

ZDPDS



Contemporary
PEDAGOGY

2008

59 (125)

Sodobna **PEDAGOGIKA**

Posebna izdaja

**Vrednotenje in
ocenjevanje v
vzgoji in
izobraževanju**

**Ne prezrite:
Kaj pomeni
NMS?**

SODOBNA PEDAGOGIKA / CONTEMPORARY PEDAGOGY

Sodobna pedagogika izhaja kot naslednica Popotnika. / *Issued as the successor to Popotnik.*

Izdaja: / Published by: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v Ljubljani

Sodobna pedagogika izhaja s pomočjo: / *Sodobna pedagogika is published with support of:*

Ministrstva za šolstvo in šport / *Ministry of education and sport*; Agencije za raziskovalno dejavnost RS / *Slovenian Research Agency*; Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete / *Institut of the Faculty of Arts*

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Janko Muršak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani / *Faculty of Arts, University of Ljubljana*
(*Editor in chief*)

Majda Cencič, Univerza na Primorskem / *University of Primorska*

Mojca K. Šebart, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Vladimir Wakounig, Univerza v Celovcu, Avstrija / *University of Klagenfurt, Austria*

Robi Kroflič, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Jasna Mažgon, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Posvetovalni člani uredništva: / Consulting Editors:

Claude Dubar, Univerza Versailles-Saint-Quentin Francija / *University of Versailles-Saint-Quentin, France*

Vladimir Mužič, Univerza v Zagrebu, Hrvaška / *University of Zagreb, Croatia*

Theodor Sander, Univerza v Osnabrücku, Nemčija / *University of Osnabrück, Germany*

Geri Smith, Univerza Strathclyde, Glasgow, Škotska / *Strathclyde University, Glasgow, Scotland*

Štefan Švec, Univerza v Bratislavi, Slovaška / *University of Bratislava, Slovakia*

Urednik posebne številke 2008 / Editor:

dr. Tadej Vidmar / Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Tehnični urednik / Technical editor:

Damijan Štefanc

Tajniška dela / *Secretary:*

Alenka Ternovec

Jezikovni pregled: / *Language editor:*

Vlasta Kunej

Prevod povzetkov v angleščino: / *Translation of abstracts into English:*

Mojca Demšar

Jezikovni pregled: / *English language editor:*

Murray Bales

Letna naročnina (5 števil) / Annual subscription (5 issue):

35,00 € posamezniki / *for individuals*; 69,00 € za institucije / *for insitutions*;

23,00 € za študente / *for students*; 84,00 € za tujino / *for abroad*;

17,00 € posamezna številka / *single issue*.

Letna naročnina (5 števil + posebna izdaja) / Annual subscription (5 issue + special edition):

43,00 € posamezniki / *for individuals*; 82,08 € za institucije / *for insitutions*;

30,00 € za študente / *for students*; 94,00 € za tujino / *for abroad*;

Davčna številka: / *Tax Number*: SI65435613

Poslovni račun št.: / *Business account no.*: 02017-0012384389 NLB

Sodobna pedagogika je vključena v: / *Sodobna pedagogika is included in:*

Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), San Diego, USA; Sociological abstract,

Co. San Diego, USA; Ulrich's International Periodicals Directory; New Providence, USA; I B R

– Internationale Bibliographie der Rezensionen Geistes- und Sozialwissenschaftlicher Literatur;

I B Z – Internationale Bibliographie der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur;

Russian Academy of Sciences Bibliographies Cooperative; Online Bibliographic System & Services

(COBISS), Slovenija.

Naslovnico je oblikovala: / *The title page designed by:*

Drava Celovec / *Klagenfurt*

Tisk: / *Printed by:*

Littera picta, d. o. o., Ljubljana, Slovenija / *Slovenia*

Naklada: 250 izvodov

Letnik
Volume
59 (125)

Posebna
izdaja

Ljubljana
april
2008

Sodobna PEDAGOGIKA

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION

– Editorial – <i>Tadej Vidmar</i>	6
– Different Ways of Understanding Knowledge: Connectedness to Learning, Teaching and Assessment – <i>Ljubica Marjanovič Umek</i>	10
– Descriptive Criteria and Descriptors – Starting Point for Feedback on the Qualitative Aspects of Knowledge – <i>Zora Rutar Ilc</i>	24
– The Principles of Transparency and Fairness of Grades Should Also Apply to a Descriptive Assessment – <i>Janez Krek, Mojca Kovač Šebart, Janez Vogrinc</i>	48
– Assessment in the Kindergarten – <i>Urška Fekonja Peklaj</i>	66
– Assessment in Programmes with a Competitive Concept – <i>Janko Muršak</i>	82
– What Does žNMS' Mean? – <i>Zdenko Kodelja</i>	96
– Evaluation Of Education Work In Pre-school Institutions – <i>Anka Jurčević-Lozančič, Inga Seme Stojnović, Tijana Vidović</i>	106
– The Nature Of Program Evaluation – <i>Ivan Ferbežer</i>	118
– National Examination of Knowledge as a Teaching Improvement Aid – <i>Gašper Cankar</i>	130
– Views Of Secondary School Students, Teachers Of Matura Subjects And Tertiary Students On The <i>Matura</i> – <i>Nataša Harl, Majda Pšunder</i>	142
– Indicators Of The Democratisation Of Knowledge Assessment In <i>Gimnazija</i> Education – <i>Tina Vršnik Perše, Milena Ivanuš Grmek, Tina Rutar Leban, Marija Javornik Krečič</i>	158
– Overview of Certain Basic Starting Points of Assessment in Sports Classes with Cases of Various Criteria and Descriptors – <i>Matej Majerič, Janko Strel, Marjeta Kovač</i>	170
– The Issue of the Criteria for Measuring Students' Achievements in the PIRLS Survey – <i>Bogomir Novak</i>	190
– The Significance of International Surveys on Knowledge and the National Examination of Knowledge for Evaluating Pupils' Achievements – <i>Mojca Štraus</i>	206
– Constructivist Teaching Method – Various Possibilities For Assessment – <i>Vida Kariž Merhar, Mojca Čepič, Gorazd Planinšič</i>	218
– The Significance of Feedback for the Creation of a Student's Portfolio at a Secondary Technical School – <i>Branka Ribič Hederih</i>	230
– Primary School: Vision, Responsibilities, Grades – <i>Apolonija Klančar</i>	244
– Motivating Pupils Of 1st Triade For Self-assessment And Self-grading – <i>Ana Pačnik</i>	260
– It Is Never Too Late for Thorough Contemplation of the Usefulness of the Assessment Doctrine 'Self-evaluation and Self-assessment' in Arts Classes – <i>Marjan Prevodnik</i>	272

VSEBINA

VREDNOTENJE IN OCENJEVANJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

– Uvodnik – <i>Tadej Vidmar</i>	6
– Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem – <i>Ljubica Marjanovič Umek</i>	10
– Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja – <i>Zora Rutar Ilc</i>	24
– Tudi za opisno ocenjevanje naj veljata načeli transparentnosti in pravičnosti ocene – <i>Janez Krek, Mojca Kovač Šebart, Janez Vogrinc</i>	48
– Ocenjevanje v vrtcu – <i>Urška Fekonja Peklaj</i>	66
– Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih – <i>Janko Muršak</i>	82
– Kaj pomeni NMS? – <i>Zdenko Kodelja</i>	96
– Spremljanje, vrednotenje in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu – <i>Anka Jurčević Lozančič, Inga Seme Stojnović, Tijana Vidović</i>	106
– Narava evalvacije učnih programov za nadarjene učence – <i>Ivan Ferbežer</i>	118
– Nacionalno preverjanje znanja kot pripomoček za izboljšanje poučevanja – <i>Gašper Cankar</i>	130
– Stališča dijakov, učiteljev maturitetnih predmetov in študentov do mature – <i>Nataša Harl, Majda Pšunder</i>	142
– Indikatorji demokratizacije ocenjevanja znanja v gimnazijskem izobraževanju – <i>Tina Vršnik Perše, Milena Ivanuš Grmek, Tina Rutar Leban, Marija Javornik Krečič</i>	158
– Pregled nekaterih osnovnih izhodišč ocenjevanja pri športni vzgoji s primeri različnih meril in opisnikov – <i>Matej Majerič, Janko Strel, Marjeta Kovač</i>	170
– Vprašanje kriterijev merjenja dosežkov učencev v raziskavi PIRLS – <i>Bogomir Novak</i>	190
– Pomen mednarodnih raziskav znanja in nacionalnega preverjanja znanja za vrednotenje dosežkov učencev – <i>Mojca Štraus</i>	206
– Konstruktivistična metoda poučevanja – različne možnosti preverjanja znanja – <i>Vida Kariž Merhar, Mojca Čepič, Gorazd Planinšič</i>	218
– Pomen povratne informacije pri kreiranju učenčevega portfolia v srednji tehniški šoli – <i>Branka Ribič Hederih</i>	230
– Osnovna šola: vizija, odgovornosti, ocene – <i>Apolonija Klančar</i>	244
– Spodbujanje učencev prve triade k samovrednotenju in samoocenjevanju – <i>Ana Pačnik</i>	260
– Nikoli ni prepozno za poglobljen razmislek o uporabnosti ocenjevalne doktrine »samovrednotenje in samoocenjevanje« pri pouku likovne vzgoje in umetnosti – <i>Marjan Prevodnik</i>	272

Uvodnik

Če hoče sistem vzgoje in izobraževanja (p)ostati kakovosten in učinkovit, morajo pristojne državne in strokovne institucije organizacijsko in vsebinsko poskrbeti za njegovo posodabljanje in nadgrajevanje. Spremenjene družbene in gospodarske razmere prinašajo tudi na področje vzgoje in izobraževanja nove izzive, ki zahtevajo vsaj ponovni premislek o nekaterih bistvenih sestavinah za uspešno delovanje sistema. Ena od najpomembnejših je zagotovo vrednotenje in ocenjevanje rezultatov oziroma dosežkov v vzgoji in izobraževanju. Pri tem se znova postavljata dve pomembni vprašanji v zvezi z funkcijo ocene: ali gre pri njej zgolj za kvantitativno ali kvalitativno merjenje ali je vanjo vključenega kaj več, ter vprašanje o pomenu ocene v funkciji zadovoljevanja formalnih in administrativnih zahtev oziroma pomenu in sporočilni vrednosti za posameznika. Spremembe zakonodaje in predpisov s področja vzgoje in izobraževanja odpirajo nova vprašanja, na katera je treba poiskati utemeljene in strokovne odgovore, hkrati pa spremembe omogočajo tako ponovni razmislek o pomenu kakovosti ciljev vzgoje in izobraževanja kakor tudi razmislek o ugotavljanju doseganja ciljev od predšolske vzgoje naprej. Kaže se potreba po premisleku o dejanskem razmerju med različnimi oblikami vrednotenja in ocenjevanja znanja in o optimalnem razmerju med njimi, nadalje, kako je z napredovanjem posameznikov z nedoseženim minimalnim standardom oziroma z negativno oceno itn.

V zvezi z vrednotenjem in ocenjevanjem v vzgoji in izobraževanju se odpira veliko vprašanj, zaznanih je veliko problemov oziroma nejasnosti, iz česar ne sme biti izvzeta niti dejanska niti zaželen in pričakovana vloga države oziroma šolskih oblasti.

V želji po tematiziranju, analiziranju in iskanju ustreznih odgovorov na prej zastavljena vprašanja in odprte dileme prireja Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije tudi letos od 18. do 19. aprila tradicionalno mednarodno znanstveno konferenco. V tej posebni številki Sodobne pedagogike objavljamo uvodne razprave in izbrane prispevke, ki obravnavano tematiko osvetljujejo in analizirajo z različnih vidikov.

Različna pojmovanja in razumevanja znanja nasploh in posebej v šolskem prostoru analizira v svojem prispevku *dr. Ljubica Marjanovič Umek* ter vzpostavlja povezavo z upoštevanjem teh razmerij pri načrtovanju kurikularnih rešitev. Z vidika razumevanja znanja predstavlja možnosti njegovega ocenjevanja, zlasti še ob uvajanju kompetenčnega pristopa načrtovanja pouka in ciljev v šoli.

Opisne kriterije znanja in opisnike opredeljuje in primerja *dr. Zora Ilc Rutar*, ki predstavi tudi različne pristope in modele definiranja opisnih kriterijev. Navaja njihov velik pomen tako z eksplikativnega kot tudi z aplikativnega vidika. V opisnikih povratna informacija združuje tako vsebinske kot tudi procesne vidike znanja, od učitelja pa je odvisno, katere bo izbral, seveda ob upoštevanju narave ciljev, standardov in pričakovanih rezultatov ter v skladu z razvojno

stopnjo učencev, pa tudi glede na svoje preference in globino vpogleda v problematiko.

Trije avtorji, *dr. Janez Krek, dr. Mojca Kovač Šebart in dr. Janez Vogrinc*, v svojem prispevku na podlagi opravljenih dveh evalvacijskih raziskav analizirajo prednosti in pomanjkljivosti opisnega ocenjevanja. Ugotavljajo, da med starši in učitelji obstajajo statistično pomembne razlike glede razmerja med oceno in znanjem učenca. Starši so bolj prepričani, da mora biti ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Starši in učitelji podpirajo objektivno in transparentno ocenjevanje znanja, kar se ujema tudi s pogledi učencev na pravičnost v ocenjevanju.

Na podlagi dalj časa trajajočega spremljanja otrokovega vedenja razpravlja o ocenjevanju otroka v vrtcu *dr. Urška Fekonja Peklaj*. Ugotavlja, da je proces ocenjevanja otrokovega vedenja v kontekstu predšolske vzgoje v vrtcu nujen za kakovostno delo strokovnega delavca in za njegovo načrtovanje dejavnosti s posameznim otrokom in celotno skupino otrok v oddelku. Pri tem pa opozarja tudi na omejen čas, ki ga preživi ocenjevalec z otrokom, na subjektivnost ocene ter možnost vplivanja na vedenje opazovanih otrok. Sklene, da sta za veljavno in objektivno opazovanje otrokovega vedenja nujno potrebna dobro poznavanje zakonitosti razvoja na različnih področjih ter kontinuiran proces samoevalvacije pedagoškega dela vzgojitelja.

V izobraževalnih ustanovah se zmeraj bolj uveljavljajo kompetenčno zasnovani programi, kar zahteva, kot ugotavlja *dr. Janko Muršak*, prilagajene načine in metode ocenjevanja učnih dosežkov. S področja poklicnega izobraževanja se tovrstni programi in ocenjevanje učnih dosežkov širijo tudi na področje splošnega izobraževanja. Namesto klasične negativne ocene se uvaja nova oznaka (>ni dosegel minimalnega standarda – NMS«), ki v resnici nadomešča negativno oceno, je pa veliko bolj netransparentna in dopušča večje možnosti samovolje tako pri določanju kriterijev kot tudi pri ocenjevanju posameznih dosežkov in celotne zmogljivosti posameznika. Na nove paradigme pri vrednotenju ocenjevanja v kompetenčno zasnovanih programih se navezuje tudi analiza *dr. Zdenka Kodelje*, v kateri ugotavlja, da se pomen sintagme NMS spreminja v odvisnosti od konteksta oziroma pravilnika, v katerem se pojavlja. Ugotavlja, da ni enotne in dosledne opredelitve v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter v splošnem izobraževanju. V poklicnih in srednjih strokovnih šolah NMS pomeni, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, v gimnazijah pa, da ni izpolnil enega od predpisanih pogojev za napredovanje.

O vlogi in pomenu evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu razpravljajo *mag. Anka Jurčević Lozančič, Inga Seme Stojnovič in Tijana Vidović*, ki opozarjajo, da se je v spremenjenih družbenih okoliščinah spremenila tudi vloga vzgojitelja: ta postaja del tima, ki raziskuje vzgojno prakso ter se na podlagi ugotovitev tudi sam spreminja in razvija. Pri tem pa je pozornost namenjati dokumentaciji, ki pomaga pri nadaljnjih korakih evalvacije.

Dr. Ivan Ferbežer analizira postopke v evalvaciji programov za nadarjene učence, ki lahko koristijo pri nadaljnjem oblikovanju učnih programov za nadarjene učence. V naslednjem prispevku *dr. Gašper Cankar* predstavlja nacionalno

preverjanje znanja in njegove rezultate kot morebitne dejavnike izboljšav pri poučevanju, pri čemer izpostavlja same dosežke nacionalnega preverjanja znanja, prav tako pa tudi možne interpretacije. Kljub vsemu pa je najpomembnejši dejavnik izboljšanja poučevanja sam učitelj in njegova zmožnost uporabe in refleksije nacionalnega preverjanja znanja.

V naslednjih dveh prispevkih avtorice (*mag. Nataša Harl in dr. Majda Pšunder ter dr. Tina Vršnik Perše, dr. Milena Ivanuš Grmek, Tina Rutar Leban in dr. Marija Javornik Krečič*) na podlagi rezultatov raziskav, opravljenih v gimnazijah, ugotavljajo, da stališča dijakov, učiteljev in študentov do mature niso tako kritična, kot se je predvidevalo. Z maturo se dosegajo predvsem cilji zviševanja kakovosti gimnazijskega programa, čeprav bi bilo veliko še mogoče izboljšati. V drugem prispevku pa je težišče na demokratizaciji ocenjevanja znanja pri pouku v splošnih gimnazijah. Avtorice so se osredotočile na razlike med ravnanji učiteljev različnih predmetnih področij (naravoslovje, družboslovje) ter na razlike glede na letnik, ki ga učitelji poučujejo (ali učitelji svoja ravnanja spreminjajo glede na starost dijakov, ki jih poučujejo). V prispevku avtorice ugotavljajo, da so vzroki razlik v demokratizaciji ocenjevanja znanja glede na letnik poučevanja po mnenju učiteljev predvsem v zrelosti dijakov, dijaki višjih letnikov pa posamezne vidike demokratizacije ocenjevanja zaznavajo manj pogosto kot dijaki nižjih letnikov.

Dr. Matej Majerič, dr. Janko Strel in dr. Marjeta Kovač predstavljajo nekatere temeljna izhodišča za ocenjevanje pri pouku športne vzgoje, pri čemer izhajajo iz postavke, da mora biti poglobitni namen ocenjevanja pri športni vzgoji oblikovanje objektivne ocene, ki temelji na standardih učnega načrta ter javnih merilih in opisnikih. Avtorji ugotavljajo, da bo učitelj športne vzgoje dosegel poglobitni namen ocenjevanja, ko bo poznal in razumel specifičnosti tega predmeta, razvojne značilnosti učencev, ko bo znal izbrati pravilne načine preverjanja in ocenjevanja, ocene pa interpretiral tako, da bo učenec razumel, kje so njegove pomanjkljivosti in kako naj jih s pomočjo učitelja odpravi.

Naši učenci dosegajo v raziskavi PIRLS zmeraj boljše rezultate, ugotavlja v svojem prispevku *dr. Bogomir Novak*, pri čemer ugotavlja, da postaja bralna pismenost v 21. stoletju vse pomembnejša podlaga vseh drugih oblik pismenosti, zato ji je treba namenjati posebno skrb v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Utemeljenost in pomen štirih odmevnih raziskav znanja (PISA, TIMSS, PIRLS in NPZ) analizira *dr. Mojca Štraus*, pri čemer med drugim ugotavlja, da se, kljub temu da so primerjave dosežkov med državami in nacionalno preverjanje znanja zaželeno, izobraževalni sistemi in dosežki učencev v mnogočem razlikujejo. Zato ni mogoče pričakovati, da bi bilo raziskovanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobraževalni sistemi z vsemi karakteristikami in okoliščinami, preprosto. Šele povezave med različnimi viri podatkov o znanju učencev lahko dajejo jasnejšo sliko resničnega stanja znanja učencev.

V nadaljevanju najprej objavljamo prispevek o konstruktivističnem pristopu pri naravoslovju, sledijo pa trije prispevki, ki se osredotočajo na praktična spoznanja in izkušnje pri vrednotenju in ocenjevanju v osnovni šoli ter na pomembnost povratne informacije pri uporabi portfolia v srednjih strokovnih

šolah. V zadnjem prispevku avtor ugotavlja, da je v preteklem desetletju na področju samovrednotenja in samoocenjevanja učiteljev likovne vzgoje in umetnosti čutiti primanjkljaj tako na teoretskem in konceptualnem kot tudi na aplikativnem nivoju, kar nikakor ne prispeva k razvoju učenčeve motivacije, zmožnosti samoreflektivnega mišljenja in metakognicije.

Prepričan sem, da bomo s prispevki, objavljenimi v tej številki Sodobne pedagogike, in z ugotovitvami letošnje mednarodne znanstvene konference ustvarjalno prispevali k splošnim prizadevanjem za zvišanje kakovosti vrednotenja in ocenjevanja v sistemu vzgoje in izobraževanja, sočasno pa z argumentirano strokovno razpravo teoretikov in praktikov odvrnili odgovorne od prenagljenih odločitev.

Dr. Tadej Vidmar

Dr. Ljubica Marjanovič Umek

Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem

Povzetek: Avtorica se v prispevku, upoštevajoč predvsem novejša pogleda na otrokov/mladostnikov razvoj ter edukacijo, ukvarja z opredelitvijo pojma znanja in posledično z razumevanjem znanja v povezavi z vrednotenjem in ocenjevanjem le-tega. Različna pojmovanja znanja umesti v prostor med starejše vedenjske in normativne razvojnopsihološke teorije ter novejša teorije, ki pri pojmovanju znanja posebej izpostavljajo epistemologijo in metaprocese; koncepte znanja pa razlaga tudi s pomočjo rezultatov empiričnih raziskav, ki kažejo na nekatere ključne spremenljivke, ki v največjem deležu pojasnjujejo šolsko znanje. Avtorica v nadaljevanju kritično presoja različne taksonomije učnih ciljev in/ali znanja in, kot ugotavlja, pogosto poenostavljeno preslikavanje taksonomskih stopenj v merila za ocenjevanje znanja. Pojmovanje in ocenjevanje znanja pa poveže tudi s »statusom« in opredelitvijo kompetenc v učnih načrtih, še posebno glede na odnos med pragmatičnostjo kompetenc in temeljnim oz. teoretičnim znanjem.

Ključne besede: znanje, kompetence, vedenjske teorije, spoznavne teorije, metaprocesi, ocenjevanje znanja.

UDK: 37.015.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

Pojmovanje znanja

Novejša pojmovanja znanja so, kot pravita Olson in N. Torrance (1996), v veliki meri povezana s spremembami v razumevanju edukacije in otrokovega/mladostnikovega razvoja. Govorita o treh pomembnih spremembah:

- novo razumevanje odnosa med psihologijo (razvojno psihologijo) in pedagogiko;

V sredini in vse tja do osemdesetih let prejšnjega stoletja je bilo razumevanje otrokovega učenja in poučevanja zelo oprto na Piagetovo spoznavno teorijo oz. je bilo poučevanje in učenje »usmerjeno na otroka«. Gre za biologistično razlago, češ da so posamezne razvojne stopnje, ki jih otrok doseže pri določeni kronološki starosti, tiste, ki določajo, kaj se bo posameznik naučil (Piaget 1959). Tovrstne razlage niso bile »podaljšane« v sociokulturno teorijo, v kateri Vigotski (1978) posebej poudarja, da posameznikove značilnosti in razvojne stopnje niso zadostne in same po sebi ne določajo, kaj se lahko posameznik nauči – pogostejše je pomembnejše tisto, kar se posameznik na ustrezni način uči. Novejši pedagoški pristopi v veliki meri izhajajo iz razumevanja razvojnopsiholoških spoznanj o učečem se posamezniku, ki je spoznavno in socialno kompetenten (v ozadju gre za posameznikov razvoj teorije uma, metajezikovnega zavedanja, metakognicije, socialne kognicije) in o razumevanju razvoja in učenja kot vzporednega kontinuuma v vseh življenjskih obdobjih (Olson in Bruner 1996). V tem kontekstu avtorji tudi znova opredelijo pripravljenosti za vstop v šolo, učno manj uspešnost, učne sloge (npr. Stanovich in Stanovich 1996; Watson 1996).

