sta jim bila v veliko pomoč domišljija in računalnik.

NOČNO PREBIRANJE KNJIG

Slavica Hajdinjak, Dvojezična osnovna šola Dobrovnik

Dvojezično osnovno šolo Dobrovnik obiskujemo učenci, učitelji in drugi zaposleni slovenske in madžarske narodnosti. Smo torej na prepihu dveh držav (Slovenije in Madžarske), kar pomeni, da nenehno upoštevamo pravila ene in druge države. Prostor je odprt, saj se enakovredno dopolnjujeta, razvijata in bogatita življenje in narodnostna kultura dveh narodov. Ni meja.

Na enakem načelu sta zasnovana vzgoja in izobraževanje v vrtcih in osnovnih šolah. Od 1. razreda naprej se vsi učenci učijo obeh jezikov. In ker pri delu velja specifika, imamo odprte poti in možnosti izbire ter vključevanja različnih oblik, metod, didaktičnih pristopov v delo.

In prav tako je odprto učenje, ki ga jaz vključujem v svoj način dela. To mi dopušča avtonomija pedagoškega poslanstva – svobodno ustvarjanje v družbi otrok, učencem pa ponuja različne načine usvajanja ciljev vseživljenjskega učenja.

Odprto učenje je učni proces, ki ni omejen s prostorom, časom ali metodami učenja. Seveda velja, da je okolje privlačno, prijazno, odprto, s pozitivnim vplivom na uporabnika. Odražati mora različne pedagoške koncepte in modele pri delu, zato da bi lahko v njem uporabljali različne tipe učenja, pri katerih otroci razvijajo svoje potenciale. Omogočeno jim je, da sami raziskujejo, spoznavajo, odkrivajo in povezujejo ugotovitve, kar pa posledično vpliva na oblikovanje njihove odgovornosti, osebnostno rastejo, odkrivajo neznano in praktično – usvajajo izkušenjsko delo. Izbirajo lahko med obveznimi, izbirnimi in dodatnimi nalogami.

Na dvojezičnem področju je učencu ponujena možnost izbire že zaradi učenega jezika. Učenci lahko izbirajo med slovenščino in madžarščino tako pri pisavi, govoru kot pri iskanju informacij in medijski pismenosti.

Učiteljeva vloga se korenito spremeni. Nastopi v vlogi efektivnega graditelja procesa, ki spodbuja učenje, pomaga na poti učenčevih spoznanj in videnj, ga v ta proces zavestno usmerja. Torej ni več kontrolor njegovega dela, pač pa zavestni usmerjevalec pedagoškega procesa. Še posebej velja to za učitelje na razredni stopnji, ki učencem omogočamo, da svet spoznavajo in preučujejo na temelju lastnih izkušenj. Tovrstno vzgojo in izobraževanje pa nam omogočajo različni procesi:

- projektno delo,
- odprto učenje,

- raziskovalno učenje,
- eksperimentalno delo,
- terenske vaje,
- integriran pouk,
- akcijsko učenje,
- debatni krog, okrogla miza …

Primer iz prakse

Živimo v svetu nenehnih sprememb. Učitelji jim pri svojem delu lahko sledimo le, če jih sprejemamo kot izziv, smo dovolj odprti, fleksibilni in po svoje inovativni pri vzgojno-izobraževalni praksi.

Na razredni stopnji ne gre brez motivacije. In ker so današnji otroci prav tako nestrpni do dela, jih je treba vsakokrat na drugačen način motivirati, omogočati in izvajati odprto učenje. Kot učiteljica razrednega pouka se zavzeto lotevam pouka jezika, pisave in opismenjevanja učencev, ki jih spremljam vse do 3. razreda.

Ker gre za učence, ki so vodljivi, voljni dela, kažejo zanimanje za novosti, je motivacija le še darilo. Vsako leto jih nagradim z nočnim delom, kjer steče odprto učenje. Zanimanje za projekt »Pravljice čez noč« je res veliko.