- razumevanje šole kot enega od socialnih prostorov, ki pomembno prispeva k oblikovanju, spreminjanju in prenosu kulture;

Podobno kot Vigotski (1978) je tudi M. Donaldson (1992, 1996) na podlagi rezultatov nekaterih svojih raziskav posebej opozorila, da na otroka

usmerjena edukacija lahko vodi k spregledu pomena perspektive oz. vloge odraslih na otrokovo usvajanje znanja in pridobivanje izkušenj. Pomembna pa ni le vloga odraslih, temveč tudi vloga vrstniških skupin. Otrok lahko že relativno zgodaj decentrira svoje mišljenje, preseže egocentrizem oz. pogled zgolj s svoje perspektive, kar mu omogoča razumevanje drugih oseb. Da bi se to zgodilo, so posebno pomembne otrokova igra, različne institucije, rituali, kulturni modeli, otroške knjige, skupinske dejavnosti oz. habitus, kot je to z eno besedo poimenoval Bourdieu (1977). Nekateri avtorji (npr. Tomasello, Kruger in Ratner 1993), ki razlikujejo individualno in socialno učenje, izpostavljajo posebno obliko socialnega učenja, to je kulturno učenje. Gre za učenje, pri katerem je za otroka pomembno nekaj več kot zgolj posnemanje drugih; otroci se učijo skozi perspektive odraslih, pri čemer so pomembne strategije in namere le-teh. Tako otroci tudi ponotranjijo stališča odraslih in jih naredijo za svoja.

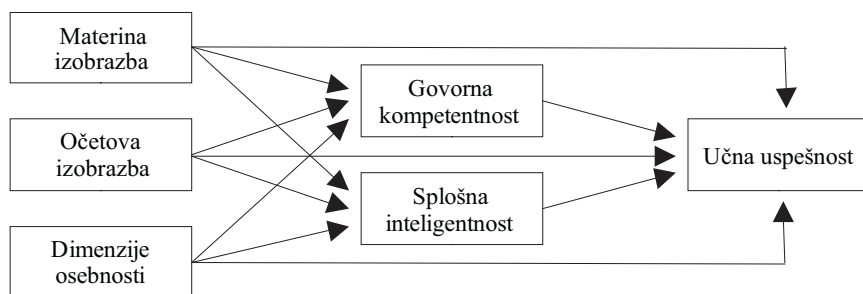
- upoštevanje otrokovega pogleda, v katerem je prepoznano, da tudi otrok razume; fizikalni, biološki in socialni svet in ima temeljno epistemološko razumevanje tega, kaj ve, razume in verjame ter o tem, da se uči (torej zapomni, pozabi, razume ...). Gre torej za pomemben premik od starejše, zlasti vedenjske psihologije, v kateri so bile v ospredju posameznikove sposobnosti, potenciali, spretnosti in znanje, k novejšim psihološkim konceptom, ki se veliko ukvarjajo z otrokovimi miselnimi procesi ter njegovimi načini razumevanja in izražanja (npr. Cox 1991). Učiteljeva epistemologija je neposredno povezana z otrokovimi metakognitivnimi procesi; narava znanja pa vsebuje ključne poudarke, kot so odnos med prirojenim in okoljskim, teorije mentalnih procesov, teorije učenja in transferja, teorije pripravljenosti (npr. Keil in Silberstein 1996).

Upoštevajoč dve pomembni načeli, to je načelo ponotranjenja perspektive učenja, ki izpostavlja pomembne premike v smeri razumevanja medsebojne prepletenosti otrokovega razvoja, učenja in znanja, ter načelo socialne perspektive učenja, ki govori zlasti o pomembni vlogi odraslih za posameznikovo uspešnejše učenje in kakovostno znanje, Olson in Torrance (1996) razložita novejše pojmovanje znanja v psihologiji in pedagogiki kot prehod od vedenjskih in normativnih razvojnopsiholoških teorij (poudarek je na razvojnih stopnjah, normah v razvoju, napovedi razvoja) k tistim teorijam, ki pri opredelitvi znanja posebej poudarjajo epistemologijo in metaprocese.

Vzporedno z nekaterimi novejšimi teoretskimi razlagami znanja opazamo tudi relativno veliko empiričnih raziskav, v katerih avtorice in avtorji proučujejo strukturo »šolskega« znanja oz. poskušajo identificirati ključne spremenljivke (individualne oz. psihološke in okoljske), ki pojasnjujejo otrokovo/mladostnikovo uspešnost v šoli. Raziskovalci (npr. Johnson, McGue in Iacono 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006; Pind, Gunardotir in Johannesson 2003) poročajo o zmerni do visoki, vendar pomembni povezanosti med splošno inteligentnostjo in učno uspešnostjo (koeficienti povezanosti so od 0,40 do 0,60), pri čemer je povezanost med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi in učno uspešnostjo lahko neposredna, ali pa gre za interaktivne učinke med otrokovimi intelek-

tualnimi sposobnostmi in kakovostjo družinskega okolja. Poleg intelektualnih sposobnosti se z otrokovo učno uspešnostjo visoko povezuje tudi otrokova govorna kompetentnost (koeficienti povezanosti so od 0,40 do 0,70) (npr. Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta in Howes 2002; Gnamuš 1974; Hamill in Larsen 1996; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2006) in nekatere osebnostne značilnosti otrok, zlasti dimenziji intelekt/odprtost in vestnost (koeficienti povezanosti so od 0,20 do 0,40) (npr. Barbaranelli, Caprara, Rabasca in Pastorelli 2003; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2007).

Raziskovalci (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2007) so v eni od raziskav s pomočjo analize poti proučevali, kakšne so vzročne povezanosti med nekaterimi psihološkimi značilnostmi mladostnikov (govorno kompetentnostjo, splošno inteligentnostjo, osebnostnimi dimenzijami), izobrazbo njihovih staršev in mladostnikovo učno uspešnostjo. Mladostniki so bili vključeni v deveti razred osnovne šole; kot mera njihove učne uspešnosti pa so bili uporabljeni dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike, učiteljeva ocena pri slovenščini in matematiki ter mladostnikov splošni učni uspeh.



Slika 1: Model vpliva spremenljivk učenca in izobrazbe staršev na učenčevo učno uspešnost

Z modelom, ki je prikazan na sliki 1, so raziskovalci lahko pojasnili od 53 do 62 odstotkov razlik v učni uspešnosti učencev, odvisno od predmeta in načina ocenjevanja znanja. Rezultati tudi kažejo, da je vpliv učenčevih spoznavnih sposobnosti (govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti) na učno uspešnost delno neposreden, delno pa posreden, prek izobrazbe staršev in treh osebnostnih dimenzij (vestnost, ekstravertnost, odprtost/intelekt). Hkrati model vključuje tudi neposredni vpliv izobrazbe staršev in učenčevih osebnostnih dimenzij na njegovo učno uspešnost. Raziskovalci tudi navajajo, da se moč vzročnih povezav med dimenzijami osebnosti in učno uspešnostjo nekoliko razlikuje glede na način ocenjevanja učenčevega znanja. Vzročna povezanost med dimenzijo vestnost (te učence so starši ocenili kot organizirane, delovne, odgovorne, vztrajne, ubogljive, samodisciplinirane, kot tiste, ki imajo urejene stvari, so skrbni) in učenčevo učno uspešnostjo je nekoliko močnejša pri učiteljevih ocenah kot pri učenčevih dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja; dimenziji ekstravertnost in odprtost/intelekt pa bolj vplivata na učenčeve dosežke pri nacionalnih preizkusih znanja kot na učiteljeve ocene.

Znanje v šolskem prostoru

Nekatera novejša pojmovanja znanja, ki gredo v smer odmikanja od vedenjskih k spoznavnoepistemološkim teorijam na eni, ter novi kurikularni premisleki, pri katerih je v ospredju zlasti procesnociljno načrtovanje na drugi strani, so pomembno zaznamovala tudi razumevanje znanja v šolskem prostoru.

Znanje in/ali cilje, ki so povezani tako s poučevanjem kot z učenjem in ocenjevanjem, so raziskovalci poskušali na različne načine strukturirati in jih razporediti na več področij (npr. področje spoznavanja, socialno-čustveno področje, gibalno področje) ter na zaporedne stopnje glede na razvojne oz. miselne procese, ki so v ozadju. Oblikovali so taksonomije, ki predstavljajo različna stopenjska grupiranja učnih ciljev, oblik učenja in znanja, in sicer s predpostavko, da se posameznik najprej uči in usvoji znanje na nižjih in šele nato na višjih taksonomskih stopnjah (Atherton 2005). V ozadju oblikovanja taksonomij so bile vedenjske teorije učenja.

Šolski prostor je najbolj zaznamovala Bloomova taksonomija učnih ciljev in/ali znanja. Bloom (1956) je s skupino pedagoških psihologov razvil klasifikacijo stopenj intelektualnega »vedenja«, ki je v ozadju učenja, in sicer na spoznavnem, socialno-čustvenem (stališča) in gibalnem področju (spretnosti). Na spoznavnem področju so identificirali šest zaporednih stopenj, od enostavnega priklica oz. rekognicije dejstev kot najnižje stopnje prek spoznavno vedno bolj celostnih mentalnih stopenj, do najvišje, to je stopnje evalvacije.



Slika 2: Bloomova taksonomija: področje spoznavanja (Bloom 1956)

Bloomovo taksonomijo, ki je že več kot pol stoletja rabljena v šolskem prostoru, so raziskovalci v namene prakse na različne načine operacionalizirali, npr. izdelali so liste glagolov, ki določajo posamezne stopnje, značilne primere vprašanj in potencialnih dejavnosti ter dosežkov na posameznih stopnjah. Eno od tovrstnih operacionalizacij navajata Dalton in Smith (1986): opredelita najznačilnejše glagole, primere značilnih vprašanj, dejavnosti in dosežkov za posamezne taksonomske stopnje.

Poznavanje. Glagoli: npr. povej, spomni se, prepoznavaj, razvrsti, opredeli, označi, poimenuj, opiši, poišči. Potencialne dejavnosti in dosežki: npr. naredi seznam pomembnih dogodkov, napiše seznam stvari, ki se jih mora zapomniti, poimenuje vse ... v zgodbi, recitira pesem.

Razumevanje: Glagoli: npr. grupiraj, opiši, razloži, izrazi, prepoznavaj, poročaj, izberi, oceni, primerjaj. Potencialne dejavnosti in dosežki: npr. naredi strip s prikazi zaporednih dogodkov, napiše in zaigra igro, ki temelji na zgodbi, obnovi zgodbo s svojimi besedami, nariše sliko s poudarki, ki so mu všeč.

Uporaba. Glagoli: npr. uporabi, izberi, demonstriraj, dramatiziraj, ilustriraj, interpretiraj, reši, napiši, pokaži. Potencialne dejavnosti in dosežki: npr. konstruira model in pokaže, kako deluje, naredi serijo slik, ki prikazujejo ključne dogodke, obleče punčko v nacionalno nošo, napiše knjigo o ... , naredi sliko tako, da uporabi ... materiale.

Analiza: Glagoli: npr. analiziraj, oceni, grupiraj, primerjaj, razlikuj, preveri, preizkusi, vprašaj, kritično oceni, razloži. Potencialne dejavnosti in dosežki: npr. naredi graf, ki prikazuje selekcionirane informacije, napiše biografijo osebe, ki jo je naštudiral, pripravi poročilo o proučevani stvari, oceni umetniško delo, naredi reklamo za prodajo novega izdelka.

Sinteza. Glagoli: npr. razvrsti, sestavi, zberi, skonstruiraj, oblikuj, razvij, formuliraj, organiziraj, načrtuj, pripravi, napiši. Potencialne dejavnosti in dosežki: napiše svoja počutja v odnosu do ..., posreduje idejo o/za ..., oblikuje nov produkt, napiše televizijsko kontaktno oddajo, lutkovno igro.

Evalvacija: Glagoli: npr. oceni, primerjaj, presodi, napovej, podpri, vrednoti, razpravlja, dokaži, odloči. Potencialne dejavnosti in dosežki: npr. pripravi listo kriterijev za ocenjevanje igre ..., izbere pet pravil, ki se mu zdijo pomembna za ..., oblikuje panelno razpravo o ..., napiše polletno poročilo, izbere in pripravi primer, s katerim bo pokazal svoj pogled na ...

Atherton (2005) je v eni od svojih raziskav primerjal dve taksonomiji, in sicer Bloomovo iz leta 1956 (slika 2) in taksonomijo, ki sta jo leta 2001 izdelala Anderson in Krathwohl (2001, v Atherton 2005) (slika 3) kot revidirano Bloomovo taksonomijo.



Slika 3: Taksonomija Andresona in Krathwohla (2001, v Atherton 2005): področje spoznavanja

Atherton ugotavlja, da sta Anderson in Krathwohl posamezne stopnje (ohranila sta jih šest) opisala z glagoli, in ne s samostalniki, tako kot Bloom (npr. analizira namesto analiza), ter da sta najvišjo taksonomsko stopnjo opredelila na novo (namesto stopnje evalvacije uvedeta stopnjo ustvarja). Avtor tudi meni, da je stopnja razumevanje/razume še vedno »problematična« glede na svojo umeščenost. Po njegovi presoji, ki jo utemeljuje zlasti z novjšimi spoznanji kognitivnih teorij učenja, sodi stopnja razumevanje višje na taksonomski lestvici oz. predstavlja najvišjo stopnjo, saj je razumevanje kot miselni proces povezano s presojanjem idej, upoštevanjem izsledkov poskusov, iskanjem zamisli, kako znanje in vedenje na novo in drugače povezati in nekaj ustvariti. V ozadju ustvarjanja na nekem področju je intuitivno, kontekstualno, kritično in strateško razumevanje ter raba raziskovalnih metod. Prepričan je, da so taksonomije bolj epistemološka kot psihološka hierarhija, saj je v psihologiji ni moč niti z vidika razvoja oz. upoštevajoč različne starosti posameznikov niti pri določeni konkretni kronoloških starosti posameznika tako enoznačno grupirati in razvrščati miselne procese, kot bi lahko izhajalo iz taksonomskih stopenj.

Athertonovo kritično oceno je moč podkrepiti tudi z nekaterimi novjšimi psihološkimi spoznanji o prehodih z nižjih na razvojno višje stopnje oblikovanja pojmov, ki niso enoznačno povezani zgolj z otrokovo starostjo, kot so to trdili nekateri starejši avtorji. Npr. Piaget (1951) je opisoval, da so konkretni pojmi razvojno nižji in značilni za mlajše otroke, abstraktni pojmi pa razvojno višji in značilni za starejše otroke; Bruner, Olver in Greenfield (1966) pa, da so zaznavni pojmi razvojno nižji, pojmi v pravem pomenu besede pa razvojno višji. Ugotovitve nekaterih poznejših raziskav kažejo, da tudi malčki in otroci v zgodnjem otroštvu uporabljajo taksonomske, in ne zgolj tematske kriterije pri grupiranju predmetov in da zmorejo preseči rabo zgolj zaznavnih informacij (npr. Bechl-Chadha 1996; Mandler, Fivush in Reznick 1987); da je razvojna stopnja oblikovanja pojmov v veliki meri povezana tudi z znanjem posameznikov o predmetih, dogodkih dejavnostih, ki jih oblikujejo v pojme, in ne samo z otrokovo starostjo ali njegovimi intelektualnimi sposobnostmi (Sieglar 1991).

Enoznačno umeščanje posameznih ciljev in/ali znanja na posamezne taksonomske stopnje je povezano tudi z arbitrarnim določanjem miselnih procesov, ki so v ozadju posameznih vrst znanja, čeravno so v psihologiji tovrstne delitve pri posameznikovem dejanskem spoznavnem delovanju le izjema. Tako je že v sredini prejšnjega stoletja Piaget (1959), ki se je ukvarjal predvsem s konstruiranjem miselnih struktur, in ne z učenjem v pravem pomenu besede, ugotovil, da razvoj logičnomatematičnih struktur (pojmov) ne more potekati v »praznem mentalnem prostoru« in da so za vzpostavljanje relacijskih odnosov potrebne tudi usvojene fizične oz. specifične izkušnje (podatki, informacije). Po njegovem mnenju so za razvoj miselnih struktur hkrati potrebne tako specifične kot logičnomatematične izkušnje, vzporedno z njimi pa tudi socialne izkušnje (z zadnjimi se Piaget ni posebej ukvarjal).

Pri iskanju novih in sodobnih kurikularnih rešitev se torej ne zdi utemeljeno togo izhajanje iz te ali one taksonomske klasifikacije, prav tako ne posebno poudarjanje zgolj višjih taksonomskih stopenj, ki naj bi same po sebi pomenile tudi bolj kako-

vostno znanje. Podobno kot je Atherton (2005) problematiziral taksonomsko stopnjo razumevanja, tudi drugi kognitivisti, zlasti tisti, ki se ukvarjajo z vlogo metakognitivnih procesov, metajezika, rabo miselnih strategij v učenju (npr. Bransford, Brown in Cocking 2000; Gombert 1992; Rutar Ilc 2004; Winne in Butler 1995) poudarjajo, da je učenje z razumevanje pomembno tako na vsebinski kot procesni ravni. Posameznikova zmožnost misliti in reševati probleme (torej gre v resnici tudi za uporabo znanja) je pomembno povezana s »širokim« znanjem na posameznih specifičnih področjih oz. tovrstna uporaba znanja vselej zahteva »bazen« temeljnega znanja ter ustrezno konceptualizacijo le-tega. Zaradi navedenega se zdi sprememba, ki jo navedejo avtorice posodobljenega učnega načrta za psihologijo, ko zapišejo, da so »Cilje, ki so bili v prejšnjem UN zelo specifični, ubesedeni z glagoli 'navede', 'našteje', 'pojasni' itn. in pogosto na nižjih nivojih taksonomije, preoblikovale v nekoliko bolj odprte cilje, večkrat na višjih nivojih Bloomove taksonomije: 'razume', 'analizira', 'interpretira' /.../« (*Predlog posodobljenega učnega načrta Psihologija*, 2007, str. 4), bolj formalna kot dejanska oz. sama po sebi ni nikakršno zagotovilo za bolj kakovostno znanje.

Konceptualizacija šolskega znanja je v zadnjih desetih, petnajstih letih dobila še dodatne razsežnosti: poudarja se razvoj kakovostnega in vseživljenjskega znanja, pojem znanja se postavlja v relacijo do kompetenc, slovenski kurikularni dokumenti se prilagajajo mednarodnim standardom in konceptom. Kot pravi Medveš (2004), naj bi orientacija izobraževanja na kompetence postala temeljno vodilo v dograditvi sedanjih kurikularnih rešitev na vseh ravneh izobraževanja in naj bi bila tudi podlaga za preverjanje ciljne naravnosti obstoječih programov v gimnazijah ter poklicnih in strokovnih šolah. Evropski dokument *Recommendation of the European Parliament and the Council* (2006) govori o osmih ključnih kompetencah, ki so postavljene v širok okvir vseživljenjskega učenja (sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v naravoslovju in tehnologiji, digitalna kompetenca, učenje učenja, družbena in državljanska kompetenca, kulturna zavest in izražanje, občutljivost za iniciative in podjetnost); v njem je kompetenca opredeljena kot kombinacija znanja, spretnosti in stališč, povezanih s kontekstom. Navedeno vsekakor ni dovolj, da bi brez razjasnitve samega pojma kompetence v šolskem prostoru in zlasti odnosa kompetence –temeljno oz. teoretično znanje smeli kompetence, tudi povsem nekritično, preprosto dodajati v učne načrte, bodisi kot »dodatek« k operativnim ciljem, kot delno ali popolno zamenjavo za standarde znanja ali minimalne standarde znanja. Zakaj? Kombinacija napačnega oz. preozkega razumevanja posameznih taksonomskih stopenj globalnih ali operativnih učnih ciljev in/ali znanja, zlasti taksonomskih stopenj razumevanja in uporabe znanja v povezavi z redukcijo kompetence na spretnosti, ko ima vsebinsko, konceptualno znanje zgolj instrumentalno vrednost, vrača razumevanje znanja od kognitivno epistemoloških nazaj na vedenjske koncepte (glej tudi Štefanc 2006). Opredelitev koncepta kompetence vselej naddoloča tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. Glede na to, kakšen »status« je dodeljen kompetenci, je odvisno, ali je znanje (tudi tisto, ki se ocenjuje!) podpora oz. merilo kompetenci, ali nasprotno, da kompetenca določa izbiro znanja. Ko so v mednarodni primerjalni raziskavi znanja PISA 2006 opredelili komponente naravoslovne pismenosti (Štraus, Repež in Štigl (ur.) 2006), so zapisali, da

je znanje (gre za znanje naravoslovja in znanje o naravoslovnih znanosti) podpora trem kompetencam: prepoznavanju naravoslovnih vprašanj, znanstvenemu razlaganju pojavov in uporabi naravoslovno-znanstvenih podatkov in preverjenih dejstev. Koliko in kako se tovrstna opredelitev reflektira tudi v konstrukciji nalog oz. ocenjevanju dosežkov, pa bomo nekaj več povedali v naslednjem poglavju.

Tudi v dokumentu, na podlagi katerega je potekala pravkar končana prenova slovenskih gimnazij oz. posodobitev njihovih učnih načrtov (*Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji*, 2007), so posebej poudarjene kompetence (červno koncept kompetence ni razložen), ki jih je treba vključiti v učne načrte, in pričakovani dosežki oz. rezultati, ki naj bi nadomestili standarde znanja. Še več. Kot je moč razbrati iz navedenega dokumenta, je prav uveljavitev kompetenc v posodobljenih učnih načrtih (posebej se sklicujejo na priporočila Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije iz leta 2006) eden od pomembnih razlogov za opustitev standardov znanja in/ali minimalnih standardov znanja (glej tudi Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, prehodne določbe, 47. člen) in določitev pričakovanih dosežkov/rezultatov. Pripravljalci dokumenta *Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji* (2007, str. 10–11) zapišejo, da gre za ».../določen paradigmatski pristop v izobraževalnem procesu /.../«. Pomeni premik od 'input' načrtovanja, ki temelji na vsebinah in ciljih, k 'output' zasnovi načrtovanja, to so učni rezultati, ki jih učenci/dijaki razvijejo v času izobraževanja. Izraz minimalni standard najpogosteje zagovarja učnociljna strategija, ki izhaja iz zahteve po jasno izraženih ciljih, pri čemer pomembno poudarja ocenjevanje učenčevega napredka in primerjavo z zastavljenimi cilji. Procesnorazvojna strategija pa se osredotoča na razvoj razumevanja učenca, upošteva razvoj osebnosti, zato na dosežke izobraževanja gleda kot na pričakovane rezultate. Kako kratkega roka so spremembe, ki konceptualno niso dovolj domišljene in so strokovno nezadostne tudi za neposredno rabo v šolskem prostoru, potrjuje sklep *Strokovnega sveta za splošno izobraževanje*, ki je na seji, dne 28. 2. 2008, to je na prvi naslednji seji zatem, ko je določil prvi »paket« posodobljenih učnih načrtov za gimnazijski program, s katerim nalaga, da morajo pripravljalci v sicer že sprejete posodobljene učne načrte dodati tudi standarde znanja oz. vsaj minimalne standarde znanja.

Ocenjevanje znanja

Ocenjevanje znanja učencev je, ne glede na to, ali gre za učiteljevo ali zunanje ocenjevanje znanja, vpeto v pouk kot celoto; učinek ima na to, kaj se poučuje in uči in na to, kako se poučuje in uči. Prav zato je nujen dogovor o ciljih in načelih preverjanja in ocenjevanja znanja, o konceptu znanja, o implicitni hierarhiji znanja, o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja (*Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli*, 2000). Znanje, ki ga lahko preverjamo in ocenjujemo, je zgolj izkazano znanje, zato so praviloma v učnih načrtih oz. katalogih znanja opredeljeni standardi znanja. V *Navodilih za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij* (1996) in dodatnem *Navodilu za postavitev standardov znanja v predlog učnega načrta* (1998) piše, da so standardi znanja (opre-

deljeni na vseh ravneh taksonomskih ciljev) preverljivi, da izhajajo iz operativnih ciljev, da jih je potrebno pripraviti v razponu od najnižjih do najvišjih standardov znanja (upoštevajoč temeljni standard znanja) in da je nujna eksplicitna opredelitev minimalnih standardov znanja. Ali torej je, in če, zakaj je utemeljeno v učnih načrtih zamenjati standard znanja s pričakovanim rezultatom oz. dosežkom? Ker gre za nove konceptualne opredelitve znanja, ker se želi narediti večjo učinkovitost izobraževanja z vpeljavo kompetenc, ki naj deloma »nadomestijo« znanje oz. »naredijo« znanje bolj pragmatično, ker je potrebno dodatno »okrepiti« procesnocijno načrtovanje pouka ... Iz dokumenta, ki »spremlja« posodabljanje osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov v slovenskem prostoru, lahko razberemo, da je razlog za »premik« od standardov znanja k pričakovanim dosežkom/rezultatom predvsem prevladujoča usmeritev na kompetence. V njem pa ne najdemo razmisleka o tem, ali so vse kompetence tudi preverljive (npr. osebnostne značilnost, konkretne dejavnosti), kako jih ocenjevati in predvsem in predvsem, ali globalni cilj poučevanja (in s tem tudi ocenjevanja) še naprej ostaja kognitivni vidik pouka ali se morda prek kompetenc dela premik nazaj k prevladujočemu vedenjskemu konceptu znanja in s tem ocenjevanju spretnosti, konkretnih dejavnosti, usposobljenosti za določene konkretne naloge.

Ker, kot pravi Medveš (2004), tudi usmeritev na kompetence ne sme pomeniti odmika od ocenjevanja znanja v šoli, in ker, kot kaže, se bodo standardi znanja verjetno le »vrnili« tudi v tiste učne načrte, iz katerih so bili izključeni, bomo v nadaljevanju nekaj razmišljanja namenili merilom za vrednotenje in ocenjevanje znanja. Kaj in koliko mora torej učenec oz. dijak znati, da bo na ocenjevalni lestvici dobil določeno oceno (ne glede na to, ali gre za pisno, besedno, številčno lestvico in posledično oceno). Če so opredeljeni standardi znanja v razponu, in posebno minimalni standardi znanja, je jasno, da mora učenec/dijak za pozitivno oceno doseči minimalne standarde znanja. Zadeva postaja bolj strukturirana, ko se poskuša ocene povezati s taksonomskimi stopnjami znanja (ne glede na to, za katero taksonomsko klasifikacijo gre), pri čemer naj bi nižje ocene pomenile doseganje nižjih, višje ocene pa višjih taksonomskih stopenj. Taksonomsko višje stopnje znanja ali višje ravni dosežkov, kot jih imenujejo v mednarodnih primerjalnih raziskavah znanja (npr. Štraus, Repež in Štigel 2006), praviloma zahtevajo tudi rabo bolj celostnih principov spoznavanja, zlasti mišljenja in govora (npr. Atherton 2005). Vendar je pri tem treba upoštevati še najmanj dvoje:

- spoznavnih procesov in izkazanega znanja ne moremo neposredno povezati in tudi ne enoznačno zaporedno razvrstiti na višje in nižje stopnje znanja, ne da bi v vsaki posamezni stopnji prepoznali različno znanje, ki verjetno posledično pomeni tudi različne ocene (npr. učenci različno dobro poznajo podatke; različno uspešno analizirajo podatke);
- podobno ali enako znanje, ki ga npr. dva učenca izkažeta pri reševanju nalog/e na taksonomsko višji stopnji, nujno ne vključuje tudi enakega znanja na taksonomsko nižjih stopnjah. Zato da bi učenci reševali probleme, analizirali, ustvarjali, morajo določene stvari tudi vedeti, jih reproducirati.

Vse, tako nižje kot višje šolske ocene, torej implicitno vključujejo cilje na različnih taksonomskih stopnjah; razlike med nižjimi in višjimi ocenami bi mo-

rale kazati na razlike v tem, kako dobro učenci znajo tisto, kar različne naloge, ki praviloma niso taksonomsko »čiste«, od njih zahtevajo. Zanimiva je npr. ena od rešitev pri opisnem ocenjevanju znanja, ki jo učenci in učitelji uporabljajo v prvih razredih obveznega izobraževanja v francoskih šolah. Učiteljice skupaj z učenci ocenjujejo, kako dobro so že dosegli posamezne standarde znanja (vse, ne glede na njihovo taksonomsko raven), tako da na lestvici pobarvajo zaporedni kvadratek oz. polje, pri čemer prvi označeni kvadratek pove, da je njihovo znanje šibko, zadnji pa, da so usvojili npr. fonološko razlikovanje, da razumejo pojem števila, da znajo opisati sliko.

Zapisali smo že, da si kurikularne rešitve kot cilj postavljajo kakovostno znanje, ki se ga, kot kažejo nekatere posodobitve učnih načrtov, preveč ozko in neposredno izenačuje z učnimi cilji in pričakovanimi rezultati na višjih taksonomskih stopnjah (glej *Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji*, 2007). Tovrstne povezave med kakovostjo znanja in taksonomsko stopnjo imajo učinek tudi na ocenjevanje znanja, zlasti ko gre za primerjave učiteljevega in zunanjega ocenjevanja znanja in presoje o tem, ali je moč z zunanjimi preizkusi znanja dovolj kakovostno ocenjevati tudi znanje na višjih taksonomskih ravneh in v celotnem razponu standardov znanja. Zanimivo je, da je bila funkcija nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli med drugim spremenjena tudi zato, ker naj bi ocenjevanje z nacionalnimi preizkusi negativno povratno vplivalo na poučevanje v šoli oz. naj bi s tovrstnimi preizkusi znanja v veliki meri preverjali in ocenjevali zgolj faktografsko znanje. Če je tovrstna izhodišča teza utemeljena, bi morali biti nacionalni preizkusi znanja v devetem razredu potem, ko so sicer ostali obvezni, vendar v funkciji povratne informacije učencem, staršem in šolam (gre za formativna vloga) drugačni, kot so bili takrat, ko so bili tudi v funkciji ocenjevanja znanja. Če primerjamo npr. naloge v nacionalnih preizkusih znanja iz leta 2003/04 in iz leta 2006/07, vidimo, da so naloge v preizkusih podobne (glede vsebine in načinov spraševanja) in da tudi njihove psihometrične značilnosti (npr. težavnost, diskriminativnost) niso bistveno drugačne (*Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo 2003/04; Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo, 2006/07*). Zdi se, da gre preprosto za verjetje, da so, potem ko so preizkusi dobili novo, to je formativno vlogo, tudi bolj kakovostni oz. da, čeravno ne vključujejo več ustnega ocenjevanja znanja, »pokrivajo« cilje in/ali standarde znanje na vseh taksonomskih ravneh in standarde znanja v celotnem razponu. Avtorji poročila za leto 2006/07 posebej tudi zapišejo, »da so se pri pripravi kvalitativnih opisov izbranih območij na lestvici dosežkov na nacionalnih preizkusih znanja zgledovali po mednarodnih raziskavah znanja PISA, TIMSS in PIRLS (*Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo, 2006/07*, str. 47)«. Pri tem je zanimivo, da so ravni znanja v mednarodnih raziskavah znanja opredeljene enako: nižja raven znanja naj bi vključevala manj celostne in zahtevne, višja raven pa bolj celostne in zahtevne spoznavne procese, čeravno naj bi se v okviru TIMSS-a ocenjevalo t. i. kurikularno (tako kot v slovenskih nacionalnih preizkusih znanja), v okviru PIS-e in PIRLS-a pa nekurikularno znanje oz. kompetence. Kaj naloge v posameznih preizkusih zares merijo, koliko in v čem se razlikujejo naloge, ki merijo kurikularno znanje in tiste, ki merijo nekurikularne kompetence, ali posamezne naloge res merijo zgolj znanje na neki konkretni ravni, bodisi nižji ali višji, kakšne

vrste nalog (naloge odprtega tipa, naloge tipa odgovorov da-ne) merijo različna taksonomska znanja, ali je znanje udeležencev, ki so glede na dosežke uvrščeni na višje ravni znanja, tudi bolj kakovostno, pa bo potrebno še podrobno analizirati in tudi konceptualno kritično ovrednotiti. Razmisliti bo tudi treba, ali ni strokovno bolj utemeljeno najprej konceptualizirati šolsko znanje in šele potem, če za to obstajajo strokovni razlogi, spreminjati tudi vlogo in načine ocenjevanja znanja.

Literatura

- Atherton, J. S. (2005). Learning and teaching: Bloom's taxonomy. Pretočeno z <http://www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm>.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. in Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, str. 645–664.
- Bech-Chadha, G. (1996). Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy. *Cognition*, 60, str. 105–141.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain. New York: David Mckay Co Inc.
- Bourdieu, P. (1977). Outline of the theory of practice. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (2000). How people learn. Washington: National Academy Press.
- Bruner, J., Olver, R. R. in Greenfield, P. M. (1966). Studies of cognitive growth. New York: Wiley.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), str. 415–436.
- Cox, M. V. (1991). The child's point of view. New York, London, Toronto: Harvester/Wheatsheaf.
- Dalton, J. in Smith, D. (1986). Extending children's special abilities – Strategies for primary classrooms. Pretočeno z <http://www.teachers.ash.org.au/researchskills/dalton.htm>.
- Donaldson, M. (1992). Human minds: An exploration. London: Allen Lane/Penguin Press.
- Donaldson, M. (1996). Human possible: Education and the scope of the mind. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling, str. 324–344. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Gnamuš, O. (1974). Jezik, socialni položaj in učni uspeh. Domžale: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Gombert, N. E. (1992). Metalinguistic development. New York, London: Harvester Wheatsheaf.
- Hammill, D. D. in Larsen, S. C. (1996). Test of Written Language – Third Edition. Examiner's Manual. Austin, TX: PRO-ED.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli (2000). Ljubljana: Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole.

- Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42 (3), str. 514–532.
- Keil, F. C. in Silberstein, C. S. (1996). Schooling and the aquisition of theoretical knowledge. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. 621–645. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Mandler, J. M., Fivush, R. in Reznick, J. S. (1987). The development of contextual categories. *Cognitive Development*, 2, str. 339–354.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 4, str. 25–52.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 3, str. 27–48.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V: Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk Škraba, M. (ur.), *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, str. 9–16. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nacionalno preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2003/2004 (2004). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2006/2007 (2007). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij (1996). Delovno gradivo. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Navodilo za postavitev standardov znanja v predlog učnega načrta (1998). Delovno gradivo. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. 9–27. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Olson, D. R. in Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. 1–6. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge in Kegan Paul Ltd.
- Pind, E., Gunnardottir, E. K. in Johannesson, H. S. (2003). Raven's standard progressive matrices: new school age norms and a study of the test's validity. *Personality and Individual Differences*, 34, str. 375–386.
- Predlog posodobljenega učnega načrta Psihologija (2007). Interno gradivo, posredovano na Strokovni svet za splošno izobraževanje. Ljubljana: zavod RS za šolstvo.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006). *Official Journal of the European Union*.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Pasti razmišljanja v nasprotjih – učenje z razumevanjem kot točka

- spoznavanja. V: Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk Škraba, M. (ur.), Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, str. 86–108. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov v gimnaziji (2007). Poročilo o izvajanju projekta. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stanovich, K. E. in Stanovich, P. J. (1996). Rethinking the concept of learning disability: The demise of aptitude/achievement discrepancy. V: Olson, D. R., in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. 117–147. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 66–85.
- Štarus, M., Repež, M. in Štigl, S. (ur.) (2006). *Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev. Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Nacionalni center PISA.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. in Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, str. 495–522.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. 148–172. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Winnw, P. H. in Butler, D. L. (1995). Student cognitive processes. *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge: Pergamon.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007). Uradni list RS 102/2007.

Dr Ljubica MARJANOVIČ UMEK

DIFFERENT WAYS OF UNDERSTANDING KNOWLEDGE: CONNECTEDNESS TO LEARNING, TEACHING AND ASSESSMENT

Abstract: By primarily considering recent views on the child's/adolescent's development and education, in the article the author discusses the definition of the term knowledge and, consequently, the understanding of knowledge in relation to its evaluation and assessment. She places the different ways of understanding knowledge in the space between older behavioural and normative development psychology theories and more recent theories that particularly highlight epistemology and metaprocesses; she also explains knowledge concepts by means of the results of empirical research pointing to certain key variables which best explain school knowledge. Afterwards, the author critically assesses various taxonomies of education targets and/or knowledge and, as she finds, the frequently simplified transposition of taxonomic levels into criteria for knowledge assessment. She also connects the understanding and assessment of knowledge with the 'žstatus' and definition of competencies in curricula, especially with regard to the relationship between the pragmatics of competencies and fundamental or theoretical knowledge.

Key words: knowledge, competencies, behavioural theories, cognitive theories, metaprocesses, knowledge assessment

Dr. Zora Rutar Ilc

Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja

Povzetek: V pričujočem članku prakso preverjanja in ocenjevanja na podlagi opisnih kriterijev (in opisnikov) najprej utemeljujemo v sodobnih konceptih znanja. Poudarjamo, da je za korektno povratno informacijo o različnih vidikih in komponentah znanja treba preverjati tudi procesne vidike znanja oz. splet vsebinskih in procesnih vidikov znanja, čeprav so slednji mersko težje dostopni.

Osrednjo pozornost pa posvečamo predstavitvi in primerjavi različnih pristopov in iz njih izhajajočih modelov opredeljevanja opisnih kriterijev (in opisnikov) ter na ravni racionalne analize primerjamo njihovo pojasnjevalno in uporabno moč. Dokazujemo tudi, da je v pristopu s taksonomskim strukturiranjem opisnikov učinkovito združena povratna informacija o vsebinskih v povezavi s procesnimi vidiki znanja.

Ključne besede: opisni kriteriji, opisniki, vsebinski in procesni vidiki znanja, taksonomije, miselni procesi, kompleksno razmišljanje.

UDK: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo, e-naslov: zora.rutar@zrss.si

Uvod – vpeljevanje kvalitativne razsežnosti pri vrednotenju znanja

V slovenskem šolstvu se je pomembna kvalitativna sprememba v praksi preverjanja in ocenjevanja zgodila z uvajanjem dveh, na pogled diametralno različnih praks: mature v gimnazijah in opisnega ocenjevanja na razredni stopnji.

Matura je prinesla kulturo ocenjevanja, sicer utemeljeno v zagotavljanju metričnih karakteristik preizkusov¹, ki pa je v internem delu hkrati ponudila tudi novo – kvalitativno razsežnost: presojo dosežkov učencev (dijakov) na podlagi opisnih kriterijev. To ni pomenilo le tehnične novosti, ampak pravi paradigmatični premik od bodisi zgolj kvantitativnega »merjenja« znanja (karikirano rečeno: štetja pravih oz. napačnih odgovorov) bodisi zgolj intuitivno (brez eksplicitnih kriterijev) zasnovanega ocenjevanja h kvalitativno utemeljeni analitični presoji, ki je bila povrh tega še formalizirana in standardizirana. Dodano vrednost je predstavljalo usposabljanje velikega števila učiteljev za ocenjevalce, ki seveda ni rabilo le tej – formalno utemeljeni – praksi, ampak je prineslo splošno zvišanje kulture ocenjevanja – tudi pri pouku.

Podobno se je dogajalo tudi po uvedbi nacionalnih preizkusov znanja, ki so spodbujali npr. rabo opisnih kriterijev za govorni nastop ali terensko delo tudi zunaj »izpitne« situacije, torej v rednem šolskem delu.

Druga praksa, ki je temeljito spremenila pogled na preverjanje in ocenjevanje in prakso le-tega, pa je bilo opisno ocenjevanje. Čeprav mu je bilo mogoče očitati nekatere pomanjkljivosti oz. nedoslednosti, je pri učiteljih razredne stopnje pa tudi pri učencih in starših spremenilo dojemanje vrednotenja znanja,

¹ Dajanje prednosti nekaterim metričnim karakteristikam ima sicer lahko določene omejitve na račun drugih metričnih karakteristik (tako je lahko npr., nekoliko poenostavljeno rečeno, povečevanje zanesljivosti in objektivnosti na škodo veljavnosti ali avtentičnosti), kar utegne povzročati nekatere problematične učinke, kar pa ne bo predmet pričujoče razprave.

deloma pa tudi znanja nasploh. Znanje ni bilo pojmovano več le kot »izmerjeno«, »oštevilčeno«, zreducirano na številčni simbol, ampak je bilo opisano v svojih kvalitativnih in analitičnih razsežnostih.

V čem so utemeljene ocene učiteljev

V odgovorih, ki smo jih pred leti (na začetkih uvajanja devetletne osnovne šole) dobili iz kratkih anket na različnih seminarjih, o tem, kaj »upoštevajo« (kot kriterij) pri (ustnem) ocenjevanju, so učitelji največkrat navajali, da je za odlično oceno treba poleg »zapisanega« znanja (torej vsebin iz učbenikov in zvezkov) pokazati tudi »lastno razmišljanje«, povezovanje, dajanje svojih primerov, kritični odnos in vrednotenje ipd. Kot znanje, ki je po presoji večine zadoščalo za zadostno oceno, pa je največkrat štelo to, da so ponovili za učiteljem tisti minimum, ki ga je učitelj predpostavljal kot potrebnega za pridobivanje nadaljnjega znanja.

Tako pridobljene ugotovitve seveda nimajo teže resne empirične raziskave, vendarle pa ponazarjajo trend glede tega, kakšne kriterije so učitelji uporabljali za različne ocene. Z drugimi besedami: takšne, skoraj zdravorazumske opredelitve implicirajo pavšalne intuitivne kriterije in opisnike za ocenjevanje.

S privzemanjem programa devetletne osnovne šole in z uvedbo nacionalnih preizkusov znanja pa so prosto intuicijo začeli regulirati standardi. V pogovorih z učitelji in pri opazovanjih na terenu smo svetovalci Zavoda za šolstvo ugotavljali, da se učitelji pri ocenjevanju vse bolj opirajo na standarde, zapisane v učnih načrtih – v prvih dveh triletnih še bolj prepričljivo kot v zadnjem. Tudi ko je ocena številčna, lahko predpostavljamo, da je za njo ocena, ki je kvalitativno utemeljena v standardih, torej v strokovno premišljenem in uradno predpisanem znanju, ki v domišljenosti presega intuicijo.

Pri svetovanju učiteljem smo sicer svetovalci Zavoda za šolstvo ugotavljali, da imajo s samo logistiko upoštevanja standardov pri oblikovanju ocen in preizkusov težave.² Pri tem smo tudi sami iskali različne modele in rešitve, ki bi učiteljem olajšale oblikovanje ocen, ki bi korektno upoštevale standarde. (Več o tem v nadaljevanju.) Vendar pa lahko ugotovimo, da so tako rešitve, ki jih omenjamo v uvodu (interno ocenjevanje pri maturi in opisno ocenjevanje), kot zapis standardov v učnih načrtih devetletne osnovne šole omogočile velik premik v kulturi preverjanja in ocenjevanja.

Poglejmo zdaj, v čem je utemeljeno sklicevanje na pomen opisnih kategorij znanja za ocenjevanje, pa naj gre za eksplicitno postavljene ali celo predpisane kriterije (kot npr. pri internem delu mature ali pri ustnih in praktičnih nacionalnih preizkusih), za opredelitev minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov v učnih načrtih ali pa za poskus (bolj ali manj) artikuliranega kvalitativnega zapisa ocene pri opisnem ocenjevanju.

² Nekaj težav je ostalo tudi pri doslednem ločevanju preverjanja od ocenjevanja, čeprav se je ozaveščenost za ta vidik z uvedbo devetletne osnovne šole in novega pravilnika o ocenjevanju v začetnem obdobju povečevala.

Sodobni koncepti znanja kot izhodišče za uporabo opisnih kriterijev in opisnikov v sodobnih konceptih znanja

Pogovori z učitelji kažejo, da njihovo pojmovanje znanja vse pogosteje presegajo enačenje znanja z vsebinskim znanjem v najožjem pomenu besede, npr. zgolj kot dejstva, podatke in informacije, oz. s poznavanjem konkretnih vsebin, ki je pred desetletji (kljub naprednim didaktičnim teorijam) vztrajalo pri zdravorazumskih pojmovanjih in se izražalo tudi v praksi. Učitelji dajejo sicer največ poudarka pomembnosti razumevanja in uporabe, vse bolj pa gre hkrati z razmislekom o znanju tudi za razmislek o samostojnem razmišljanju in sploh o »procesiranju« znanja. Metaforično povedano se vprašanjem »kaj« vse bolj pridružujejo vprašanja »kako« oz. z drugimi besedami: ne gre več le za pojmovanje znanja zgolj kot vsebin, ampak tudi za to, kako te vsebine »procesirati«, kaj z njimi »narediti«.

Razvijanje procesnih komponent znanja, pri čemer dobi pomen samostojno analiziranje in iskanje novih, tudi ustvarjalnih rešitev, so na začetku svoje prenovе poudarjali tudi finski šolski strokovnjaki (Voutilanen idr. 1990). Postavili so kriterije, po katerih je mogoče analizirati različne koncepcije znanja. Razlikujejo jih glede na:

- metodo pridobivanja znanja (ali je izkustvena ali s presojanjem),
- utemeljevanje znanja (ali brezprizivno sprejemanje ali kritični odnos, zahteva po utemeljitvi, justifikaciji),
- statičnost oz. dinamičnost,
- pasivnost oz. aktivnost,
- vključenost spretnosti in/oz. znanja,
- koristi od znanja (trenutne ali trajne in zunanje ali intrinzične, notranje) ter
- povezanost ali celostnost.

Finci dajejo konsistentno s tem velik poudarek tudi razvijanju kompetenc in spretnosti, med drugim na primer (Kinnunen in Halmevu 2005, prim. tudi Rutar v Gaber 2006):

- učnim: zmožnosti in motivaciji za samorazvoj, zmožnosti za pridobivanje, analiziranje in ocenjevanje informacij, zmožnosti za ocenjevanje lastnega učenja in samoocenjevalne spretnosti, spretnostim samorazvijanja (angl. self-development skills), pripravljenosti za spremembe in zmožnosti izbiranja;
- spretnostim reševanja problemov: ustvarjalnemu mišljenju in spretnostim aktiviranja (angl. activity skills), uporabi informacij v novih situacijah, upravljanju kompleksnih interaktivnih odnosov, spretnostim odločanja, logični dedukciji in analitičnim spretnostim ter kritičnemu mišljenju;
- interakcijskim in komunikacijskim spretnostim: spretnostim predstavljanja, pisanja in poslušanja, pogovornim in pogajalskim spretnostim, jezikovnim, kulturni pismenosti in interakcijskim spretnostim ter spretnostim komu-nikacijske tehnologije;
- sodelovalnim spretnostim, spretnostim timskega dela, zmožnosti upo-

števanja drugih, fleksibilnosti v medčloveških odnosih, prilagodljivosti, zmožnosti za popravljanje lastnih akcij in samopoznavanju;

- etičnim in estetskim spretnostim: zmožnosti delati na etičnih vprašanjih in izbirah, poštenosti, odgovornosti in delovanju v skladu z etičnimi cilji in pripoznanju raznolikosti okolij, stilov in estetskih vrednot.