Projektno delo PRAVLJICE ČEZ NOČ

V začetku aprila sveti luč v stavbi DOŠ Dobrovnik tudi ponoči. V okviru projekta »Pravljice čez noč« izvajamo skupaj z učenci svobodno, prosto in odprto delo. Prav zaradi specifike dvojezičnega življenja, drugačnosti, možnosti izbire načinov izvajanja pouka se učenci z veliko nestrpnostjo pridružijo.

Po kosilu gredo tisti dan domov počivat in se vrnejo v šolo ob 18. uri. S seboj prinesejo nekaj sveže obleke, spalno vrečo in žepne svetilke. Tako se najprej skupaj s starši odpravimo na pohod. Med vmesnimi postanki nastopijo starši v vlogi učiteljev. Opisujejo in primerjajo delo na polju in v goricah nekoč in danes, opozarjajo na varnost na cesti, komunicirajo z učenci in predstavljajo svojo družino. Vse to izvajajmo na nevsakdanji način. Nismo omejeni na klasične oblike metode pouka. Ko se vrnemo v šolo, se od staršev poslovimo in pripravimo večerjo, uredimo prostore, ki jih bomo koristili: knjižnica je naša delavnica, učilnica spalnica, sanitarije »domača kopalnica«, učilnica za gospodinjstvo kuhinja z jedilnico, telovadnica prostor za »miselno prekinitev in odklop«, hodniki pa gledališče – teater.

Dogovor o načinu in poteku dela je pomemben uvodni ritual. Začne se z jasnim in izrečenim dogovorom o delu. Mi ga poznamo kot začetek načrta učenja. Tak

dogovor vsebuje privolitev v sodelovanje (tudi dogovor o času, ki ga imamo na voljo) in dogovor o delovnem odnosu (kako bomo delali).
Kadar se lotimo izvedbe nekega projekta, sta lahko ta dva elementa že stalnica dela učencev. To je izvedljivo v primeru, če je bil učitelj pri svojem delu dovolj fleksibilen. Mimogrede je v tem delovnem odnosu že vzpostavljen *osebni odnos*. Učitelj se učencu osebno odziva: ponuja svoje izkušnje, ki odpirajo alternativni pogled na dogajanje, na oblikovanje možnih ali želenih izidov in raziskovanj. Učenec ima pri tem odprto pot. Vzpostavljena *komunikacija* spodbuja delovni odnos, omogoča samospoštovanje in možnost odkrivanja lastnih virov moči. Tako učencem zagotavljamo *aktivno soustvarjanje*, saj jih ob predstavljenem konceptu dela usmerjamo k drugačnemu korakanju do želenih ciljev. Razumljivo pa je, da pri tem ni zastopano in upoštevano le kognitivno področje, pač pa tudi konativno in psihomotorično področje posameznika.
Dogovor smo prikazali še v šestih korakih na velikem plakatu. Tako je vsak poznal svoje delo. V knjižnici smo izbirali med Andersenovimi pravljicami. Našli smo velik kup knjig tako v slovenščini kot v madžarščini. Vsak si je eno knjigo izbral, jo prebral in jo v obliki miselnega vzorca (še likovno dopolnil), predstavil sošolcem. O načinu dela je vsak sam odločal, saj smo bili v šolskem prostoru »samo mi«, delali smo kjer smo hoteli, svobodno smo ustvarjali, čas je bil naš zaveznik, saj smo ga obvladovali sami, urnik tokrat ni bil vezan na zvonec …
Sledilo je nočno razvedrilo v telovadnici. Z najrazličnejšimi gibalnimi igrami smo pregnali spanec, tekali, se igrali zabavnih iger, svobodno, a z glavo uživali nočno življenje.
Sledilo je skupno, verižno branje pravljice, ki smo jo modernizirali in jo v gledaliških kostumih dramatizirali. Sredi temne, pozne noči smo legli k počitku in naslednje dopoldne delo dokončali.
Prespali smo v šoli, uporabili vse prostore šole, izvajali oblike in metode dela, ki so bile v prid odprtega, trajnega in vseživljenjskega učenja. Z veseljem prebiramo, beremo, listamo knjige, saj imamo odprto pot v svetu bralnega, zapisovalnega, komunikacijskega in dramatizacijskega ustvarjanja.