S takšnimi in podobnimi seznami kompetenc sicer nismo več v območju klasično pojmovanega »čistega vsebinskega« znanja, vendar pa tudi nismo stran od njega: te kompetence mu šele dajejo pravo veljavo oz. ga postavljajo v uporabno³ in celo emancipatorično perspektivo.

Pojavlja se sicer vprašanje, ali je potrebna tolikšna »analitičnost« in sistematičnost pri tovrstnem, »procesnem znanju«. Izkušnje pri delu z učitelji nam kažejo, da prepodrobni seznami, dani kot »manifesti« ali teoretična spoznanja, učitelje odvrnejo. Če pa jih do vpogleda v paleto različnih nians znanja in kompetenc pripeljemo izkušensko, jih ponavadi sprejmejo, se senzibilizirajo v njihovem zaznavanju in so jih pripravljeni vnašati v svoj pouk.

Seveda pa pozornost na vse te kategorije ne pomeni, da vse to zdaj postane predmet obsesivnega evidentiranja ali celo ocenjevanja. Gre predvsem za podarek na tem, katere spretnosti in kompetence lahko prispevajo vsebinskim znanjem gibkost in uporabnost (ki smo ju utemeljili v opombi) oz. v zdravorazumskem žargonu – njihovo »življenjsko« noto. Na učiteljih pa je, da izberejo, v katerem kontekstu bodo dali prednost razvijanju določenih kompetenc, morda tudi v medpredmetnih in kurikularnih povezavah. In tedaj, ko se bodo odločili za sistematično razvijanje le-teh, lahko zastavijo tudi bolj ali manj sistematično spremljanje (na podlagi katerega bo učencem moč dati povratno informacijo), ki pa je prav tako kot ocenjevanje lahko zasnovano na opisnih kriterijih in opisnikih (prim. v nadaljevanju).

Na procesno in proceduralno komponento znanja (poleg vsebinske oz. še bolje rečeno: v povezavi z vsebinsko) opozarjajo tudi številne druge klasifikacije znanj, npr. delitev znanja na: deklarativno, proceduralno in kondicionalno ali strateško znanje.⁴

³ Pojem »uporabnosti« bi radi navezali na še en, v nadaljevanju uporabljen pojem – gibkost znanja (v nasprotju z inertnostjo), oba skupaj pa na koncept kondicionaliziranega znanja in pojasnili, v kakšnem pomenu sta mišljena v danem kontekstu. Kognitivni psihologi v zvezi z značilnostjo izvedencev, da od pridobljenega oz. ohranjenega znanja vešče priključijo tisto, ki je relevantno za določeno situacijo, govorijo o t. i. kondicionaliziranem (angl. *conditionalized*) znanju v nasprotju s t. i. inertnim znanjem. Za to je značilno, da je sicer lahko relevantno, vendar ni aktivirano oz. ga je težko aktivirati. Za kondicionalizirano znanje pa je značilno prav to, da je organizirano na tak način, da vključuje določitev kontekstov, v katerih je uporabno oz. natančneje rečeno – uporabljivo. (Bransford 2000, str. 43, več o tem v Rutar Ilc 2004)

O inertnem znanju govori vrsta avtorjev, začenši z Whiteheadom (1929, povzeto v Bransford 2000). Inertnost znanja je v tem, da učenci zgrešijo v aktiviranju relevantnega znanja, ki so ga pridobili. (Prav tam, str. 170) Obstoj tega, kar imenujejo inertno znanje, so potrdile tudi številne študije, med njimi študije Gicka in Holyoaka ter Perfetta, Bransforda in Franksa (prav tam, str. 62). Tudi Paul govori o inertnem znanju kot tistem, ki ga na neki način imamo, a ga ne uporabljamo, ko je to primerno. »Le počiva v naših mislih, brez aktivacijske sile.« (Cit. Paul 1987, str. 134) Inertnost znanja tudi on – kot številni drugi avtorji – povezuje z nezmožnostjo transferja.

⁴ To delitev znanja si z manjšimi variacijami deli več avtorjev, med drugim Gagne in Alexander.

Procesno (in proceduralno) komponento znanja (vsaj implicitno) pa predpostavljajo tudi različne taksonomije, od katerih so se nekatere, npr. Bloomova, Gagnetova in TIMSS-ova, v našem prostoru že dobro uveljavile.

Ena od taksonomij oz. bolj rečeno klasifikacij znanja, ki uvede precizno razlikovanje med vsebinskim in procesnim znanjem in katere rabo smo v našem šolskem prostoru spodbujali na Zavodu za šolstvo, je Marzanova.

Marzano (1993, 1998) s sodelavci deli znanje na vsebinsko⁵ in procesno. Procesno znanje, ki naredi vsebinsko znanje *vseživljenjsko*⁶, delijo avtorji na:

- indukcijo in dedukcijo, utemeljevanje, abstrahiranje, analiziranje perspektiv, odločanje, preiskovanje, reševanje problemov, eksperimentalno raziskovanje, analiza napak, invencijo ...;
- delo z viri: zbiranje, izbiranje, analiza, interpretiranje, sinteza, presoja upo-rabnost in vrednosti podatkov ...;
- predstavljanje idej na različne načine: jasnost izražanja, učinkovitost komuniciranja z različnim občinstvom in na različne načine, ustvarjanje kakovostnih izdelkov ...;
- sodelovanje: prizadevanje za skupne cilje, uporaba medosebnih spretnosti, prevzemanje različnih vlog v skupini ...

Pri spodbujanju procesov pa se spodbuja in razvija tudi pomen miselnih navad: kritičnega mišljenja, avtorefleksije in samoregulacije ter ustvarjalnosti.

V predstavljenih konceptih in klasifikacijah znanja gre torej za večplastno in večdimenzionalno pojmovanje znanja. Procesne komponente znanja so bile v preteklosti zaradi težje merljivosti pri ocenjevanju pogosto zanemarjene. Ker pa prav ti vidiki znanja vse bolj pridobivajo veljavo v sodobni družbi, predstavljajo tudi izziv za ocenjevanje. Tistemu, kar ocenjujemo, je namreč še vedno podeljen največji pomen. Ta izziv pa je toliko večji, ker gre za najkompleksnejše vidike znanja, ki so tehnično in metrično težje dostopni kot »čisto vsebinsko« znanje. Vendar pa je

Deklarativno znanje predstavljajo podatki, pa tudi dejstva, prepričanja, mnenja in bolj kompleksno vsebinsko znanje, kot npr. razlage, teorije in interpretacije. Proceduralno znanje se nanaša na postopke za uporabo znanja v določenih procesih ali rutinah (npr. obvladovanje merjenja dolžin, mikroskopiiranje, obvladovanje računskih operacij) in se izkazuje z ustreznimi praktičnimi dejavnostmi. Pri kondicionalnem znanju pa gre predvsem za ugotavljanje, kdaj, kje in zakaj uporabiti proceduralno in deklarativno znanje. Vključuje npr. načrtovanje in kombiniranje strategij za reševanje problemov (npr. vedeti, katere postopke vključiti v reševanje različnih problemov) (prim. tudi Rutar in Žagar 2002).

⁵ Zanimivo je, da proceduralno znanje uvršča med vsebinsko znanje, pri katerem gre za poznavanje postopkov (»procedur«).

⁶ Ker je vsebinsko znanje prepleteno s procesnim (tako v fazi pridobivanja oz. izgrajevanja znanja kot v fazi njegovega izkazovanja in uporabe), ker torej gre za to, da se vsebine »procesira«, je morda distinkcija na »vsebinske komponente« znanja in »procesne komponente« znanja natančnejša kot delitev na vsebinsko in procesno znanje. Prva namreč meri na to, da gre za komponente, ki skupaj prispevajo k znanju in se v njem dialektično prepletajo, druga pa sugerira nekakšno umetno delitev ali celo opozicijo. Pri tem pa pri tej ločitvi umanjka neka druga pomembna ločnica, in sicer ločitev na procese, ki prispevajo k izgrajevanju znanja, in na tiste, ki sodelujejo pri njegovem izkazovanju. Pri našem konceptu ocenjevanja naj bi bili usmerjeni predvsem na slednje, medtem ko procese, ki prispevajo k izgrajevanju znanja, le spremljamo pri sprotnem preverjanju (ne pa pri ocenjevanju).

za korektno povratno informacijo odločilno, da zajema čim večji del kompleksnosti znanja, ne le tisti njegov del, ki je najlažje merljiv.

Pri delu z učitelji zato predstavljanje različnih klasifikacij znanja ni samo sebi namen, ampak je v pomoč pri sistemiziranju in opredeljevanju različnih vrst in vidikov znanja in s tem opora za snovanje takih nalog, vprašanj in dejavnosti ter takšnih kriterijev znanja, ki razvijajo in preverjajo različne komponente znanja, tudi procesne, oz. preplet »vsebina – proces«, kot bomo skušali na primerih pokazati v nadaljevanju.

Opisni kriteriji in opisniki za preverjanje procesov kompleksnega mišljenja⁷

Pri ponazarjanju postopkov opredeljevanja opisnikov in opisnih kriterijev se bomo najprej oprli na model iz uveljavljene tuje prakse. V nadaljevanju pa bomo nakazali, kakšne mogoče modele vidimo kot mogoče v našem šolskem prostoru. Nekateri od njih so še hipotetični, druge pa že preizkušamo.

Za model iz tuje prakse – model ocenjevanja, utemeljen v Modelu dimenzij učenja avtorjev Marzana, Pickeringov in McTighea (1993, 1998), je značilno, da gradi na jasnem ločevanju vsebinskega in procesnega znanja, razlikovanju, ki na prvi pogled utegne sugerirati opozicijo, ki jo bomo zato v nadaljevanju – ob predstavitvi domačih modelov – rahljali in skušali nakazati, da so vsebinske in procesne komponente znanja tesno prepletene in da kaže posebno ločevanje ohranjati le za strogo proceduralno znanje in za kompetence.

Skupina ameriških avtorjev utemelji svoj model na potrebi po sistematičnem razvijanju in s tem tudi preverjanju procesnega znanja, ki ga imenujejo tudi vseživljenjsko. Zato že v uvodu opozorijo, da se sicer ne ogibajo standardom, da pa jih prečijo s (svojim) konceptom procesnega znanja, utemeljenega v modelu petih dimenzij učenja⁸. Tako izhajajo iz sistematičnega razvijanja procesov kompleksnega mišljenja in drugega procesnega znanja, le-to pa navezujejo na (v nekaterih zveznih državah predpisane) vsebinske standarde. Standardi so tako »pokriti«, hkrati pa je izrecna pozornost namenjena tudi sistematičnemu »pokrivanju« vsega v tem modelu opredeljenega procesnega znanja.

Vsak od procesov kompleksnega mišljenja je opredeljen v svoji kvalitativni razsežnosti in razdeljen na več komponent.

Primerjanje npr. »vključuje opisovanje podobnosti in razlik med dvema ali več postavkami« in tri komponente, ki so lahko predmet preverjanja⁹:

1. izbira ustreznih elementov za primerjanje,
2. izbira ustreznih značilnosti, na podlagi katerih je zasnovana primerjava,

⁷ Natančneje: standardov kompleksnega mišljenja (angl. Complex Thinking Standards).

⁸ Model je bil postavljen na začetku devetdesetih, izšel pa je iz snovanj številne skupine strokovnjakov, zbranih okrog Roberta Marzana, ki je temelje za poznejši model 5 dimenzij učenja postavil z delom *Dimensions of Thinking*.

⁹ Povzetek modela po Marzano, Pickering in McTighe (1993).

3. primerna določitev podobnosti in razlik glede na prej ugotovljene značilnosti.

Za vsakega od kriterijev, ki izhajajo iz gornjih komponent primerjanja, pa so opredeljeni še opisniki – stopnje doseganja kriterijev; tako so npr. za 1.

– ustreznost izbire ključnih elementov za primerjanje – opisniki:

- za najboljši dosežek (4): izbere postavke, ki so izrecno primerne kot podlaga za primerjanje in ki izražajo izvirno ali ustvarjalno mišljenje;
- za (3): izbere postavke, ki ponujajo uspešno podlago za primerjanje;
- za (2), »minimalni standard«: izbere postavke, ki zadovoljujejo minimalne zahteve za primerjavo, vendar ima težave pri dokončanju naloge;
- za (1), ne dosega »minimalnega standarda«: izbere postavke, ki so neprimerna podlaga za primerjavo.

Enako sta z opisniki opredeljeni tudi drugi dve komponenti tega procesa kompleksnega razmišljanja oz. z njima povezana kriterija.

Razvrščanje vključuje organiziranje postavk v kategorije, zasnovanih na njihovih specifičnih značilnostih. Ta proces zajema tele štiri komponente:

1. izbira ključnih elementov za razvrščanje,
2. določitev uporabnih kategorij za razvrščanje elementov,
3. določitev primernih, razumljivih in izčrpnih pravil za uvrščanje,
4. ustrezna razvrstitev elementov v kategorije.

Sklepanje z indukcijo je opredeljeno kot »ustvarjanje posplošitev iz implicitnih ali eksplicitnih informacij in opisovanje presojanja, ki je za posplošitvijo« (cit. prav tam, str. 69). Komponente sklepanja z indukcijo so:

1. natančnost ugotavljanja elementov, iz katerih je mogoče izpeljati sklepe,
2. ustreznost interpretiranja informacij, iz katerih so izpeljani sklepi,
3. jasnost in logičnost sklepov.

Sklepanje z dedukcijo je opredeljeno kot identificiranje implicitnih ali eksplicitnih posplošitev ali principov (premis) in opisovanje njihovih logičnih konsekvenc. Komponente so:

1. ugotavljanje in artikuliranje dedukcij, zasnovanih na pomembnih in uporabnih posplošitvah ali principih, implicitnih ali eksplicitnih v informaciji,
2. natančno interpretiranje posplošitev ali principov,
3. ugotavljanje in artikuliranje logičnih konsekvenc, impliciranih v identificiranih posplošitvah ali principih.

Analiza napak je opredeljena kot identificiranje in opisovanje specifičnih tipov napak v informacijah ali procesih in vsebuje naslednje komponente:

1. ugotavljanje in artikuliranje pomembnih napak v informacijah ali v procesu,
2. natančno opisovanje učinkov napak na informacije ali proces,
3. natančno opisovanje, kako napake popraviti.

Utemeljevanje (konstruiranje podpore) vsebuje razvijanje dobro artikuliranih argumentov za ali proti specifični trditvi in zajema:

1. natančno ugotavljanje trditve, ki zahteva podporo, namesto dejstva, ki ne zahteva podpore,

2. dajanje zadostne ali primerne evidence za trditev,
3. ustrezno kvalificiranje ali ovrženje trditve.

Abstrahiranje je opredeljeno kot ugotavljanje in pojasnjevanje, kako je neki abstrakten vzorec v eni situaciji ali nizu informacij podoben ali različen od abstraktnega vzorca v drugi situaciji ali nizu informacij. Zajema:

1. določanje pomembne situacije ali informacije, ki ponuja bogat vir materialov za proces abstrakcije,
2. določanje reprezentativnega splošnega ali abstraktnega vzorca za situacijo ali informacijo,
3. natančno artikulacijo odnosa med splošnim ali abstraktnim vzorcem in drugo situacijo ali nizom informacij.

Analiza perspektiv vključuje ovrednotenje ene perspektive o predmetu razprave in presojo za tem kot tudi nasprotne perspektive in presoje za njo. Proces vsebuje naslednje komponente:

1. identificiranje predmeta razprave oz. različnih pogledov,
2. identificiranje ene pozicije in presoje za njo,
3. identificiranje nasprotne pozicije in presoje za njo.

Oblikovanje odločitev je opredeljeno kot izbiranje med navidez enakimi alternativami in vsebuje:

1. identificiranje pomembnih in natančnih upoštevanja vrednih alternativ,
2. identificiranje pomembnih in natančnih kriterijev za presojo alternativ,
3. natančno identificiranje obsega, do katerega vsaka alternativa obsega vsak kriterij,
4. izbira, ki ustrezno zadosti kriterijem za odločitev in odgovori na začetno dilemo o izbiri.

Preiskovanje je proces, ki vključuje natančen pregled in sistematično poizvedovanje v zvezi s temo ali problemom. Avtorji identificirajo tri tipe preiskovanja:

- definicijsko, ki konstruira definicijo ali detajlen opis koncepta, za katerega takšna definicija ali opis še ni razpoložljiv ali sprejet;
- zgodovinsko, ki konstruira razlago preteklih dogodkov za katere (takšna) razlaga še ni razpoložljiva ali sprejeta;
- projekcijsko, ki konstruira scenarij za določene prihodnje dogodke ali hipotetične pretekle dogodke, za katere scenarij še ni razpoložljiv ali sprejet.

Vsak od teh treh tipov preiskovanja vsebuje tri komponente:

1. natančno identificiranje tega, kar je že znano ali o čemer je že doseženo strinjanje o konceptu (definicijsko preiskovanje), preteklem dogodku (zgodovinsko preiskovanje) ali prihodnjem dogodku (projektivno preiskovanje),
2. identificiranje in razlaga nejasnosti, negotovosti ali protislovja o konceptu, preteklem dogodku ali prihodnjem dogodku,
3. razvitje in ubranitev logične in verodostojne rešitve nejasnosti, negotovosti ali protislovja o konceptu, preteklem dogodku ali prihodnjem dogodku.

Reševanje problemov vključuje razvijanje in preizkušanje metod ali izdelkov z namenom presegati omejitve ali vire za doseg želenih izidov oz. rezultatov.

Vsebuje naslednje komponente:

1. natančno identificiranje omejitev ali ovir,
2. identificiranje pomembnih in izvedljivih alternativ za preseganje ovir ali omejitev,
3. natančen izbor in preizkušanje alternativ,
4. ob preizkušanju različnih alternativ natančno artikuliranje in utemeljitev izbora in obsega, do katerega vsaka od njih prispeva k preseganju ovir ali omejitev.

Eksperimentalno raziskovanje je opredeljeno kot preizkušanje hipotez, ki so bile izpeljane za razlago pojavov; zajema pa tele štiri komponente:

1. natančna pojasnitev pojava, na podlagi prejšnjega opazovanja in ob uporabi ustreznih in potrjenih dejstev, konceptov ali principov,
2. izdelava logične napovedi, zasnovane na dejstvih, konceptih ali principih, ki podčrtujejo razlago,
3. zastavitev aktivnosti ali eksperimenta, ki učinkovito testira napoved,
4. učinkovita evalvacija izidov oz. rezultatov aktivnosti ali eksperimenta v strokovnih izrazih izvirne razlage.

Invencija je opredeljena kot razvijanje nečesa enkratnega ali izdelava enkratne izboljšave izdelka ali procesa v skladu z namenom, doseči še neizpolnjeno potrebo. Vsebuje naslednje komponente:

1. identificiranje procesa ali produkta za razvoj ali izboljšavo,
2. identificiranje strogih in pomembnih standardov ali kriterijev, ki naj bi jih dosegala invencija,
3. izdelava natančne in pomembne izboljšave začetnega izdelka ali procesa,
4. nenehna izboljšava in piljenje procesa ali izdelka, dokler ne doseže stopnje dovršenosti, ki se ujema s prej določenimi kriteriji ali standardi.

Za vse opisane procese kompleksnega mišljenja oz. za pripisane jim komponente so torej (po zgledu prej predstavljenega primera za proces *primerjanja*) avtorji opredelili opisnike na štirih stopnjah.

Enak pristop so ubrali pri drugih procesih: procesiranju informacij, učinkovitem komuniciranju, sodelovalnih spretnostih in miselnih navadah: kritičnem mišljenju, avtoregulaciji in ustvarjalnosti.

Procesiranje informacij je opredeljeno z:

1. učinkovitim interpretiranjem in povezovanjem informacij,
2. učinkovito uporabo različnih tehnik za zbiranje informacij in različnih virov informacij,
3. natančno oceno vrednosti informacij,
4. prepoznavanjem, kje in kako najti dodatne informacije.

Učinkovito komuniciranje (kot predstavljanje idej) je opredeljeno z:

1. jasnim in učinkovitim izražanjem idej,
2. učinkovitim predstavljanjem idej za različne namene,
3. učinkovitim predstavljanjem idej na različne načine,
4. učinkovitim predstavljanjem idej različni publiki,
5. ustvarjanjem različnih kakovostnih produktov.

Sodelovalne spretnosti pa so opredeljene s:

1. prizadevanjem za skupne cilje,
2. učinkovitim prevzemanjem različnih vlog v skupini,
3. izkazovanjem učinkovitih medosebnih spretnosti,
4. prispevanjem k vzdrževanju skupine.

Poglejmo si zato še primer opredeljevanja opisnikov po kriterijih za proces komuniciranja oz. predstavljanja idej. Za tretjo komponento procesa predstavljanja idej – predstavljanje idej na različne načine, so opisniki naslednji:

1. uporablja le eno metodo predstavljanja, ko je jasno, da jih je treba več, in ne uporabi pravilno konvencij in pravil,
2. poskuša uporabiti dve metodi komunikacije, vendar ne upošteva konvencij in pravil,
3. uporablja dve različni metodi predstavljanja idej in pri tem ustrezno uporablja konvencije in pravila teh metod na običajne načine,
4. uporablja različne načine predstavljanja in uporablja konvencije in pravila teh metod na zelo ustvarjalne načine.

Miselne navade pa so opredeljene z naslednjimi komponentami (prav tam, str. 91–93):

Kritičnost kot:

- natančnost in prizadevanje zanjo,
- jasnost in prizadevanje zanjo,
- odprtost razmišljanja,
- omejevanje lastne impulzivnosti,
- zastopanje pozicije, ko je podprta z argumenti;

ustvarjalnost kot:

- občutljivost za občutke in stopnjo znanja pri drugih,
- vztrajanje pri iskanju rešitev, tudi ko te niso takojšnje,
- razmikanje meja lastnega znanja in zmožnosti,
- vzpostavljanje lastnih standardov za dokončanje nalog,
- zavzemanje različnih pogledov na problemske situacije, zavedanje lastnega razmišljanja;

in avtoregulativnost (samousmerjevalnost) kot:

- opazovanje lastnega razmišljanja,
- učinkovito načrtovanje,
- zavedanje in uporaba potrebnih virov,
- presoja učinkovitosti lastnih dejavnosti,
- občutljivost na povratno informacijo.

Marzanov model kriterijev in opisnikov torej izhaja iz procesne dimenzije znanja, ki ji je vsebina podrejena oz. je vpotegnjena v samo procesiranje le-te. To je pričakovano, saj model temelji na splošni teoriji miselnih procesov, ki naj bi bili prenosljivi po vertikalni in glede na različne vsebine in je njegov pglavitni cilj prispevati k sistematičnemu razvijanju miselnih procesov oz. procesnih vidikov znanja. To prinaša nekatere prednosti in nekatere pomanjkljivosti.

Potenciali in omejitve preverjanja in ocenjevanja procesov kompleksnega mišljenja

Prednost Marzanovega modela je zagotovo to, da izčrpno, natančno in analitično opredeli procesno znanje »samo po sebi«. S pomočjo njegove razvrstitve in modela lahko učitelj izostri pozornost na to, kateri vidiki znanja vse so pomembni, s poudarkom na procesnih komponentah, ki jim učitelji v praksi pogosto posvečajo manj pozornosti.

Past tega modela pa je morda v pretiranem izpostavljanju procesnih vidikov znanja kot predmeta presoje (oz. ocenjevanja) samih po sebi. Tako npr. pride v poštev za ocenjevanje tudi tisto, kar šele nastaja, kar »je v procesu«. To se utegne izkazati kot slabost predvsem pri praksah ocenjevanja, pri katerih je prisotna močna težnja k ocenjevanju vsega, kar učence izkaže, in kjer ima vsaka ocena enako (usodno) »težo«. V taki kulturi ocenjevanja je »ocenjevanje« tistih procesov, ki šele prispevajo k izgrajevanju znanja, zelo nevarno. V sistemu, kjer je nastal, pa je tak pristop pomenil celo korak od učiteljeve samovolje in anarhije na področju ocenjevanja k določeni meri standardizacije.