Učitelj kot moderator odprtega učenja

Prepričana sem, da mi je prav odprto učenje omogočilo, da so bili učenci izrjemno motivirani, neustavljivo delovni, iznajdljivi in izvirni in ne nazadnje, da sem uživala pri delu tudi jaz. Vsak učitelj se veseli uspeha in napredka učenca. Ti koraki so najbolj vidni na razredni stopnji, ko učenec iz dneva v dan napreduje. Pri tem napredku se zavedam svojega moderiranja.

Izvajam odprto učenje, pri katerem pa je ne glede na svobodo dela pomembno, da ima učitelj zasnovan koncept dela na naslednjih načelih:

- organizacijsko (kdaj bomo odprto učenje izvajali in kje, s kom kooperativno sodelovali),
- metodično (učenci individualno odločajo, kako bodo delali, in izbirajo med ponujenimi metodičnimi pristopi),
- vsebinsko (katero temo, vsebino si bodo izbrali, jo »obdelali«),
- osebno (vključene vrednote, prioritete),
- socialno (poznamo in dosledno upoštevamo pravila dogovora, posledice morebitnih problemov, težav).

Zakaj mi je odprto učenje všeč?

- Dopušča učiteljevo fleksibilnost in mu ponuja avtonomijo.
- Delo poteka v medsebojno dogovorjenem času, tudi v nočnih urah.
- Dela se udeležijo učenci neobvezno, a kljub vsemu so navzoči vsi.
- Starši imajo vpogled v znanje in sposobnosti svojih otrok tudi v šoli.
- Otroci neobremenjeno uživajo, delo traja neprekinjeno …
- Načrtovano delo je moč nenehno spreminjati, saj iz učencev sproti vrejo ideje.
- Učitelj zadiha skupaj z učenci v noči »preživetja«, ko nastopimo kot svetovalci v procesu učenja, »smerokazi« na poti samostojnega dela učencev.
- Učenci se navajajo na samostojnost, odgovornost, samokontrolo ...

Med teorijo in prakso

V današnjem času smo učitelji nenehno izpostavljeni etični in moralni odgovornosti tako do učenca kot do njegovih staršev in morebiti tudi do okolja, v katerem živimo. Na dvojezičnem področju pa je to lahko še posebej pereča tema. Vsak narod ima svojo kulturo, zgodovino, jezik. Ljudje smo edinstvena bitja s svojimi razmišljanji, mnenji, karakterjem. Osnova vsega pa je spoznanje, da imamo pred seboj ljudi, ki so v fazi nenehnega spreminjanja in oblikovanja. Pa najsi bo to otrok ali starši, ki so prav tako izpostavljeni določenim novostim, spremembam.

In ne nazadnje sem kot učiteljica tista razsodnica, ki vem, kaj se dogaja v razredu, v družbi (učenci, starši). Izobražujem in vzgajam tako, kot mi narekuje in dovoljuje moje pedagoško poslanstvo, znotraj katerega izvajam odprto učenje in upoštevam:

- konstruktivistični pristop,
- sodelovalno učenje,

- izkušenjsko učenje,
- učenje v odprtem in prilagodljivem učnem okolju,
- virtualno šolo.