Za čim večji »izkoristek« ob čim manjši škodi je torej pri tem modelu treba natančno določiti, za kakšne namene ga uporabljamo. Pozornost na procesni vidik znanja (ko gre za procesnost kot izgrajevanje znanja) je dobrodošla za diagnostične in formativne namene oz. za sprotno in končno preverjanje znanja. Za sumativni vidik presoje dosežka pa kaže usmeriti pozornost le na tiste procesne vidike znanja, ki so na delu pri izkazovanju znanja.

Poglejmo zdaj podrobneje, kaj prinaša opredelitev dosežkov s pomočjo kriterijev in opisnikov po Marzanovem modelu.

Za vsebinsko znanje Marzanov model predpostavlja en sam »kriterij«, ki se nanaša na globino razumevanja (Marzano idr. 1993):

1. izkazovanje resnih (angl. severe) napačnih predstav;
2. izkazovanje nepopolnega razumevanja posplošitev, konceptov in dejstev, specifičnih za opravilo, ali situacij in izkazovanje opaznih napačnih predstav; kriterij vsebine se nato praviloma misli skupaj s še najmanj enim procesnim kriterijem (npr. primerjanjem);
3. izkazovanje popolnega in natančnega razumevanja (angl. complete, accurate) posplošitev, konceptov in dejstev, specifičnih za opravilo ali situacijo;
4. izkazovanje poglobljenega (angl. *thorough*) razumevanja posplošitev, konceptov in dejstev, potrebnih za konkretno opravilo ali situacijo, in ponujanje novih vpogledov v nekatere vidike teh informacij.

Prvi problem, ki se utegne pojaviti pri takšnem »ločevanju« vsebinskega od procesnega vidika znanja, je, da je pri vsakem kompleksnejšem znanju procesna komponenta del vsebinske, saj vsebino »procesiramo« s pomočjo določenih miselnih procesov. Drugi problem pa predstavlja (ne)posplošljivost miselnih procesov. Na primer: *primerjanje* dveh književnih besedil na podlagi različnih kriterijev poteka drugače kot primerjanje dveh fizikalnih pojavov, pri katerih moramo izluščiti podobnosti in razlike. Bolj ko gre za kompleksne vsebine, na katere apliciramo miselne procese, manj so ti prenosljivi. Prenosljive in posplošljive so le

njihove najsplošnejše značilnosti (ki jih sicer Marzano in soavtorji natančno opredelijo), ki pa so pri kompleksnih vsebinah le »vrh ledene gore« – so le najsplošnejši metodološki okvir, s katerim se lotimo naloge, vse drugo pa poteka v odtenkih vsebine, ki se jo »procesira«. S tega vidika je – bolj ko gre za kompleksne »vsebine« in višja ko je stopnja šolanja – manj smiselno preverjati in ocenjevati procesno znanje »samo po sebi«¹⁰. Bolj pa, ko se ga preverja in ocenjuje v kontekstu njegove prepletenosti z vsebino, bolj je specifična oz. »vsebinsko« pogojena. To ne pomeni, da se mu kaže odreči, pomeni pa, da jih je za natančno ocenitev treba specificirati – postaviti v kontekst vsakokratne vsebine, ki se jo z njim »procesira«.

Naslednji primeri kažejo, kako to zagato rešujejo avtorji sami.

V enem od družboslovnih predmetov je eden od vsebinskih standardov, ki ga navajajo, opredeljen kot »razumevanje demokratičnih načel in praks«, procesna standarda, ki sta z njim povezana, pa sta:

- za kompleksno mišljenje sklepanje z dedukcijo: 1. zmožnost identificirati in artikulirati sklep, zasnovan na pomembnih posplošitvah, ki so implicitne ali eksplicitne v informacijah, in 2. identificirati in artikulirati logične posledice, ki jih implicirajo ugotovljene posplošitve ali principi;
- od preostalih procesov pa učinkovito predstavljanje idej: 1. uporabiti raznolike tehnike zbiranja informacij in 2. uporaba različnih virov.

Tako učenec¹¹ kot učitelj sta natančno usmerjena h kakovostnemu učnemu dosežku oz. k doseganju standarda (v njegovi vsebinsko-procesni razsežnosti): ve se, kako mora biti vsebina »procesirana« – miselno obdelana in predstavljena. Vendar pa se pri tako splošni opredelitvi miselnega procesa utegne zatakiniti pri samem ocenjevanju kakovosti tako opredeljenega dosežka.

Če se namreč vrnemo k zgoraj predstavljenim opisnikom, npr. za vsebinske standarde, kot so: *poglobljeno, natančno in popolno, nepopolno ...* razumevanje, in k opisnikom za procesne standarde, v našem primeru npr. za sklepanje z dedukcijo: *izbira posplošitev, ki kažejo ekstremen vpogled v področje, izbira pomembnih posplošitev, ki prispevajo k razumevanju področja, izbira posplošitev, ki nimajo pomembne pojasnjevalne moči* (povzeto po Marzano idr. str. 71), vidimo, da so ti opisi le na prvi pogled natančni. V resnici pa so v eni komponenti kvantitativni oz. komparativni, stopnjeviti (na osi implicitnega »bolj« ali »manj«), torej na način, ki ne omogoča velike natančnosti. V psihometrični terminologiji bi lahko rekli, da ne omogočajo velike objektivnosti kljub navidezni analitičnosti. Tako je tudi veljavnost, ki jo tak opis na prvi pogled omogoča, v končni fazi lahko okrnjena.

Avtorji ta primanjkljaj »naprtijo« učiteljem, ko sugerirajo, naj ustvarijo čim obsežnejše »banke« primerov za vsakega od opisnikov in kriterijev, ki nato rabijo za približno poenotenje.

Podobno velja tudi za Wigginsov model presoje razumevanja. Če je pri Bloomovi taksonomiji razumevanje dojeta kot ena od temeljnih taksonomskih

¹⁰ To pa ne drži za proceduralno znanje, ki je seveda lahko predmet presoje samo po sebi, a kot rečeno, je le-to v Marzanovem modelu umeščeno k vsebinskemu, ne k procesnemu znanju.

¹¹ Za učence so seveda standardi in iz njih izpeljani kriteriji predstavljeni na njim razumljiv način – na različnih stopnjah šolanja različno, skladno z njihovo razvojno stopnjo.

stopenj, ki ji sledijo druge, pa je razumevanje v Wigginsovi interpretaciji mogoče razumeti v najširšem pomenu (obsegajoč vse druge, npr. Bloomove taksonomske stopnje): kot tisto, kar omogoča uporabo znanja v novih situacijah, ker dojemamo odnose in povezujemo posamezne elemente znanja v smiselno celoto.

Tako Wiggins s pojmom razumevanja povezuje naslednje različne, neodvisne komponente oz. dimenzije (Wiggins, 1998, str. 71–100, več o tem tudi v Rutar 2003):

- razlago: vpogled v to, kako stvari delujejo, kaj pomenijo, kako so povezane ...;
- interpretacijo: osvetljevanje različnih vidikov problemov in virov;
- uporabo: razumevanje, kako uporabiti znanje na učinkovit način v različnih novih situacijah;
- dojemanje perspektiv: preiskovanje različnih gledišč, upoštevanje, da je na dano mogoče pogledati z različnih vidikov in da stvari niso enoznačne;
- empatijo: zmožnost dojeti perspektivo nekoga drugega in živeti se vanjo;
- samopoznavanje: zavedati se lastnih spoznavnih predsodkov in omejitev in videti, kako vplivajo na to, kaj in kako (ne) razumevamo.

Te kvalitete mišljenja Wiggins izpostavi presoji z naslednjimi kriteriji in opisniki (Wiggins 1998, str. 95):

Opisni kriteriji				
Razumevanje pomena, iz razlage	Izvirna, prodorna, iluminativna, elegantna razlaga; odkriva manj opazne in subtilne povezave in implikacije.	Razlaga, ki kaže globlji vpogled in ponotranjenje znanja in ki presega dobesedno ponavljanje v šoli podanih razlag.	Ustrezna razlaga, tu in tam kaže znake samostojnega razmisleka, a povečini ostaja v okviru že prej znanega.	Dobesedno ponavljanje naučenega, poudarek je na opisovanju, in ne na analizi; ni dokazov ponotranjenega razumevanja.
Učinkovitost in prodornost interpretacije	Tekoča, gibka in učinkovita interpretacija v različnih kontekstih.	Korektna interpretacija, z okretnostjo tudi v nekaterih novih kontekstih.	Večji del rutinska, čeprav ustrezna interpretacija, ki ostaja v okviru prej podanega.	Opiranje na že videne vzorce.
Upoštevanje perspektiv	Poglobljen vpogled in kritična distanca z vso ustrezno podporo; upoštevanje vseh pomembnih različnih perspektiv in jasno izdelana lastna točka gledišča.	Kritičen in dobro razvit vpogled z ustreznimi dokazi in argumenti; upoštevanje nekaj pomembnih perspektiv.	Se zaveda potrebe po upoštevanju različnih vidikov in kaže začetke razvijanja lastnega pogleda z elementi kritičnosti.	Se ne zaveda različnih perspektiv, ponavlja mnenja drugih brez ustrezne podpore, razlage ali utemeljitve; fragmentaren in omejen pogled.

Zmožnost empatije	Odprtost do pogledov in občutkov drugih, dopuščanje neznanega in drugačnega.	Se zaveda, da drugi vidijo in čutijo drugače, in se zmore vživeti.	Nakazuje, da se občasno zaveda tudi pogledov in občutkov drugih, prisotni so prvi poskusi vživljanja.	Ne kaže, da bi se zavedal pogledov in občutkov drugih, izhaja le iz lastnih.
Refleksivnost	Zaveda se različnih meja razumevanja. Pronicljivo prepozna predsodke pri drugih in pri sebi.	Se zaveda omejitev razumevanja in lastnih in tujih predsodkov in mu jih pogosto uspe prepoznati.	Nakazuje, da se občasno zaveda omejitev razumevanja in predsodkov.	Ne kaže, da bi se zavedal meja razumevanja in predsodkov.

Preglednica 1: Kriteriji in opisniki (Wiggins 1998, str. 95)

Tudi pri tem modelu gre za veliko mero analitičnosti pri opredeljevanju subtilnih vidikov znanja, tokrat vsebinskega, znova pa se pojavi dilema glede navidezne preciznosti pri opisnikih.

Podoben pomislek zadeva tudi druge Wigginsove opredelitve možnih kriterijev in njihovih dimenzij za presojo dosežkov in izdelkov, na primer:

- glede na *učinek*: učinkovitost odgovorov, ustvarjalnost dela, novost rešitve, prodornost presoje, elegantnost argumentov, informativnost ugotovitev;
- glede na *kakovost izdelka*: jasnost, prodornost (npr. razprave ali argumentov), načrtovanost, izvedenost, organiziranost, koherentnost, tehnična dovršenost, natančnost, izbrušenost, stilna izrazitost ...;
- glede na *uporabljene metode, postopke in načine*: učinkovito, prilagojeno, samoregulativno, vztrajno, podjetno, premišljeno, odgovorno, metodično, raziskovalno, sodelovalno, spodbujajoče ...;
- glede na *vsebinsko ustreznost*: primerno, korektno, natančno, utemeljeno, preverjeno, osredotočeno, po pravilih ...;
- glede na *dovršenost*: poglobljeno, z vpogledom, tekoče, bogato, prožno, izvedensko, večše, kompetentno ... (Pozeto po Wiggins 1998, str. 131)

Nedоследnosti oz. (ne)eksaktnost opisnikov predstavljenih modelov je moč pojasniti z nameni, ki jih imajo le-ti v zvezi s presojo znanja. Večina teh modelov je namreč predvsem opora za sprotno povratno informacijo učencem, pogosto v diagnostični ali pa formativni funkciji. V tej razsežnosti je eksaktnost manj pomembna, postane pa pomembna, ko gre za ocenjevanje. Pa tudi, ko gre za ocenjevanje, je le-to v sistemih, iz katerih izvirajo prikazani modeli, prožnejše in manj regulirano kot pri nas, kjer bi večja prožnost in manjša reguliranost utegnili povzročiti sprevrženje ocenjevanja v discipliniranje.

To zagato smo zato v razvojnih projektih Zavoda za šolstvo poskusili razreševati v bolj »dialektičnem« prepletu vsebin in procesov, namesto strogega ločevanja obeh ali celo poudarjanja enega na račun zanemarjanja ali izključevanja drugega (pa naj gre za vsebino ali za proces). Pri tem smo se oprli na zapis standardov, ki jih je prinesla prenova.

Primeri upoštevanja prepleta vsebine in procesa v kriterijih in opisnikih

Pri opredeljevanju opisnih kriterijev smo se torej oprli na to, kar želimo pri učencih doseči, razviti, torej iz ciljev oz. še precizneje rečeno: iz tega, koliko naj bodo cilji izraženi, torej iz standardov¹².

Opisne kriterije pa lahko opredeljujemo tudi v zvezi s posameznimi dejavnostmi ali z njimi povezanimi izdelki (pri tem z dejavnostmi mislimo na širši koncept dejavnosti, ne le na sporazumevalne dejavnosti pri jezikih), npr.: za eseje, govorni nastop, referate in seminarske naloge, terenske vaje, avtentične naloge ..., vendar pa si moramo biti pri tem na jasnem, ali ocenjujemo dejavnosti oz. izdelke same na sebi ali doseganje standardov v kontekstu teh dejavnosti.

Ker so standardi praviloma taksonomsko stopnjevani tako, da so minimalni standardi pogostejše na nižji taksonomski ravni kot temeljni ali pa zahtevni (ni pa to nujno), nam opredeljevanje opisnikov v takih primerih sugerira taksonomija – opisnike lahko taksonomsko stopnjujemo. Druga možnost pa je, da opisniki izražajo različne stopnje izraženosti dosežka na isti dimenziji, ne pa različnih taksonomskih nivojev, torej različnih dimenzij v enem kriteriju, kar smo si natančneje ogledali že pri modelu Marzana in soavtorjev, zdaj pa to naredimo še bolj shematično.

Različica 1¹³: sklepanje (npr. o posledicah nekega pojava) lahko opredelimo le kot dimenzijo opisnika za oceno 5, na drugi strani osi pa se bo znašlo taksonomsko nižje izkazovanje znanja, ki ne vključuje sklepanja. Če je npr. minimalni standard, da učenci naštejejo najpomembnejše medije, zahtevnejši pa, da sklepajo na učinke televizije na gledalce, potem je utemeljevanje le del opisnika za najvišje ocene, ni pa ga v opisniku za nižje (kjer je v danem primeru pač le naštevanje najpomembnejših medijev). Taksonomska raven opisnikov je naddoločena s taksonomsko ravniyo standardov.

Različica 2: Za kriterij pa lahko postavimo – po zgledu Marzana in soavtorjev – kar kakovost samega sklepanja in jo stopnjujemo z opisniki za ocene od 2 do 4 ali pa za točke, npr. od 1 do 3. Tako bomo od vsakega učenca pričakovali, da izkaže elemente sklepanja, čeprav bo to za oceno 2 ali za 1 točko šibkejše kot za oceno 5 ali za 3 točke. Seveda je to v našem šolstvu utemeljeno le, če tudi minimalni standard, katerega doseganje je predmet presoje, predpostavlja sklepanje.

Opisni kriterij	3 točke	2 točki	1 točka
Kakovost sklepanja	Sklepa tako, da upošteva vse informacije, iz katerih lahko izpelje sklep, in tako, da izpelje iz teh informacij vse mogoče učinke in jih ustrezno utemelji.	Sklepa tako, da upošteva večino informacij, iz katerih lahko izpelje sklep, in tako, da izpelje iz teh informacij večino mogočih učinkov.	Izpelje enostaven ali najočitnejši sklep.

Preglednica 2: Rubrike za opisne kriterije in opisnike za utemeljevanje

¹² Ko smo snovali te modele, so bili v veljavi še učni načrti, utemeljeni v standardih, zdaj se le-tem po novem pridružujejo tudi pričakovani dosežki.

¹³ Opis treh različic je – sicer ob drugem primeru – avtorica predstavila tudi v Sodobni pedagogiki leta 2004.

Različica 3: V rabi pa je tudi tretja možnost, namreč, da se doseganje predpisanih standardov opredeljuje kvantitativno, čeprav z opisniki: za vsak standard se opredeli npr.: da je popolnoma dosežen, delno dosežen ali pa da še ni dosežen. Tako lahko doseganje vsakega posameznega standarda točkujemo in na koncu s pomočjo točkovnika izpeljemo oceno iz doseženega števila točk. Tak način je bil v rabi pri nekaterih praktičnih preizkusih pri preverjanju z nacionalnimi preizkusi in pri ustnem preverjanju pri matematiki v prvem triletju. Pri takem načinu obstaja nevarnost, da smo z opredelitvami »popolnoma dosežen«, »delno dosežen« ... in podobnimi spet na »spolzkih tleh« in za enoznačno ocenjevanje in za povratno informacijo učencem potrebujemo konkreten opis, kaj pomeni »popolnoma« ali »delno« doseženo ...

Ker torej tako v primeru različice 2 kot 3 naletimo na že znano težavo z neeksaktnostjo opisnikov, si natančneje pogledajmo možnosti, ki jih prinaša različica 1. Pri tem povejmo, da vidimo potencial opisnih kriterijev in opisnikov za kvalitativno razsežnost povratne informacije predvsem za ustne in praktične preizkuse, ne pa za pisne.

Izhajali bomo iz standardov, in ker so le-ti praviloma opredeljeni v terminih taksonomij, si bomo pri tem pomagali s taksonomijami – pri nas najpogosteje uporabljano Bloomovo in »procesno« zasnovano Marzanovo in skušali ju bomo misliti skupaj. Taksonomije imajo v učnociljnem pristopu, kakršen je bil uveljavljen s prenovo, pomembno vlogo: z njimi so opredeljeni standardi in cilji, z njimi lahko učne cilje operacionaliziramo, z njihovo pomočjo lahko snujemo dejavnosti za pouk, s katerimi naj bi učenci dosegli cilje, v pomembno oporo pa so nam tudi pri preverjanju in ocenjevanju. Glede na predpisane standarde s pomočjo taksonomij namreč lahko oblikujemo tako dejavnosti oz. naloge za preverjanje in ocenjevanje, pa tudi opisnike, ki omogočajo kvalitativno in analitično povratno informacijo o tem, kako so posamezni standardi doseženi.

Poglejmo primer za osnovno šolo (povzeto po Rutar 2003). V trenutno (še) veljavnem učnem načrtu za predmet družba¹⁴, peti razred devetletke, je tema *Razlike med ljudmi v skupnosti* iz tematskega sklopa *Sodelovanje med ljudmi* opredeljena z naslednjimi standardi:

- Minimalni: Našteje oblike sodelovanja med ljudmi.
- Temeljni: Ugotovi razlike med ljudmi v skupnosti.
- Zahtevnejši: Presodi načine usklajevanja med ljudmi različnih interesov.

Zato nas bo pri preverjanju in nato pri ocenjevanju zanimalo, ali učenci poznajo različne oblike sodelovanja med ljudmi in razlike med njimi, ali to znajo ponazoriti s primerom, kako presojuje načine usklajevanja med ljudmi različnih interesov in ali to znajo utemeljiti na primerih.

Preverjanje in nato ocenjevanje lahko izvedemo različno. Pomembno je, da nam omogočata ugotavljanje doseganja standardov. Tako lahko npr. izvedemo klasični ustni preizkus, pri katerem bodo učenci na primeru analizirali različne oblike sodelovanja in razlike in presojali načine usklajevanja med ljud-

¹⁴ Ta učni načrt je veljaven v šolskem letu zapisa tega članka – tj. šol. l. 2007/08. Op. p.

mi različnih interesov. Doseganje ciljev oz. standardov pa lahko preverimo tudi s katero od avtentičnih dejavnosti (če že imajo učenci izkušnje z njo). Tudi v tem primeru seveda preverjamo doseganje ciljev in standardov, ne pa konkretne dejavnosti.

Učitelj lahko za oporo pri preverjanju zasnuje naslednji kriterij z opisniki, z njim seznanjeni učence in jim ga pojasni:

Opisniki

Opisni kriterij				
POZNAVANJE, RAZUMEVANJE IN UTE-MELJEVANJE	Na primeru ovrednotijo načine usklajevanja med ljudmi.	Na primeru ugotovijo, za katere razlike in katere oblike sodelovanja gre.	Podajo primere sodelovanja in razlik med ljudmi.	Nastejejo nekaj oblik sodelovanja. ¹⁵

Preglednica 3: Opisniki za oporo pri preverjanju

Taksonomska strukturiranost opisnikov omogoča dialektični preplet vsebine in procesov, s pomočjo katerih se jo »procesira« in izkazuje.

Zdaj pa pogledjmo še primer za srednjo šolo.

Primer iz geografije se nanaša na preplet vsebinskega cilja (ciljev) s procesnimi: uvrščanjem, utemeljevanjem, analizo perspektiv in reševanjem problemov. Proceduralni cilji (npr. delo z zemljevidi, delo z viri, terensko delo) tu niso zajeti in se jih razgradi posebej.

Predstavljene so tri alternative. Dve sta kvalitativni (ena z ocenami, druga s točkami), tretja pa je na prvi pogled videti kvalitativna, a v resnici ponuja kvantitativno stopnjevanje med opisniki (podobno kot smo to problematizirali pri sicer mnogo preciznejših primerih ob Marzanovem modelu). Zato pri tej izvedenki obstaja nevarnost, da ni jasna razlika med opisniki (npr. kaj je »ustvarjalna analiza« ali pa kaj so »pomankljivi predlogi«) in jo odsvetujemo, razen če se opisnike jasno opredeli (kako konkretno se kaže znanje za vsak opisnik), s čimer pa smo spet pri prvih dveh alternativah.

Cilj, ki naj bi ga dijaki dosegli, je: ... *zna s pomočjo virov ugotoviti oblike selitev ter vzroke zanje in njihove posledice*¹⁵... Ob tem pa želi učitelj presoditi še doseganje procesne komponente znanja (ki se nanaša na sicer predpisane, a v konkretni praksi premalokrat upoštevane splošne cilje), in sicer *analiziranje perspektiv in reševanje problemov*.

Dejavnosti oz. vprašanje, s pomočjo katerega bomo ugotavljali doseganje tega cilja, je lahko npr.: »V viru poišči primer selitve in opredeli, za kakšno selitev gre glede na trajanje in glede na vzrok.« (... in se nanaša na *ugotoviti oblike selitev in na ugotavljanje vzrokov*.)

¹⁵ Primer cilja je iztrgan iz konteksta in predstavljen izolirano zaradi večje nazornosti.

»Utemelji, kakšne posledice ima za tiste, ki so se preselili in za okolje, v katero so se priselili? Presodi, ali bi se bilo tej selitvi moč ogniti? Če da, kako?« (Se nanaša na *ugotavljanje posledic*.) Doseganje procesnih ciljev pa bomo dosegli s podvprašanjema, ki se bosta nanašala na analizo perspektiv in iskanje rešitev.