Konstruktivistični pristop zagovarja dejstvo, da je učenje aktiven proces, ki poteka v interakciji med učencem in učiteljem. Ker spremljam učence od 1. do 3. razreda, poznam njihovo predznanje določene tematike, kar najodločneje vpliva na konstrukcijo znanja iz usvajanja novih vsebin in informacij, ki jih izvejo v času odprtega učenja. Skozi refleksijo v socialnih interakcijah učenci razširijo zavedanje o svojih dejanjih. Pouk je fleksibilen in poteka od znanega k neznanemu, razvija učenčeve spretnosti in sposobnosti, na kar pa vpliva pedagoška odprtost učnega okolja. Gre za sodelovanje učitelja in učencev pri načrtovanju določenih učnih vsebin in ciljev.

Sodelovalno učenje se razlikuje od običajnih pedagoških pristopov, ki spodbujajo kognitivne cilje in položaj učitelja, s tem da posveča posebno pozornost socialnim vidikom in skupnim ciljem. Tak proces je zelo pomemben še zlasti pri mlajših, kajti učenci morajo sodelovati v različnih stopnjah učenja in se pogovarjati o tem, kaj mislijo, vedeti in občutiti to, kar se učijo, in si hkrati razvijati lastno usmerjanje in odgovornost za svoje učenje. V tovrstni pedagoški smeri je zelo pomembno, da je delo učitelja in celotne šolske organizacije tako usmerjeno.

Virtualno šolo si lahko predstavljamo kot šolo, v kateri se nekatere šolske aktivnosti izvajajo tudi zunaj šolske stavbe. Tako pri nas izvajamo pouk razen v šoli tudi v vaški knjižnici, na kmetijah dedkov in babic naših učencev, v gospodarskih poslopjih, v naravi, računalniškem okolju … Učenci delajo ločeno od fizičnega šolskega okolja in si sami ustvarijo virtualni prostor učenja, ki ga oblikujejo skozi svoje delovanje.

Virtualna šola pa sloni tudi na konceptu omrežnega učnega okolja in tehničnih možnosti, ki jih ustvarja nova IKT. Ta je še posebej dobrodošla, saj spoznavanje delov sveta premakne ven iz fizične šole, kar si pa manjše šole teže privoščimo (oddaljenost kraja in stroški prevoza). Koncept virtualne šole poudarja učenje, osredotočeno na individualizem in odprtost. Ponujene možnosti dela učencem omogočajo, da primerjajo informacije, pridobljene skozi svoje izkušnje, z realno situacijo zunaj šole.

Učenje v virtualnem šolskem okolju, ki postavi učni proces v zvezo z resničnimi življenjskimi situacijami, prenese idejo o *izkušenjskem učenju* v prakso.

Učne izkušnje učence spodbujajo, da postanejo odgovorni in samozavestni in povečajo tudi notranjo motivacijo za samostojno učenje. S tem učenec osebnostno raste, se prilagaja socialnim spremembam, razmišlja praktično.

Naš projekt smo izvedli *v odprtem in prilagodljivem okolju*. Pri tem so si učenci razvijali socialne veščine in se navajali na življenje v skupnosti, na medsebojno upoštevanje. Sami so si oblikovali kode spraševanja in odgovarjanja. Medsebojno so sodelovali, si pomagali in se upoštevali. Na delo so bili tako osredotočeni, da so name kot na učiteljico »pozabili«. Ponudila sem jim odprto pot pri usvajanju novih znanj, potovanju v svetu informacij, ki so jih s pridom uporabili pri zaključku dela. Takrat je bila moja naloga predvsem pomagati učencem in jih podpirati pri njihovem delu.

Sklepna misel

Avtonomno ravnanje mi je omogočilo, da so bili učenci izjemno motivirani, neustavljivo delovni, iznajdljivi in izvirni. Začetno načrtovano delo smo lahko sproti dodajali, spreminjali. Prespali smo v šoli, uporabili vse prostore šole, izvajali oblike in metode dela, ki so bile v prid odprtega, trajnega in vseživljenjskega učenja. Odprto učenje je bilo izvedljivo, ker ga izvajam na odprti šoli, kjer ima ravnateljica posluh za tovrstno delo, saj nam ga ponuja in omogoča na različne načine.