Opisni kriterij z opisniki, ki se nanaša na prej opredeljeni cilj oz. cilje, bi lahko bil:

1. alternativa, ki stopnjuje taksonomsko:

Kriterij	5	4	3	2
RAZUMEVANJE ZAKONITOSTI SELITEV IN NJIHOVIH OBLIK	Ob lastnem, ilustrativnem primeru, ki ga pravilno uvrsti, utemelji vzroke in posledice v vseh razsežnostih problema. Pomaga si tudi z znanjem drugih predmetov. Primer analizira z obeh perspektiv. Predlogi so izvedljivi in inovativni.	Ob znanem primeru, ki ga pravilno uvrsti, utemelji vzroke in posledice. Se zaveda obeh perspektiv, vendar zna dobro analizirati le eno. Ima predloge, a niso v celoti izvedljivi, ker ne upoštevajo vseh razsežnosti problema.	Nasteje in opiše oblike ter vzroke in posledice selitev. Ponazori s primeri.	Nasteje in opiše oblike ter vzroke in posledice selitev.

Preglednica 4: Opisni kriteriji z opisniki

Procesne cilje bi sicer lahko izločili, kar pa bi zapletlo točkovanje oz. ocenjevanje. Poleg tega sta procesna cilja v tem konkretnem primeru tesno prepletena z izkazovanjem vsebinskega znanja, zajetega v zgornjih vrsticah opisnikov. Za razliko od Marzanovega modela smo torej v samo vsebinsko komponento znanja vnesli kvalitativne razlike s taksonomsko diferenciacijo (ki se razteza od taksonomsko nižjega *našteje in opiše*, prek uporabe, ki se kaže v *ponazoritvi s primerom*, do najzahtevnejših *utemeljevanja in povezovanja*). K višji oceni (ali k večjemu številu točk) pa prispeva še upoštevanje procesne komponente znanja.

Mogoče bi bile tudi kakšne druge variacije, odvisno od stopnje predpisano-sti ciljev in standardov. Poudarek pri tem modelu je torej na taksonomskem, in ne na kvantitativnem strukturiranju oz. stopnjevanju znanja. Seveda pa bi v primeru, ko bi tudi za nižjo oceno cilji terjali višje taksonomske stopnje, lahko prišlo do kvantitativnega stopnjevanja (npr. če bi ovrednotenje določenih posledic pričakovali tudi za najnižji še zadosten izdelek, bi lahko poleg kvalitativne komponente vrednotenja, npr. upoštevanja teže posledic, upoštevali tudi število izpostavljenih posledic ipd.).

Ker v praksi redkokdaj v okviru ocenjevanega učnega sklopa nastopa samo en cilj (ali sklop tesno en na drugega navezanih ciljev), katerega doseganje bi presojali izolirano, je tehnično preprostejša različica točkovanje, pri kateri (tako kot je opredeljen naslednji primer kriterija z opisniki za en cilj) nanizamo še vse druge cilje ocenjevanega sklopa oz. zanje opredeljene kriterij z opisniki in nam oceno da seštevek točk po posameznih ciljih oz. z njimi povezanih kriterijih.

2. Alternativa s točkovanjem

Kriterij	3 točke	2 točki	1 točka
RAZUMEVANJE ZAKONITOSTI SELITEV IN NJIHOVIH OBLIK	Ob lastnem primeru, ki ga pravilno uvrsti, utemelji vzroke in posledice. Primer analizira z obeh perspektiv. Predlogi so izvedljivi in inovativni.	Našteje in opiše oblike ter vzroke in posledice selitev. Ponazori s primeri. Se zaveda perspektiv, a analizira le eno. Nakaže predlog.	Našteje in opiše oblike ter vzroke in posledice selitev.

Preglednica 5: Opisni kriteriji z opisniki

Za konec pa si pogledjmo še alternativo, h kateri se – kot opazamo svetovalci Zavoda za šolstvo – pri uporabi opisnih kriterijev pogosto zatečejo učitelji.

3. Alternativa, ki stopnjuje kvantitativno:

Kriterij	5	4	3	2
RAZUMEVANJE SELITEV IN NJIHOVIH OBLIK	Odlično razumevanje vzrokov in posledic selitev Ustvarjalna analiza perspektiv Konstruktivni predlogi za rešitev problema	Ustrezno razumevanje vzrokov in posledic Ustrezna analiza perspektiv Ustrezni predlogi za rešitev problema	Delno ustrezno razumevanje vzrokov in posledic Pomanjkljivi predlogi za rešitev problema	Pomanjkljivo razumevanje vzrokov in posledic

Preglednica 6: Opisni kriteriji z opisniki

Ta alternativa je sicer analitična, precizna pa je le na videz, saj kvantitativne opredelitve opisnikov ne omogočajo zanesljive razlikovalnosti, niti niso povedne. Če smo Marzanovemu modelu očitali le slabšo razlikovalnost oz. pomanjkanje opor za presojanje posameznih opisov, pa te kategorije tudi ne povedo ničesar o sami vrsti dosežka pod posamezno oceno.

Prva alternativa in iz nje izvedena druga sta torej tisti, ki po naši racionalni evalvaciji in po izkušnjah nekaterih učiteljev v naših razvojnih projektih s pomočjo taksonomsega strukturiranja dosežkov omogočajo največ povednosti ob hkratni razlikovalnosti.

Za konec predstavljamo še eno izvedenko prve oz. druge alternative (avtorja Milekšiča), ki prav tako izhaja iz predpisanih ciljev oz. standardov in vsebuje logiko taksonomsko opredeljenega razlikovanja opisnikov. Trenutno se uveljavlja v poklicnem šolstvu (prim. Milekšič 2008).

Avtor vsebinsko znanje sistematizira kot: dejstva, imena, podatke, pojme, pojave, dogodke, zakonitosti, zveze, principe in teorije, ki jih uvrsti pod osnovne tri

taksonomske stopnje po Bloomu, nato pa v tako zastavljeno shemo na ustrezna mesta uvršča vsebinske cilje iz učnih načrtov oz. katalogov. Gre za prepis ciljev, ki pa so umeščeni pod tisto taksonomsko stopnjo, v katero spadajo (kar mora ugotoviti učitelj sam). Minimalni standardi so nakazani s poševnim tiskom.

	Poznavanje	Razumevanje	Uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje
Dejstva	<i>Snov prevaja toploto.</i>		<i>Snov prevaja toploto.</i>
Imena	<i>Merske enote: Celzij, Kelvin, Fahrenheit, kilokalorija ...</i>		<i>Merske enote: Celzij, Kelvin, Fahrenheit, kilokalorija (merske enote za temperaturo), joule ...</i>
Podatki	<i>Zmrzišče vode 273 K, 0 °C Vrelišče vode 373 K, 100 °C Toplotna prevodnost snovi: srebro 420, zlato 310 ...</i>		<i>Zmrzišče vode 273 K, 0 °C (pri normalnem zračnem tlaku) Vrelišče vode 373 K, 100 °C Toplotna prevodnost snovi: srebro 420, zlato 310, svinec 35 ...</i>
Pojmi	<i>Temperatura Notranje stanje snovi, termično stanje snovi ... Termično ravnovesje Absolutna temperatura Toplota Toplotni stik Toplotna kapaciteta Toplotni tok</i>	<i>Temperatura Notranje stanje snovi, termično stanje snovi ... Termično ravnovesje Absolutna temperatura Toplota Toplotni stik Toplotna kapaciteta snovi Toplotni tok</i>	<i>Temperatura Notranje stanje snovi, termično stanje snovi, termično gibanje termodinamične količine, gostota snovi, tlak. Termično ravnovesje Absolutna temperatura Toplota Toplotni stik Toplotna kapaciteta snovi Toplotni tok</i>
Pojavi ...			

Preglednica 7: (Povzeto po: prav tam)

Iz takšnega zapisa lahko razberemo, da se znanje o *temperaturi*, ki je uvrščeno pod rubriko *Pojmi*, pojavlja kot minimalni standard na vseh treh taksonomskih ravneh; z drugimi besedami: za to, da dokažeš doseganje minimalnega standarda, je treba pojem temperatura poznati, razumeti in ga znati uporabljati. Kako to preizkusiti oz. ugotoviti, kako se kažejo poznavanje, razumevanje in uporaba, je prepuščeno učitelju samemu. Nasprotno pa je pojem *termično ravnovesje* kot minimalni standard opredeljen le na ravni poznavanja, torej kot minimalni standard zadošča poznavanje, za višje ocene pa je treba izkazati tudi razumevanje in uporabo. Pojem *stanje snovi* pa se sicer pojavlja na vseh treh taksonomskih stopnjah, vendar na nobeni kot minimalni standard.

Razlika od prej prikazanih dveh taksonomsko zasnovanih različic je – poleg drugačnega »vstopa« – v tem, da pri tej le kategoriziramo taksonomsko stopnjo, kot jo narekuje cilj oz. standard, vendar je ne operacionaliziramo (ne opišemo konkretno, kako je videti ta cilj na posamezni taksonomski stopnji oz. pod posameznim opisnikom). To je prepuščeno učiteljem samim, ki lahko taksonomsko stopnjo npr. *razumevanja* in *uporabe*, operacionalizirajo na različne načine (npr. kot dajanje primerov ali pa kot sklepanje iz primerov, kot uvrščanje ali razvrščanje, prevajanje iz enega simbolnega zapisa v drugega ...). Pri tej različici gre torej bolj za opomnik, ki zahteva več učiteljevega obvladovanja taksonomij, a hkrati odpira več možnosti za načine preizkušanja oz. izkazovanja pričakovanega znanja.

Posebej pa so opredeljene še spretnosti in veščine (nekatero vrste proceduralnega in procesnega znanja po Marzanu, prim. zgoraj):

KOMPLEKSNO RAZMIŠLJANJE	KRITERIJI	
OPAZOVANJE IN PRIMERJANJE	Točnost (pravilnost)	<i>Opazovanje in primerjanje snovi glede na temperaturo</i> <i>Opazovanje in primerjanje glede na toplotno prevodnost</i> <i>Opazovanje, primerjanje toplote, toplotnega stika, toplotne kapacitete</i>
RAZVRŠČANJE (KLASIFIKACIJA) MERJENJE	Točnost (pravilnost)	<i>Razvrščanje in merjenje snovi glede na temperaturo, toplotno prevodnost, toplotno kapaciteto</i> <i>Merjenje temperature snovi in razvrščanje</i>
SKLEPANJE Z INDUKCIJO	Točnost (pravilnost)	<i>Na podlagi poskusov sklepati o vplivu razmerja med temperaturno razliko in vrsto snovi na toplotni tok</i> <i>Na podlagi poskusov sklepati o vplivu velikosti toplotnega stika na toplotni tok</i>
Druge ...		

Preglednica 8: Spretnosti in veščine (opredeljene po Marzanovi taksonomiji), prav tam, str. 53

Sklep

Po pregledu predstavljenih rešitev za presojno dosežkov s pomočjo opisnih kriterijev in opisnikov lahko vidimo, da je rešitev veliko. Vsaka ima svoje dobre in slabe plati, čeprav v pričujočem besedilu utemeljujemo, da je najboljši »izkupiček« med dobrimi in slabimi pri modelu s taksonomskim opredeljevanjem opisnikov. Na učitelju pa je, da v skladu z naravo ciljev in standardov (po novem

pa tudi pričakovanih rezultatov), v skladu z razvojno stopnjo svojih učencev in nenazadnje v skladu s svojimi afinitetami in globino vpogleda v to problematiko izbere model, ki bo najzgovornejši zanj in za njegove učence.

Literatura

- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*, Washington D.C.: National Academy Press.
- Gaber, S. (ur.) (2006). *Zakaj Finci letijo dlje?* Educa. Nova Gorica
- Kinnunen, E. in Halmevuori, T. (2005). *Student assessment guide for vocational education and training*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. (1997). *Dimensions of Learning*. Alexandria: ASCD.
- Milekšič, V. (2008). Uporaba opisnih kriterijev pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin v strokovnem in poklicnem izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje* št. 1, str. 49–58.
- Paul, R. W. (1987). Dialogical thinking: Critical thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions. V: Baron, J. B. in Sternberg, R. J. (ur.). *Teaching thinking skills*. New York: H. W. Freeman and Co., str. 127–149.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Sodobni pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Preverjanje in ocenjevanje v učnocijlnem pristopu. *Sodobna pedagogika* št. 1, str. 24–38.
- Rutar Ilc, Z. in Žagar, D. (2002). Pojmovanja znanja, *Vzgoja in izobraževanje* št. 2, str. 13–18.
- Voutilainen, T., Mehtalainen, J., Niiniluoto, I. (1990). *The Conception of Knowledge*. Helsinki: The national Board of General Education, The Government Printing Centre Helsinki.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dr Zora RUTAR ILC

DESCRIPTIVE CRITERIA AND DESCRIPTORS – STARTING POINT FOR FEEDBACK ON THE QUALITATIVE ASPECTS OF KNOWLEDGE

Abstract: The article first grounds the practice of examination and assessment on the basis of descriptive criteria (and descriptors) in contemporary knowledge concepts. We emphasise that for correct feedback on the different aspects and components of knowledge it is also necessary to check the process aspects of knowledge or a combination of the contents and process aspects of knowledge, although the latter are more difficult to measure.

We pay most attention to a presentation and comparison of the different approaches and models of defining descriptive criteria (and descriptors) arising from them, and compare their explanatory and useful power at the level of a rational analysis. We also prove that, in the approach with a taxonomic structuring of the descriptors, feedback on the contents' aspects of knowledge is efficiently combined with the process aspects.

Key words: descriptive criteria, descriptors, contents and process aspects of knowledge, taxonomy, mental processes, complex contemplation

**Dr. Janez Krek, dr. Mojca Kovač Šebart,
dr. Janez Vogrinc**

Tudi za opisno ocenjevanje naj veljata načeli transparentnosti in pravičnosti ocene

Povzetek: Besedilo prikazuje ključne ugotovitve dveh empiričnih raziskav opisnega ocenjevanja v devetletni osnovni šoli in utemeljuje, zakaj so opozorila, ki jih prinašata, še vedno aktualna. Sprašuje se, kako bi bilo mogoče odpravljati ugotovljene pomanjkljivosti, in utemeljuje, da bi bili strukturirani obrazci, ki jih je Zavod RS za šolstvo pripravil v šolskem letu 2005/06, ena ustrežnejših rešitev. S tem poveže tudi odgovore učiteljev in staršev o tem, kaj je pravično ocenjevanje. Ugotavlja, da tudi pri njih prevladujejo pogledi, ki ustrezajo pogledom učencev na pravičnost v ocenjevanju, ugotovljenih v nekaterih tujih raziskavah, in izražajo prepričanja, da je treba pri ocenjevanju znanja vzpostaviti objektivno mrežo ocenjevanja, ki jo oblikujejo jasna, transparentna merila in natančni postopki merjenja.

Ključne besede: osnovna šola, opisno ocenjevanje, standardi znanja, zaključna spričevala, pravičnost, implicitna pedagogika.

UDK: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta Ljubljana; e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si;

Dr. Mojca Kovač Šebart, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Univerza v Ljubljani, e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si;

Dr. Janez Vogrinc, asistent, Pedagoška fakulteta Ljubljana; e-naslov: janez.vogrinc@guest.arnes.si

Uvod

Z uvedbo devetletne osnovne šole smo v Sloveniji uvedli opisno ocenjevanje znanja v prvo triletno, v drugem triletnu pa smo uvedli kombinacijo opisnega in številčnega ocenjevanja znanja. Konec leta 2007 je bila z zakonom,¹ ki se bo začel uporabljati septembra 2008, odpravljena kombinacija opisnega in številčnega ocenjevanje znanja v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju in uvedeno samo številčno ocenjevanje.

Karkoli bi že pokazala strokovna razprava o konceptu opisnega ocenjevanja v drugem triletnu, če bi bila izvedena, je ministrstvo za šolstvo s tem, ko je predlagalo spremembe v ocenjevanju znanja v drugem triletnu osnovne šole, ob tem pa ni spremenilo opisnega ocenjevanja znanja v prvem triletnu, sporočilo, da pri opisnem ocenjevanju znanja v prvem triletnu ne vidi nobenih pomislekov oz. slabosti. Še več, videti je, da je Zavod RS za šolstvo odstopil od obrazcev za redovalnico, ki jih je pripravil kot pomoč učiteljem pri opisnem ocenjevanju znanja, ki so učiteljem omogočili, da staršem na preprost in nazoren način predstavijo individualni napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja. S tem je šolska politika pri iskanju rešitev in uvajanju sprememb obšla opozorila iz rezultatov vsaj dveh reprezentativnih raziskav, ki zadevajo opisno ocenjevanje v devetletni osnovni šoli. Prva je evalvacijska študija, v kateri smo analizirali *zaključne opisne ocene* – spričevala, ki jih prejmejo učenci ob koncu šolskega leta – prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole.² Analizo zaključnih spričeval smo dopolnili z raziskavo *mnenj in*

¹ Gre za Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F), ki je bil 9. 11. 2007 objavljen v Uradnem listu RS, št. 102/2007. Sprejet je bil 26. 10. 2007, uporabljati pa se začne 1. 9. 2008. Prim. še: ZOsn, ZOsn-A, ZOsn-B, ZOsn-C, ZoOŠ.

² Analizo zaključnih opisnih ocen smo opravili na reprezentativnem vzorcu spričeval iz šolskega

stališč učiteljev in staršev o opisnem in številčnem ocenjevanju,³ rezultati obeh raziskav pa so podrobneje opisani v knjigi *Med opisom in številko* (2005), katere avtorji so bili izvajalci obeh raziskav: Janez Krek, Mojca Kovač Šebart, Boris Kožuh, Janez Vogrinc, Mateja Peršak in Bojan Volf.⁴ V nadaljevanju utemeljujemo, zakaj so opozorila, ki jih prinašata raziskavi, še vedno aktualna.

Kako uveljaviti prednosti opisne ocene v primerjavi s številčno oceno?

Iz ugotovitev, do katerih smo prišli v evalvacijski raziskavi zaključnih spričeval, naj povzamemo le temeljna sporočila. (1) Prvič, analiza zapisov spričeval je resno postavila vprašanje, ali oziroma v kolikšni meri zapisi prikazujejo individualizirano oceno posameznikovega napredka pri doseganju ciljev oz. standardov. (2) Nadaljnja slabost je bilo pogosto pojavljanje vrednostnih sodb v oceni znanja, in (3) pojavljanje različnih stereotipnih vzorcev v zaključnih opisnih ocenah.

K prvi točki naj pojasnimo, da smo z enim od kriterijev za analizo zapisov v zaključnih spričevalih ocenjevali, ali je zapis opisne ocene takšen, da bi bil iz ocene viden *napredek učenca* pri doseganju v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja. Eksplicitno opisovanje individualnega napredka učenca zahteva zapisovanje in primerjanje prejšnjega in sedanjega dosežka, to pa je neprimerno bolj zahtevno kot napredek opisati zgolj na podlagi opisa sedanjega dosežka. Zato smo pri tem kriteriju upoštevali, da opisna ocena iz objektivnih razlogov (čas, prostor na obrazcu) ne more biti zapisana tako, da bi z njo dejansko opisali učenčev napredek v doseganju ciljev oz. standardov znanja. Menili smo, da je v *zaključni* oceni opisan *napredek* učenca že, če je iz zapisa razvidno, da opisuje, v kolikšni meri je posamezni učenec dosegel cilje oz. standarde znanja pri posameznem predmetu. Napredek učenca je tako ocenjen le implicitno. Drugače rečeno, da bi zapis ustrezal kriteriju, kriterij ni zahteval

leta 2001/02. Gre za spričevala, ki so bila v uporabi v letih od začetka uvajanja devetletke v šolskem letu 1999/2000 (t. i. prvi krog) do šolskega leta 2003/04 (t. i. peti krog), podobna pa se uporabljajo tudi sedaj, le da so od leta 2005 sintezno oblikovani cilji oziroma standardi znanja, kot so jih na podlagi učnih načrtov oblikovale in združile v sklope predmetne komisije, iz obrazca izločeni in na posebnem listu dodani spričevalu.

³ S šolskim letom 2003/04 je bilo opisno ocenjevanje uvedeno v prvi razred v vseh osnovnih šolah v Sloveniji, v šolah prvega kroga pa so bili učenci v tem letu že v petem razredu devetletke. V *aprilu leta 2004* smo na reprezentativnem vzorcu *vseh šol*, upoštevaje oddelke *tistih razredov* v posamezni šoli, v katerih je bila že uvedena *devetletka*, izvedli empirično raziskavo, s katero smo preverjali mnenja, ki jih imajo starši in učitelji o opisnem in o številčnem ocenjevanju znanja. V raziskavo smo zajeli učitelje in starše iz 75 osnovnih šol. Šole smo izbrali glede na to, v katerem krogu (od prvega do petega kroga) so šle v devetletko, na podlagi regionalnega kriterija in njihove velikosti. Vprašalnike je vrnilo 3097 staršev in 304 učiteljice/učitelji iz 84,0 % v raziskavo zajetih osnovnih šol. Učitelji in starši, ki so vrnili vprašalnike, predstavljajo slučajnostni vzorec. Osnovno množico so predstavljali starši, ki so imeli otroke vključene v prvih pet razredov devetletne osnovne šole, in razredni učitelji, ki so poučevali v omenjenih razredih.

⁴ Več o metodologiji pri obeh raziskavah glej v Krek, Kovač Šebart idr. 2005, str. 33–35 in str. 63–65. V obliki članka so rezultati raziskav prikazani tudi v Krek, Kovač Šebart, Vogrinc (2007).

eksplicitne primerjave s prejšnjimi dosežki, temveč sumativni zapis dosežka. Kljub temu je evalvacija spričeval pokazala, da ima v prvem razredu približno dve tretjini spričeval (68,5 %) zapise ocen, iz katerih je razvidno, da zapis govori o doseganju ciljev in standardov znanja konkretnega učenca, v drugem razredu pa je bilo takšnih le nekaj več kot polovica spričeval (50,8 %).

Pozneje je država obrazec zaključnega spričevala spremenila tako, da so bili cilji oziroma standardi znanja dodani k zaključnemu spričevalu na posebnem listu. S tem so starši lahko pridobili boljši vpogled v cilje oziroma standarde znanja, ki so postavljeni v učnih načrtih v celotnem triletju, učitelji pa so imeli na voljo tudi nekaj več prostora za oblikovanje zaključne opisne ocene pri posameznem predmetu. Toda ta izboljšava ne rešuje temeljnega problema – da je priprava kakovostnega zapisa oz. zaključne opisne ocene za vsakega posameznega učenca časovno in prostorsko zahtevno opravilo. V raziskavi mnenj učiteljev in staršev smo namreč ugotovili, da kar 94,9 % učiteljev ocenjuje, da je zanje *opisno ocenjevanje časovno bolj obremenjujoče* kot številčno ocenjevanje znanja. Zato dvomimo o ustreznosti rešitve, s katero bi poskušali problem, kako opisati napredek učenca v znanju, reševati tako, da bi učitelji imeli še več in vedno več prostora za zapis opisnih ocen v obrazcih zaključnih spričeval.

Če bi menili, da bi bilo težavo, kako »z besedami izraziti napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja«, mogoče rešiti z »odprtim analitičnim opisovanjem«, kot je bilo na začetku devetdesetih let predlagano v eni od zasnov osnovne šole (prim. *ibid.*, str. 7), je o tem mogoče dvomiti zato, ker ne kaže pozabiti, da tudi v tem primeru standardi znanja ostanejo merilo, po katerem učitelj ocenjuje učenčevo znanje. Te težave ne more odpraviti (lahko pa jih tudi za opisno ocenjevanje samo dodatno zaplete) niti nadomeščanje standardov znanja s pričakovanimi dosežki oz. rezultati niti ena od sprememb zakona o osnovni šoli (ZOs-F), ki določa, da se »v učnih načrtih, določenih po sprejetju tega zakona, izraz ‘minimalni standard’ zamenja z izrazom ‘pričakovani rezultat’« (47. člen).⁵

V nobenem primeru namreč ne odgovarjamo na slabost zapisovanja vrednostnih sodb o učencu ter stereotipnih (vnaprej pripravljenih) zapisov opisne ocene. Analiza, s katero smo v raziskavi zaznavali opise učenčevih *lastnosti* in/ali *vedenja* (kot npr. nemirnost, zunanji videz, moteče vedenje, prijaznost ...) in/ali tudi implicitne vrednostne sodbe v zaključnih opisnih ocenah, je pokazala, da so se takšni zapisi pojavili v več kot polovici spričeval (55,6 %). Nekaj primerov navajamo: »Žan je zelo prijazen, uslužen in olikan deček ...« »Pri urah ŠV je bila večkrat nerodna in okorna.« »Nestrpen je do sogovorca in ni pripravljen poslušati. Vse želi povedati sam.« »Je bolj plašen, potrebuje spodbude, da se vključi v igro ...« Spornost teh delov opisne ocene je nedvomno v tem, da ocenjujejo učenca kot osebo – bodisi njegovo vedenje, ki ga ne ločijo od ocene znanja, bodisi različne osebne lastnosti (prim. Krek, Kovač Šebart et. al 2005, str. 43–55).

⁵ V istem členu nalaga pristojnemu strokovnemu svetu, da »predmetnike in učne načrte v skladu s tem zakonom določi pristojni strokovni svet najkasneje do 28. februarja 2008«.

Tretjič, v zaključnih spričevalih so se pojavljali tudi stereotipni zapisi ocen v posameznem oddelku.

Naj najprej izpostavimo, da so bila spričevala dveh oddelkov (1,6 %) napisana kot dobeseden prepis standardov oziroma ciljev iz nacionalnih obrazcev, skratka, v spričevalu vseh učencev so bili samo prekopirani cilji oz. standardi iz nacionalnih obrazcev, v 13. oddelkih (10,4 %) pa so spričevala ob dobesednem prepisu standardov oz. ciljev iz nacionalnih obrazcev vključevala še minimalno pojasnilo o doseganju ciljev oziroma standardov znanja posameznega učenca (prim. *ibid.*, str. 46). Skupaj je imelo torej 12 % oddelkov zaključne opisne ocene, iz katerih *niso vidne razlike v doseganju ravni ciljev in standardov znanja med učenci*, spričevala so bila praktično enaka. Največkrat so bili z nacionalnih obrazcev prepisani vsi standardi znanja oz. cilji, tako da se opisne ocene učencev niso razlikovale med seboj oziroma so bile razlike med opisnimi ocenami učencev zanemarljive ali malenkostne.

Nadalje smo ugotovili, da je 12,8 % oddelkov s spričevali, v katerih se kot standardna razlika pojavlja razlika v zapisu ocene pri t. i. izobraževalnih predmetih (*izstopata slovenščina in matematika*) in pri t. i. vzgojnih predmetih.⁶ Druge tipe klišejskega ocenjevanja znanja pa smo zaznali celo pri 64 oddelkih, to je pri več kot polovici oddelkov (51,2 %). Kakšni so ti klišeji?

Denimo, učitelj(ica) je preprosto zapisala: »osvojil je vse cilje« ali pa: »pri matematiki je uspešen«. Pojavili so se primeri, ko si je učitelj(ica) – lahko pa tudi dva ali več učiteljev na isti šoli – vnaprej izdelal(a) vzorec (korpus ciljev oz. stavkov), ki ga je uporabil(a) pri vseh učencih. Velikokrat zato spričeval učencev ni moč ločiti med seboj. Tretji opazen kliše predstavljajo primeri, ko je učitelj(ica) znanje učencev natančneje popisal(a) le pri enem predmetu. Na eni od šol se zapisi spričeval večine učencev niso razlikovali med seboj (šlo je za prepis), izjema pa so bili najmanj uspešni učenci, pri katerih je učitelj(ica) zapise ocen podrobneje izdelal(a). V nekem drugem primeru pa je bila natančneje izdelana le zaključna opisna ocena pri dveh učencih, ki sta imela najboljši uspeh (prim. *ibid.*, str. 47–48).

In v čem je spornost stereotipnih zapisov opisnih ocen? Pri zapisih v zaključnih opisnih ocenah, ki so vključevali določene stereotipne vzorce, lahko sklepamo, da opisna ocena ne izraža izkazane ravni učenčevega doseganja ciljev oz. standardov znanja. Če učitelj izdelava stereotipne ocene, denimo dva ali tri značilne opise, in potem ocenjuje znanje učencev enega oddelka, te stereotipne opisne ocene ne morejo podati informacije o doseženi ravni ciljev oz. standardov znanja posameznega učenca pri posameznem predmetu.

⁶ Kakšni klišeji se pojavljajo? 1. Učitelj(ica) je več pozornosti namenil(a) vsem trem t. i. izobraževalnim predmetom, tako da so opisi daljši kot pri drugih predmetih. 2. Učitelj(ica) je več pozornosti namenil(a) slovenščini in matematiki, tako da so opisi pri slovenščini in matematiki daljši kot pri drugih predmetih. 3. V nekaterih primerih je učitelj(ica) individualiziral(a) oceno znanja samo pri nekaterih predmetih, spet najpogosteje pri slovenščini in matematiki. 4. Učitelj(ica) je pri slovenščini in matematiki uporabil(a) natančnejšo razdelavo ciljev iz učnega načrta, pri drugih predmetih pa samo smiselno združene cilje iz nacionalnega obrazca. 5. V nekaterih primerih, sicer redkejših, smo opazili tudi nasprotno, da se je učitelj(ica) bolj posvečal(a) t. i. vzgojnim predmetom kot t. i. izobraževalnim predmetom (prim. *ibid.*, str. 45).

Z obrazci, kot so opisani v nadaljevanju, pa je mogoče odgovarjati na izpostavljene slabosti in pridobiti tako individualizirano oceno doseganja ravni posameznih ciljev in standardov znanja kot tudi individualni napredek učenca pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja.

Večina staršev za številčno ocenjevanje

Mnenja učiteljev, ki smo jih pridobili na reprezentativnem vzorcu leta 2004, so pokazala, da so učitelji prvih petih razredov podpirali opisno ocenjevanje znanja.⁷ Če bi bili pred izbiro, pa večina staršev (60,3 %) ne bi izbrala opisnega, marveč številčno ocenjevanje znanja, 32,3 % bi jih izbralo opisno ocenjevanje, 7,4 % staršev pa bi izbralo drug način ocenjevanja znanja. Starši tako večinoma podpirajo številčno ocenjevanje znanja.

Podatki postavljajo vprašanje, zakaj starši v času izvedbe raziskave, če bi imeli izbiro, v večini ne bi izbrali opisnega, marveč številčno ocenjevanje znanja. To namreč nakazuje, da opisno ocenjevanje znanja ne izpolnjuje vseh pričakovanj staršev oziroma jim daje po njihovem mnenju manj razvidno informacijo o znanju njihovega otroka kot številčne ocene.

Seveda lahko domnevamo, da je staršem številčno ocenjevanje znanja bližje, ker so imeli z njim tudi neposredne osebne izkušnje. A osebna izkušnja, vsaj kar zadeva rezultate, ne more biti edini razlog podpore staršev številčnemu ocenjevanju znanja. Večina staršev (65,2%) je namreč želela ponazoritev opisne ocene s številčno, prav tako pa tudi niso zanemarljivi deleži tistih staršev, ki so odgovorili, da slabo razumejo opisne ocene – 37,3 % staršev se, denimo, ni strinjalo z izjavo, da so z opisnimi ocenami zlahka ugotovili otrokov napredek v znanju.

V izhodišču strokovne odločitve za opisno ocenjevanje znanja je bila med drugim tudi teza, da opisne ocene učencev ne razvrščajo in da otrok ne primerjajo med seboj, ampak ocenjujejo z besedami izražen napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja. Zato starši težje primerjajo znanje otroka z znanjem drugih otrok. Ker ni lestvice ocen, je opisno ocenjevanje za starše bolj netransparentno kot številčno. Netransparentno je, kar zadeva vednost o tem, kakšno je znanje njihovega otroka v primerjavi z znanjem preostalih učenk in učencev v razredu. Večina staršev (57,6 %) se sicer strinja, da so »iz opisnih ocen zlahka ugotovili otrokov napredek v znanju«, med učitelji pa je takšnih, ki so se strinjali, da so starši iz opisne ocene zlahka ugotovili otrokov napredek, le nekaj več kot polovica (51,0 %). 37,3 % staršev se ne strinja, da so iz opisnih ocen zlahka ugotovili otrokov napredek v znanju, pri učiteljih pa je delež tistih, ki se z izjavo ne strinjajo, večji kot pri starših, in sicer se s to izjavo ne strinja 44,4 % učiteljev. Učitelji se, kot kaže, za-

⁷ Če bi imeli možnost izbire, bi se večina učiteljev (51,8 %) odločila za opisno ocenjevanje znanja učencev, 36,5 % učiteljev bi izbralo številčno ocenjevanje, 11,7 % učiteljev pa bi izbralo kak drug način.

vedajo problema tovrstne netransparentnosti opisnih ocen, saj so bolj kot starši previdni pri oceni, v kolikšni meri lahko starši iz opisnih ocen ugotovijo otrokov napredek v znanju.

Hkrati so izsledki raziskave pokazali, da izjemno visok odstotek staršev podpira primerljivost ocen znanja med učenci in učenkami (učitelji tudi, vendar manj). Obe skupini se namreč večinoma strinjata, da mora biti vsako ocenjevanje takšno, da omogoča primerjavo znanja učencev (tako meni 91,0 % staršev in 75,8 % učiteljev). Menimo, da je želja staršev po primerljivosti ocene znanja otroka z oceno drugih otrok pomemben razlog za visok odstotek staršev, ki bi opisno oceno želeli primerjati oziroma izraziti s številčno oceno – pa tudi, da bi večina staršev izbrala številčno ocenjevanje znanja, če bi lahko izbirali.

Transparentnost in razumljivost prikaza izkazanega znanja pri opisnem ocenjevanju znanja pa je še zlasti pomembna za otroke staršev z nižjo stopnjo izobrazbe. Korelacije med izobrazbo in mnenji staršev (prim. *ibid.*, str. 121–152) med drugim kažejo, da je želja po razlagi opisne ocene znanja s številčno oceno povezana s stopnjo izobrazbe staršev: nižja kot je stopnja izobrazbe staršev, večji je delež staršev, ki so si opisno oceno poskušali razložiti s številčno.

Eden od razlogov za delež učiteljev, ki bi se odločili za ukinitve opisne ocene,⁸ je nedvomno ta, da kar 94,9 % učiteljev meni, da za opisno ocenjevanje znanja porabijo veliko časa. Kot že rečeno, je 41,8 % učiteljev prepričanih, da jim opisno ocenjevanje znanja nalaga večjo odgovornost kot številčno ocenjevanje. Ob tem so učitelji dokaj previdni glede informativne vrednosti opisnih ocen za starše in otroke. Čeprav tako ocenjevanje znanja, kot smo pokazali, zahteva po njihovem mnenju celo več truda, učinek torej ni tak, kot bi si ga želeli.

Zato smo v evalvacijski študiji predlagali, da bi bilo potrebno razmisliti o drugih oblikah zapisa opisnih ocen.

Predlogi sprememb opisnega ocenjevanja znanja glede na rezultate raziskav

Vsekakor že zgolj mnenje staršev v reprezentativnem vzorcu, ki smo ga predstavili, terja resen strokovni spoprijem s problematiko. Tudi druge slabosti opisnega ocenjevanja znanja, ki so vidne iz rezultatov raziskave, jasno kažejo na to, da se je treba s problematiko opisnega ocenjevanja znanja temeljito ukvarjati ter iskati možne dopolnitve zasnove in morebitne drugačne, bolj transparentne in bolj primerljive oblike zapisov o doseganju ravni posameznih ciljev in standardov znanja. Količina porabljenega časa za kakovosten zapis mora biti smiselna in sorazmerna z učinkom, ki govori o razumljivosti in jasnosti zapisa o znanju.

Glede na stanje opisnega ocenjevanja znanja, ki ga kaže študija, smo (po vzoru drugih držav) predlagali razmisleke o uvedbi bolj strukturiranih obrazcev

⁸ 36,0 % učiteljev se strinja, da bi bilo bolje, če bi ukiniteli opisne ocene in jih nadomestili s številčnimi.

za opisno ocenjevanje znanja. Analiza zahtev, ki jih je predpostavljajal zapis na nacionalnem obrazcu do leta 2004 (podobno pa velja za obrazec sedaj), analiza dejanskih spričeval in pridobljena mnenja učiteljev o zahtevnosti opisnega ocenjevanja – vse to kaže, da starši potrebujejo preprosto razumljive in transparentne opisne ocene znanja.

Ugotovljene slabosti lahko po našem mnenju odpravljajo strukturirani obrazci, primer so denimo tisti, ki jih je Zavod RS za šolstvo pripravil v šolskem letu 2005/06 (glej sliko: Podlage za redovalnico). Po našem mnenju so ena od rešitev, ki kot taka v veliki meri omejuje ugotovljene slabosti zaključnih opisnih ocen. Na tri- oziroma štiristopenjski lestvici omogoča vrednotenje doseženih ciljev oz. standardov znanja iz učnega načrta, ki so zapisani v obrazcu, zato starši prejmejo zelo podrobno in preprosto razumljivo informacijo o napredku svojega otroka pri doseganju v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja in obenem s formo obrazca onemogoča stereotipne zapise opisnih ocen ter tudi zapisovanje vrednostnih in drugih sodb, ki ne sodijo v zapis ocene znanja.

Standardi	Dosežek			
	še ne dosega	delno dosega	dosega	opombe
SLOVENŠČINA				
Učenka/učenec:				
Sodeluje v pogovoru.				
Smiselno se odzove na govorjenje drugega (sošolec/ka, učitelj/ica, druge osebe).				
(...)				
Recitira krajša ritmična besedila.				
Recitira pesem s pravilnimi rimami.				
Sodeluje pri uprizoritvi krajših dramskih besedil.				
Sodeluje v domišljjski igri vlog.				

Preglednica 1: PODLAGE ZA REDOVALNICO: SLOVENŠČINA 1. razred; Vir: Zavod RS za šolstvo (http://www.zrss.si/doc/OS9_Slovenščina_123.doc)

Mnenja učiteljev in staršev glede motivacijske vloge ocen so pokazala, da se tako starši kot učitelji večinoma strinjajo, da opisne ocene učencev ne spodbujajo k tekmovanju za ocene niti k tekmovanju za znanje (96,7 % učiteljev in 71,2 % staršev se ne strinja, da naj bi se pri opisnih ocenah učenec učil za ocene, in 80,1 % učiteljev ter 63,0 % staršev se ne strinja, da opisne ocene spodbujajo tekmovanje med učenci v znanju). Med učitelji je večji delež tistih, ki se strinjajo, da opisne ocene spodbujajo otrokovo željo po znanju in spodbudno vplivajo na učenčev interes za učenje, kot tistih, ki se s tem ne strinjajo. Pri starših so rezultati obrnjeni in je več tistih, ki se ne strinjajo, da opisne ocene

spodbujajo otrokovo željo po znanju in da spodbudno vplivajo na učenčev interes za učenje. Te rezultate in deloma različna mnenja učiteljev in staršev si lahko različno razlagamo. Vsekakor lahko zapišemo, da po mnenju tako učiteljev kot staršev opisne ocene motivirajo učence drugače kot številčne. Kolikor opisno ocenjevanja znanja na začetni stopnji šolanja zmanjšuje vlogo ocene kot spodbude za učenje, pa je treba resno analizirati mnenja staršev, ki se strinjajo, da opisne ocene ne spodbujajo otrokove želje po znanju. Tudi zato je opisno ocenjevanje znanja potrebno dopolnjevati tako, da bi starši dobili bolj razumljivo in bolj transparentno informacijo o otrokovem izkazanem znanju.

Na podlagi opravljenih empiričnih raziskav – analiz zaključnih spričeval, pridobljenih mnenj staršev in tudi nekaterih njihovih komentarjev – trdimo, da se je v slovenskem modelu opisnega ocenjevanja znanja v letih od 1999 do 2004 lahko sistematično dogajalo, da v nekaterih oddelkih prvega triletja starši niso bili ustrezno obveščeni o individualnem napredku svojega otroka pri doseganju ciljev oz. standardov znanja oz. o doseženi ravni doseganja le-teh. Za poznejše obdobje tej primerljive analize niso dostopne, kolikor pa se formalne rešitve glede opisnega ocenjevanja znanja za prvo triletnje niso spremenile, je moč dvomiti, da se je stanje v tem obdobju bistveno spremenilo, vsekakor pa bi bile zaželeno nadaljnje raziskave, ki bi to domnevo lahko potrdile ali ovrgle.

Ce iz opisnih ocen staršem in učencem ni bilo jasno, koliko je učenec pri določenem predmetu dosegel cilje oz. standarde znanja, zapisane v učnem načrtu, to še bolj kot pri otrocih staršev z višjo stopnjo izobrazbe vpliva na pričakovanja do otrok staršev z nižjo stopnjo izobrazbe. Korelacije so namreč pokazale, da se starši z višjo stopnjo izobrazbe bolj zavedajo kompleksnosti in zahtevnosti prikazov znanja otroka pri opisnem ocenjevanju znanja: manj staršev z višjo stopnjo izobrazbe je menilo, da na podlagi opisnih ocen med letom z lahkoto spremljajo otrokov napredek v doseganju ciljev oz. standardov znanja, več si jih je želelo dodatna pojasnila v zvezi z zapisi v zaključnih opisnih ocenah in manj jih je prepričanih, da jim zaključne opisne ocene v celoti omogočajo vpogled individualni napredek otroka. Potrjuje se Bernsteinova teorija, da pri implicitnih pedagogikah starši, ki so nižje na lestvici izobrazbene strukture in pogosto tudi z nižjim socialnim statusom, težje sledijo otrokovemu napredku v doseganju ciljev in standardov znanja. Posledica pa je, da otroku tudi težje zagotavljajo pomoč pri morebitnih težavah v procesu učenja.

Obenem smo opozorili, da je treba razmisliti o argumentih in protiargumentih (to je utemeljeno tudi s primerjavo nekaterih obrazcev, ki so v uporabi v drugih državah) za to, da bi v spričevalu obstajalo posebej določeno mesto, v katero bi učitelji lahko zapisali tudi informacijo o učenčevih ravnanjih, ki so pomembna za učni proces: o tem, ali oziroma kako učenec sodeluje pri pouku, išče pomoč pri učitelju, piše domače naloge ipd. – da bi tako tudi spričevalo posredovalo celotnejšo oceno učenčevih dosežkov, vendar ločeno od ocene učenčevega znanja. Odločitev za to bi bila smiselna samo, če s seboj ne prinaša več slabosti kot prednosti. Zato terja natančno strokovno analizo in razpravo.

Trimesečje	1		
Delo in učne navade	Redko	Včasih	Običajno
Pozorno posluša			
Sledi navodilom			
Čas izkorišča za delo			
Dela samostojno			
Zadovoljivo dela v skupini			
Govori, ko je potrebno			
Prinaša urejene in deljive naloge			
Z materialom ravna odgovorno			
Pri delu je zbran			

Preglednica 2: Delo in učne navade; vir: M. Matijević, Ocenjivanje u osnovnoj školi (2004), str. 244

Opozarjamo, da pri tem nista ocenjena odnos do predmeta in učitelja, marveč le delo in učne navade učenca.

Trimesečje	1			
Osebna rast in vedenje v skupini	Redko	Včasih	Običajno	Se odlikuje
Spoštuje razredna pravila				
Spoštuje šolska pravila				
Vljudno se vede				
Sprejema in spoštuje avtoriteto				
Primerno komunicira s sošolci				
Na primeren način rešuje spore				
Spoštuje pravice in lastnino drugih				
Z materialom ravna odgovorno				
Prispeva k razpravam v oddelku				

Preglednica 3: Osebna rast in vedenje v skupini; vir: M. Matijević, Ocenjivanje u osnovnoj školi (2004), str. 245

Raziskavi tako opozarjata, da ne smemo mimo objektivnih zakonitosti, ki lahko pomembno vplivajo na opisno ocenjevanje – takšne so na primer zahteve, ki jih postavljajo forma zapisa, obremenjenost učiteljev z velikim številom zapisov in nerealna pričakovanja pri spremljanju individualnega napredka vsakega učenca pri sprejetem koncipiranju zasnove opisnega ocenjevanja.

Pravičnost v ocenjevanju znanja in učinki implicitne pedagogike v mnenjih učiteljev in staršev

Navedli smo že nekaj podatkov, ki nakazujejo, da tako starši kot učitelji podpirajo objektivno in transparentno mrežo ocenjevanja učenčevega individualne-

ga napredka pri doseganju ciljev oz. standardov znanja. Temu namenjamo še več pozornosti v nadaljevanju. Podatki opozarjajo, da tudi pri učiteljih in starših glede vprašanja, kaj je pravično ocenjevanje, prevladujejo pogledi, ki ustrezajo pogledom učencev na pravičnost v ocenjevanju, ki so jih pridobili v nekaterih tujih raziskavah. Pomenijo, da je eksistenca objektivne ocenjevalne mreže, kot jo denimo predstavlja tudi koncept omenjene redovalnice, upravičena tudi z vidika pravičnosti v ocenjevanju znanja.

Različne empirične raziskave v tujini, ki jih navaja Kodelja (2006), ki ga v nadaljevanju povzemamo, so pokazale, da učenci ocenjevanje, ki ne ocenjuje zgolj izkazanega znanja, ocenjujejo kot nepravično. Po teh raziskavah je za učence pravično tisto ocenjevanje znanja, pri katerem prejmejo za enako izkazano znanje enako oceno (prim. Kodelja 2006; Dubet 1999; Kovač Šebart 2002). Ko učenec ve, da ne more pričakovati subjektivne intervencije učitelja v oceni, in je prepričan, da bo ocena ovrednotila zgolj znanje, lahko razume, da je odločitev glede znanja na njem samem in da je ne more prelagati na drugega. Morda je ta svoboda učenca, tj. možnost, ki jo takšno ocenjevanje znanja prinaša učencu, da nase prevzema posledice svojega delovanja, eden od razlogov, da se zdi učencem takšno (retributivno) ocenjevanje znanje pravično (Krek 2000, str. 40). To pravilo pravičnosti pri ocenjevanju znanja torej zahteva za vse učence enak kriterij. Kot nepravično učenci dojemajo ocenjevanje, pri katerem je znanje različnih učencev ocenjevano po različnih ali le za posameznega učenca veljavnih kriterijih. Pravilo torej implicira, da sta za učence vrednoti pravičnosti pri ocenjevanju znanja univerzalnost (enak kriterij velja za vse) in enakost v pomenu, da je vsak učenec pri ocenjevanju znanja v enakem izhodiščnem položaju glede na vse druge.

Ob tem pa te raziskave opozarjajo še na to, da »dejstvo, da ocena lahko natančno meri kakovost neke naloge ali odgovora, učencem ne zadostuje kot jamstvo za pravičnost ocenjevanja. Potrebno je še prepričanje, da je učitelj nepristranski« (Kodelja 2006; Merle 1999). To pomeni, da ocenjevalec ne sme vplivati na oceno, denimo prek haloefekta, ko npr. nedisciplinirani učenci dobijo za enako oz. podobno izkazano znanje slabšo oceno in obratno. S tega vidika je, če povzamemo, krivična tista ocena, ki ni posledica zgolj učenčevega (ne)znanja, ampak denimo obnašanja, krivična je neenaka obravnava boljših in slabših učencev ter nespoštovanje dostojanstva učenčeve osebnosti pri ocenjevanju. Ocenjevanje znanja tako ne more prevzemati vloge sredstva, s katerim bi učitelji želeli neposredno doseči druge učinke, kot le oceniti znanje.