Literatura

Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Zuljan, Valenčič, M. (2005). Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Resman, M. (2003). Kurikulum: novosti, značilnosti, pogledi. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Kunaver, D. (2008). Učim se učiti. 6. izd. Ljubljana: Samozaložba D. Kunaver.

Koren, A. (2006). Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu. Koper: Fakulteta za management.

UPORABA SPLETNEGA DNEVNIKA PRI POUKU

Neda Gačnik, Osnovna šola Danile Kumar Ljubljana

Sem učiteljica 5. razreda na mednarodni šoli Danile Kumar, kjer sem pri svojem pouku uporabila spletni dnevnik (ali blog), ki se je izkazal za učencem zanimiv učni pripomoček.

Pri pouku poskušam vedno najprej izhajati iz predznanja učencev, velik poudarek dajem njihovemu interesu, poskušam jim omogočiti dostop do čim več gradiva (knjige, revije, internet, učitelji, obisku zunanjih institucij, obiski na šoli), vključujem sodobne oblike dela ter tudi učence vključujem v oblikovanje samih učnih izkušenj (kaj se želim naučiti in kako).

Učeči (vsi mi, otroci in odrasli) imamo predstave o tem, kako deluje svet. Te predstave so utemeljene na naših izkušnjah in predznanju. Z vsako novo izkušnjo pa so naše predstave na preizkušnji. To je tudi osnova konstruktivistične teorije učenja, ki pravi, da ko oblikujemo smisel našega življenja in sveta okoli nas, ves čas potujemo na krožnici konstruiranja, testiranja in revidiranja (potrjevanja ali spreminjanja) naših osebnih predstav. Zato moramo pri načrtovanju pouka vedno upoštevati učenčevo predznanje in na podlagi tega oblikovati izkušnje, ki bodo priložnosti za testiranje in revidiranje njihovih predstav; da torej omogočimo in spodbujamo svobodno konstruiranje njihovega osebnega smisla. Vsaka učna izkušnja naj bo zato premišljena, primerna, pomembna za posameznika, zanimiva in dovolj izzivalna.

Otroci so ob rojstvu polni radovednosti, zato je treba učno okolje oblikovati tako, da bodo aktivni raziskovalci in učenci vse življenje.

Pri snovanju pouka je zato za učitelja pomembno, da si zastavi tri bistvena vprašanja in poskuša nanje odgovoriti:

1. Kaj se želimo naučiti? (Gre za identifikacijo okvirja, kaj je *»vredno«* znati.)
2. Kako se lahko najbolje to naučimo? (Razmislimo o najboljših učnih metodah in strategijah.)
3. Kako bomo vedeli, kaj smo se naučili? (Razmislimo o učinkovitem preverjanju znanja.)

Ko pripravimo odgovore na ta tri vprašanja, smo »pripravljeni« pomagati učencem, da se učijo. Vendar stvar še daleč ni končana. Tudi sami učitelji se iz procesa pouka učimo, zato je treba ob zaključku vsake teme opraviti samorefleksijo (metarefleksijo) o učenju in poučevanju. Poskusimo še enkrat odgovoriti na

zgoraj zastavljena vprašanja? (Je bilo znanje res dovolj relevantno, zanimivo, smo uporabili primerne aktivnosti in strategije učenja, smo uporabili primerne načine preverjanja znanja, smo res preverjali to, kar smo se učili, smo dovolj vključili učence v proces učenja, smo znali diferencirati pouk glede na interes in zmožnosti, kaj bi lahko izboljšali, spremenili, kako …?)

V nadaljevanju bom predstavila, kako je v praksi potekala šesttedenska učna enota Sončni sistem. Za lažje razumevanje naj pojasnim, da na mednarodni šoli Danile Kumar, ki je del Mednarododne Baccalaureate Organizacije (IBO – International Baccalaureate Organization), v katero je vključenih 2404 šol v približno 130 državah, pouk poteka na osnovi IBO-filozofije.[1] Pouk je v vseh oddelkih osnovan na šestih interdisciplinarnih temah. Te so:

1. Kdo smo?
2. Kje smo v prostoru in času?
3. Kako se izražamo?
4. Kako deluje svet?
5. Kako se organiziramo?
6. Svet si delimo.

V petem razredu je v okviru transdisciplinarne teme *Kako deluje svet?* učna enota Sončev sistem. Učenci so znotraj te teme raziskovali naslednja vprašanja:

– nebesna telesa v našem Sončevem sistemu in njihove značilnosti,
– kako se je vesolje začelo in
– lega in pogoji na posameznih planetih ter njihova ustreznost za življenje.

V učno temo so vedno vključeni vsi učitelji, ki poučujejo otroke. Tako na šoli resnično zaživi transdisciplinarnost (angleščina, matematika, slovenščina, spoznavanje družbe in narave, francoščina, nemščina, športna, likovna in glasbena vzgoja, računalništvo).

Temo smo začeli s tem, da so učenci narisali diagram, kako po njihovem mnenju izgleda Sončev sistem, in na ta način ugotovili njihovo različno predznanje. Potem so s pomočjo knjig sami raziskovali, kaj je Sončev sistem in iz česa je sestavljen, z Vennovim diagramom primerjali posamezna nebesna telesa, po skupinah raziskovali različne teorije o vesolju (iz Biblije, veliki pok, ploščato videnje sveta, Ptolomejevo, Keplerjevo, Kopernikovo videnje vesolja, Hubblove teorije), opazovali Lunine mene in poiskali razloge, brali različna besedila s področja vesolja – o Halleyjevem kometu, zvezdi Severnici, Galileju, zaigrali igrico Letni sestanek sončnega sistema, pisali pesmice o Sončevem sistemu

[1] Več na: http://www.ibo.org/.

in pri tem upoštevali strukturo posameznih pesmi (haiku, abc, limerick, diamante …), raziskovali posamezne planete in pripravili predstavitev za starše, oblikovali planete pri likovnem pouku, oblikovali tabele s podatki o planetih pri računalništvu, se učili francoskih in nemških besed v povezavi z učno enoto, obiskali Zaplano in opazovali zvezde in planete s prostim očesom in teleskopom. Ena izmed aktivnosti v okviru te učne enote pa je bila tudi obisk našega razrednega spletnega dnevnika ali bloga.

Blog http://www.5thgraders-rock.blogspot.com je bil osnovan v začetku šolskega leta z namenom spodbujati učence pri neformalni komunikaciji z uporabo računalnika.

Za vsako učno temo sem objavila mesečno en, največ dva posta in povabila učence, da ga/ju preberejo, pogledajo in poslušajo ter ,če želijo, tudi nanj/-u odgovorijo. Do sedaj je bilo objavljenih 10 postov, ki so bili povezani s poukom (plazilci, Sončev sistem in učenci pod stresom). V okviru Sončevega sistema so si učenci ogledali Sončev in Lunin mrk in poskušali poiskati razloge, zakaj do njiju pride, ter rešili kviz o Sončevem sistemu in na ta način preverili svoje znanje.

V prihodnosti nameravam uporabo spletnega dnevnika nekoliko spremeniti, in sicer tako da bi učenci sami objavljali svoje vsebine in bili tako bolj soudeleženi pri oblikovanju našega razrednega projekta.

Uporaba spletnega dnevnika pri pouku se je izkazala za zanimivo orodje, saj je možno prikazati določene fenomene, ki jih je sicer teže prikazati v naravi, prav tako pa je primeren za spodbujanje sproščene komunikacije med učenci. Pri tem je treba vseeno pregledovati komentarje in učence sproti opozarjati na kulturo dialoga na spletu.

ISBN 978-961-234-754-3
9 789612 347543

22,00 €