Kako učitelji in starši razumejo in privzemajo nekatere predstavljene predpostavke pravičnosti v ocenjevanju znanja?

Učitelj naj ocenjuje izkazano znanje učenca

Med učitelji in starši so se pojavile statistično pomembne razlike pri odgovarjanju na vprašanje »Ali naj bo ocena odvisna samo od učenčevega znanja?« ($\chi^2 = 42,212$; $g = 2$; $\alpha = 0,000$). Pri obeh skupinah je sicer tako, da se jih večji delež strinja, da naj bi bila ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Kljub

temu pa starši v opazno večjem deležu kot učitelji odgovarjajo, da mora biti ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Tako je odgovorilo skoraj dve tretjini (65,1 %) staršev in manj kot polovica (46,3 %) učiteljev. Tretjina učiteljev (33,1 %) je odgovorila, da naj ocena ne bo odvisna samo od učenčevega znanja, medtem ko je tako odgovorila le nekaj več kot petina (22,6 %) staršev. Neodločenih je več učiteljev kot staršev: 20,6 % učiteljev in 12,3 % staršev. Starši večinso ocenjujejo, da je pravičnost v ocenjevanju večja, če učitelj pri ocenjevanju znanja ocenjuje zgolj izkazano znanje, ne pa drugih okoliščin.

V Sloveniji so v času izvedbe raziskave tudi uradna pravila o ocenjevanju znanja od učitelja zahtevala, da ocenjuje zgolj raven izkazanega znanja, ki jo predvideva učni načrt pri posameznem predmetu, ne pa učenčeve marljivosti, njegovega sodelovanja v razredu, vloženega truda, specifičnih učnih težav in drugih okoliščin. Vendar je bila skozi strokovni diskurz uveljavljena tudi interpretacija, da je ocenjevanje, ki ne upošteva učenčevega vloženega truda in okoliščin, ki botrujejo njegovemu znanju, lahko krivično: učitelj denimo ocenjuje, da je slabše znanje učenca, kot bi ga lahko dosegel glede na njegovo sposobnost in prizadevnost, posledica drugih okoliščin, denimo težkih socialnih razmer, kulturno osiromašenega okolja, v katerem ta živi, slabega zdravstvenega stanja ipd., ob tem pa ocenjuje, da država ni ustrezno poskrbela za ustrezne oblike individualne pomoči za te učence, ki bi vsaj deloma odpravili neenake možnosti za izobraževanje, zato meni, da je te okoliščine treba upoštevati pri ocenjevanju znanja. Ob tem učitelji vedo še to, da so v učnih načrtih zapisani različni vzgojno-izobraževalni cilji, ki niso vezani le na znanje, ampak npr. na razvijanje socialnih spretnosti, in to upošteva pri ocenjevanju znanja: zato ocenjevanja ne gradi le na načelu, za enako izkazano znanje: enaka ocena. Denimo v primeru, ko učitelj pri projektnem delu meni, da je izdelek treba oceniti kot posledico skupinskega dela (saj so mu pri tem pomembni cilji, kot je: kooperativno učenje, razvijanje »duha sodelovanja« v nasprotju s tekmovalnostjo ipd.), vse učence oceni z isto oceno, ne glede na to, koliko je vsak od njih prispeval h končnemu izdelku. V takih odločitvah učiteljev kaže po našem mnenju iskati razlike v rezultatih med starši in učitelji: slednji imajo opravljene nekatere dodatne razmisleke, tudi konceptualne o ocenjevanju znanja, starši pa ne, in zato želijo v večji meri za svoje otroke primerljivo in na podlagi izkazanega znanja objektivno oceno njihovega znanja. Seveda je vprašanje, kako bi starši odgovarjali na vprašanje, če bi poznali teorije in cilje, ki jim pri ocenjevanju sledijo učitelji.

Ob splošnem vprašanju, če naj bo ocena odvisna samo od izkazanega znanja, pa smo postavljali še vprašanja o posameznih postavkah, ki naj bi jih (oz. ne) učitelji upoštevali pri ocenjevanju znanja.

Rezultati so naslednji. Več kot desetina anketiranih staršev (13,5 %) je odgovorila, da naj učitelj pri ocenjevanju upošteva *lepo vedenje* učenca. Le 1,7 % anketiranih učiteljev je odgovorilo, da lahko učitelj pri ocenjevanju upošteva tudi *lepo vedenje* učenca. Tri četrtine staršev (75,5 %) so odgovorile, da naj učitelj učenca ne oceni z višjo oceno, kot si jo zasluži za izkazano znanje, zaradi tega, ker se le-ta pri pouku *lepo vede*, enako pa je odgovorilo kar 94,3 % anketiranih učiteljev. Neodločenih je več staršev (11,0 %) kot učiteljev (4,0 %).

Da na ocenjevanje vpliva *odnos* učitelja do posameznega učenca, se zdi prav večjemu deležu staršev (10,9 %) kot učiteljev (1,0 %). Skoraj vsi učitelji (95,7 %) in velika večina staršev (82,4 %) so odgovorili, da se jim ne zdi prav, da na ocenjevanje vpliva odnos učitelja do posameznega učenca. Tudi neodločenih je pri tem vprašanju več staršev (6,7 %) kot učiteljev (3,3 %).

V primerjavi z učitelji (0,7 %) več staršev (9,1 %) meni, da naj učitelj pri ocenjevanju upošteva *uspeh, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih*. Skoraj vsi učitelji (98,0 %) in velika večina staršev (84,0 %) so odgovorili, da učitelj pri ocenjevanju ne sme upoštevati uspeha, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih. Tudi neopredeljenih je več staršev kot učiteljev (6,9 % proti 1,3 %).

V primerjavi s starši (78,7 %) statistično pomembno večji delež učiteljev (87,8 %) odgovarja, da učitelj ne sme oceniti učenca z višjo oceno zaradi tega, ker bo učenec *prizadet zaradi ocene*, ki si jo je zaslužil za izkazano znanje. V primerjavi z učitelji je pri tem vprašanju več staršev, ki so neodločeni (13,6 % proti 11,6 %), in več staršev (7,7 % proti 0,7 %), ki menijo, da učitelj lahko oceni učenca z višjo oceno, kot si jo je zaslužil za izkazano znanje, če bo učenec prizadet zaradi ocene.

Učitelje je k nestrinjanju s tem, da bi v oceno vključevali kriterije, kot je lepo vedenje, odnos učitelja do posameznega učenca ali uspeh, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih, zavezoval tudi pravilnik, pri tem pa ni prepovedoval vseh teh možnosti posamično, marveč je opredelil, da se ocenjuje znanje.

Zanimivo je, da se znotraj skupine staršev in učiteljev večji delež staršev strinja s tem, da učitelj lahko *upošteva prizadevnost učenca* v oceni tako, da mu da višjo oceno, kot si jo je zaslužil za izkazano znanje. Večina anketiranih staršev (52,9 %) in največji delež učiteljev (45,7 %) je prepričan, da lahko učitelj pri ocenjevanju upošteva prizadevnost učenca, in sicer tako, da učencu, ki se je za določeno oceno posebej potrudil, da višjo oceno, kot si jo je zaslužil za izkazano znanje. Nekaj manj kot tretjina staršev (31,3 %) in učiteljev (32,0 %) pa je prepričanih, da učitelj pri ocenjevanju znanja ne sme upoštevati prizadevnosti učenca. Neopredeljenih je več učiteljev (22,3 %) kot staršev (16,1 %).

Čeprav starši, glede na večinsko mnenje, da naj bo ocena odvisna samo od učenčevega znanja, ocenjevanje najbrž doživljajo kot pravično, če je v skladu z retributivnim načelom pravičnosti, ki se v našem primeru glasi: za enako izkazano znanje enaka ocena, pa jih polovica meni, da je prizadevnost nekaj, kar bi moralo vplivati na oceno. Pri učiteljih smo razloge za takšna stališča že iskali v konceptu ocenjevanja, ki kot pravično ne razume ocenjevanje le izkazane znanja. Zanimivo pa je, da je več kot 50 % staršev mnenja, da naj se ocenjuje tudi prizadevnost učenca in se mu da višjo oceno, če si je zanj prizadeval, čeprav jih je, kot smo videli prej, 65,1 % odgovorilo, da mora biti ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Morda starši na to vprašanje gledajo skozi prizmo svojega otroka, lastnih izkušenj pri ocenjevanju znanja, kjer so pri kakšnem od predmetov dobili oceno, ki ni bila sorazmerna z vloženim trudom in so to sami doživeli kot krivično. Zato bi bilo zanimivo preveriti še to, koliko bi jih odgovorilo, da naj se pri ocenjevanju upošteva prizadevnost učenca, če bi jih spraševali konkretno po njihovem otroku, in koliko bi se jih strinjalo z

upoštevanjem prizadevnosti pri ocenjevanju, če bi jih vprašali, ali je mogoče prizadevnost upoštevati tako, da učenec lahko dobi tudi nižjo oceno od izkazanega znanja, če učitelj presodi, da se je premalo potrudil. Prav takšnega vprašanja glede upoštevanja prizadevnosti v raziskavi nismo postavili. Smo pa postavili vprašanje, ali lahko učitelj motivira učenca za nadaljnje učenje tako, da ga oceni z nižjo oceno, kot si jo zasluži za izkazano znanje. S tem se je strinjalo le 10,1 % staršev in še manj, le 5,6 % učiteljev. Verjetno je, da niti eni niti drugi ne bi bili, v nasprotju s tem, v velikih deležih naklonjeni temu, da učitelj spodbuja prizadevnost učenca z neobjektivno, nižjo oceno. Vendar lahko opazimo, da je v celoti majhen, vendar v primerjavi z učitelji nekoliko večji delež tistih staršev, ki se strinjajo s tovrstno neobjektivno oceno. To nakazuje vzorec (v katerega sodijo tudi odgovori glede upoštevanja prizadevnosti učenca v oceni), ki pokaže, da so pogledi staršev na pravičnost v ocenjevanju bolj nekonsistentni, kot so pogledi učiteljev. Pri starših se v relativno večjih deležih pojavljajo, pogojno rečeno, pogledi, ki se razlikujejo od prevladujočih prepričanj staršev in po logiki racionalnosti (usklajenosti načel) nasprotujejo nekaterim drugim prevladujočim odgovorom.

Primerljivost izkazanega znanja učencev in ocenjevanje znanja

Velik je tudi delež staršev in učiteljev, ki si prizadeva za primerljivost pri ocenjevanju znanja, saj odgovarja, da mora biti vsako ocenjevanje takšno, da omogoča primerjavo izkazanega znanja učencev. Tudi v tem primeru so razlike v odgovorih učiteljev in staršev statistično pomembne ($\chi^2 = 107,177$; $g = 2$; $\alpha = 0,000$). Primerjava odgovorov staršev in učiteljev pokaže, da se obe skupini večinsko strinjata s tem stališčem, in sicer v zelo visokem odstotku: 91,0 % staršev in 75,8 % učiteljev se z izjavo strinja. Le 4,0 % staršev in 17,8 % učiteljev meni, da ni potrebno, da mora biti vsako ocenjevanje takšno, da omogoča primerjavo izkazanega znanja učencev. Neopredeljen je približno enak delež staršev (5,0 %) in učiteljev (6,4 %). Očitno je, da starši in učitelji menijo, da naj bo ocenjevanje tako, da bo ocena vključevala izkazano znanje vsakega posameznega učenca, a da bo ta hkrati primerljiva z ocenami drugih učencev. Ta primerjava jim, kot kaže, daje dodatno informacijo o znanju njihovih otrok. Podobno presoja tudi učitelji, ki očitno menijo, da starše in učence bolje informirajo o izkazanem znanju tako, da informacijo vežejo tudi na primerjavo izkazanega znanja učencev v razredu.

Transparentnost ocenjevanja znanja

Velika večina staršev (84,5 %) in še več učiteljev (89,1 %) pa si prizadeva tudi za transparentnost ocenjevanja, saj so prepričani, da mora učitelj pred ustnim in pisnim ocenjevanjem znanja učencem pojasniti, kaj morajo znati. 9,5 % anketiranih staršev in 6,6 % anketiranih učiteljev ocenjuje, da učiteljem pred ustnim in pisnim ocenjevanjem znanja učencem ni treba pojasniti, kaj morajo znati; 6,0 % staršev in 4,3 % učiteljev pa je glede tega neopredeljenih. Razlike v odgovorih učiteljev in staršev v tem primeru statistično niso pomembne ($\chi^2 = 4,541$; $g = 2$; $\alpha = 0,103$).

Lahko povzamemo, da so rezultati izraz prepričanja učiteljev in staršev, da je treba pri ocenjevanju znanja vzpostaviti objektivno mrežo ocenjevanja, ki jo oblikujejo jasna, transparentna merila in natančni postopki merjenja. Gre za naklonjenost konceptu ocenjevanja znanja, ki kljub razlikam, ki so posledica učiteljevega subjektivnega vpliva (osebne enačbe, haloefekta, večje primerljivosti ocen samo znotraj istega razreda in istega učitelja ipd.), učiteljem, staršem, učencem in šolam vendarle omogoča, da med sabo lažje primerjajo svoje uspehe in neuspehe oz. (ne)znanje. Pri tako oblikovani mreži ocenjevanja se učenčev profil izoblikuje s pregledom ocen. Vsak učenec ve, »kje je«, to vedo tudi njegovi učitelji in starši. Kot izpostavlja Bernstein v besedilu, ki obravnava problematiko implicitne in eksplicitne pedagogike (Bernstein 1999, str. 59–79), je res, da tudi pri takem ocenjevanju znanja vplivajo na oceno subjektivne prvine, vendar jih prekriva in omejuje očitna objektivnost opisane mreže. Če pa so postopki ocenjevanja številni in razpršeni ter s tem tudi netransparentni, če je ob tem učenec ocenjen tako, da sploh ne ve, kdaj ga je učitelj ocenjeval in kaj je pri tem ocenjeval, pa primerljivost izkazanega znanja ni mogoča. Pri tem je postavka, da je za učenca tako ocenjevanje znanja manj obremenjujoče in manj stresno, saj ni izpostavljen pritisku, da mora prav v določenem trenutku izkazati določeno znanje na podlagi transparentnih zahtev, sicer lahko legitimna, vsekakor pa vodi v netransparentnost v ocenjevanju znanja. Še posebno, če so zaradi teorije, ki vodi v interpretacijo, diagnozo in evalvacijo, za ocenjevanje pomembne tudi druge vrste otrokovega ravnanja in dispozicij, oz. če je učiteljeva pozornost usmerjena na vsega otroka, na njegovo totalno »delovanje oz. nedelovanje«. To lahko povzroči oblikovanje nasprotujočih si pogledov, saj ni nujno, da se starši strinjajo z učiteljevim pogledom na otroka, in imajo za nepopolne, vsiljene in netočne dispozicije in postopke, ki jih ocenjuje učitelj. Kot kaže, je v odgovore učiteljev in staršev, poenostavljeno rečeno, vpisano nestrinjanje s pristopom k ocenjevanju znanja, ki ga pogojuje koncept implicitne pedagogike.

Kaj nam pokažejo rezultati?

Rezultati pokažejo, da so se med starši in učitelji pojavile statistično pomembne razlike pri odgovarjanju na vprašanje, ali naj bo ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Pri obeh skupinah je sicer tako, da se jih večji delež strinja, da naj bi bila ocena odvisna samo od učenčevega znanja. Kljub temu pa starši v opazno večjem deležu kot učitelji odgovarjajo, da mora biti ocena odvisna samo od učenčevega znanja.

Ob tem pa starši in učitelji v visokih deležih zavračajo ocenjevanje znanja, pri katerem na oceno vpliva posamični dodatni kriterij: lepo vedenje, odnos učitelja do posameznega učenca, uspeh, ki ga imajo učenci pri drugih predmetih, prizadetost učenca zaradi ocene. Se pa učitelji v primerjavi s starši v večjem deležu ne strinjajo z vplivom teh dejavnikov na oceno. Drugače je le pri izjavi, ki govori o upoštevanju učenčeve prizadevnosti v oceni, s katero se strinja več kot polovica staršev in slaba polovica učiteljev.

Dejstvo je, da v primerjavi s starši relativno manjše strinjanje s pravičnostjo, ki jo zagotavlja znanje kot edino merilo ocene pri ocenjevanju znanja, v celoti

prepričanj velike večine učiteljev ne pomeni, da se strinjajo z uvajanjem dodatnih kriterijev pri ocenjevanju znanja. Od tega vzorca se odmika le upoštevanje prizadevnosti, kjer pa je upoštevanje prizadevnosti nemara dojeta kot izjema, ko učitelj le pri posameznem učencu odstopi od načela. Pri tretjini učiteljev (33,1 %), ki se ne strinjajo, da je znanje edini kriterij ocene, odgovor najbrž vključuje njihov razmislek o tem, da je treba ocenjevati (tudi) doseganje drugih ciljev pouka (kot je denimo razvijanje sodelovanja med učenci), ne le standardov znanja, na kar smo opozorili uvodoma (kolikor je v te odgovore vključeno tudi upoštevanje prizadevnosti, najbrž vključuje prej nakazano logiko, kjer učitelj naredi izjemo pravilu).

Pomembno je, da so v odgovorih učiteljev in staršev le odmiki, ne pa takšne razlike, da bi si odgovori pri enih in drugih (pri vprašanju transparentnosti ocen itn.) prišli povsem v nasprotja. Ne le pri eni, pri obeh skupinah je večji delež respondentov naklonjen upoštevanju prizadevnosti učenca v oceni tako, da učitelj učencu da višjo oceno, kot bi si jo zaslužil za znanje. To lahko pomeni, da je privzeta predpostavka, da je treba graditi na tem, kar otrok že zna in zmore, da ga pohvalimo tam, kjer je uspešnejši, in mu tako pomagamo premostiti težave na področjih, kjer je manj uspešen. Upoštevanje prizadevnosti v oceni pa je tudi edina točka, v kateri se zdi učiteljem in staršem, da je mogoče odstopati od načela objektivnosti.

Rezultati v celoti pomenijo, da tako starši kot učitelji podpirajo objektivno in transparentno mrežo ocenjevanja znanja, in opozarjajo, da tudi pri učiteljih in starših prevladujejo pogledi, ki ustrezajo pogledom učencev na pravičnost v ocenjevanju v raziskavah, ki smo jih predstavili uvodoma: to pa je spoznanje, ki je relevantno tudi za šolsko politiko, in sicer ne glede na to, kakšen strokovni pogled je podlaga sistemski postavitvi ocenjevanja znanja.

Sklep

Glede na ugotovitve iz empiričnih raziskav, ki opozarjajo, da bi bilo potrebno predvsem opisno ocenjevanje znanja v prvem triletnem vzorcu vzeti pod drobnogled in odpraviti njegove slabosti, prednosti pa bolje uveljaviti, in da je odprto vprašanje ocenjevanja učenčevih ravnanj, ki so pomembna pri uvajanju učenca v zahteve učnega procesa ter pri njegovem vedenju v skupini, lahko odpravljanje kombinacije opisnega in številčnega ocenjevanja znanja v drugem triletnem vzorcu osnovne šole ocenjujemo kot ne dovolj premišljen »popravek slabosti« opisnega ocenjevanja – nedomišljen zato, ker tiho predpostavlja, da je opisno ocenjevanje v prvem triletnem vzorcu povsem neproblematično, v drugem triletnem vzorcu pa povsem nepotrebno. Prva domneva je po podatkih iz empiričnih študij neutemeljena, druga pa z vidika informacij, ki jih prejmejo učenci o doseženem znanju, strokovno vprašljiva.

Literatura

- Bernstein, B. (1999). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. V: Halsey, A. H., idr. (ur.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Dubet, F. (1999). *Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire*. V: Meuret, D. (ur.), *La justice du système éducatif*. Paris, Bruxelles: de Boeck Université.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Krek, J. (2000). *Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja : ali ocena za hrbtno zavesti*. V: Krek, J. (ur.), Cencič, M. (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola [zbornik prispevkov o ocenjevanju znanja]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 25–42.
- Krek, J. Kovač Šebart, M. Kožuh, B. Vogrinc, J. Peršak, M. Volf, B. (2005). *Med opisom in številko: rezultati evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole, analiza mnenj učiteljev in staršev o ocenjevanju znanja. Obrazi edukacije. 1. natis*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Krek, J. Kovač Šebart, M. Vogrinc, J. (2007). *K zasnovi in izvajanju opisnega ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Didakta, nov./dec. 2007, letn. 17, št. 110/111, str. 16–25.
- Matijević, M. (2004). *Ocenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Merle, P. (1999). *Équité et notation: l'expérience subjective des lycéens*. V: Meuret, D. (ur.), *La justice du système éducatif*.
- Meuret, D. (1999). *Le sentiment de la justice dans l'expérience scolaire*. V: Meuret, D. (ur.), *La justice du système éducatif*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij, 10. 12. 1996, Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 61/99, objavljen 30. julija 1999, veljal je od 7. avgusta 1999, uporabljal se je od 1. septembra 1999).
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 64/03, objavljen je bil 3. julija 2003, veljal je od 18. julija 2003).
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 65/2005, velja od 9. 7. 2005).
- Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996).
- Zakon o spremembah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-A (Uradni list RS, št. 33/97 z dne 6. 6. 1997).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-B (Uradni list RS, št. 59/01, 19. 7. 2001).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZOsn-C (Uradni list RS, št. 71/04, 30. 6. 2004).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZoOŠ (Uradni list RS, št. 70/2005, 26. 7. 2005).

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (Uradni list RS, št. 102/2007, 9. 11. 2007). Datum sprejema: 26. 10. 2007; datum objave: 9. 11. 2007; datum začetka veljavnosti: 24. 11. 2007; datum začetka uporabe: 1. 9. 2008.

Dr Janez KREK, Dr Mojca KOVAČ ŠEBART, Dr Janez VOGRINC

THE PRINCIPLES OF TRANSPARENCY AND FAIRNESS OF GRADES SHOULD ALSO APPLY TO A DESCRIPTIVE ASSESSMENT

Abstract: The text presents key findings of two empirical surveys on descriptive assessment in the nine-year primary school and explains why the warnings they brings are still topical. It wonders how it would be possible to eliminate the deficiencies discovered and gives the bases why the structured forms prepared by the National Education Institute in the 2005/2006 school year would be one of the most appropriate solutions. It connects this with the answers of teachers and parents to the question of what is a fair assessment. It finds that they also mostly have views that correspond to the views of pupils on fairness in assessment determined in certain foreign surveys and that express the conviction that in knowledge assessment it is necessary to establish an objective assessment network formed by clear, transparent criteria and precise measurement procedures.

Key words: primary school, descriptive assessment, knowledge standards, final school reports, fairness, implicit pedagogy

Urška Fekonja Peklaj

Ocenjevanje v vrtcu

Povzetek: Namen prispevka je predstaviti in kritično oceniti različne možnosti in metode za ocenjevanje vedenja otrok v vrtcu, tako strokovne delavke/strokovnega delavca kot tudi staršev in psihologa. Glede na to, da poteka razvoj v obdobju malčka in zgodnjega otroštva na različnih področjih zelo hitro ter da so med enako starimi otroki velike individualne razlike v razvoju, je spremljanje otroka v procesu predšolske vzgoje zelo zahtevno. Strokovni delavki/strokovnemu delavcu so na voljo različne metode in tehnike (npr. opazovanje v naravni situaciji, oblikovanje osebne mape otroka, strukturirani vprašalniki), s pomočjo katerih lahko kar najbolj objektivno in veljavno oceni vedenje posameznega otroka v vrtcu. Ocene, ki jih o otrokovem vedenju podajo strokovne delavke/strokovni delavci, pa številni avtorji vključijo v svoje raziskave kot eno izmed mer otrokovega razvoja, ki je zelo pomembna za interpretacijo in razumevanje otrokovih dosežkov na standardiziranih razvojnih lestvicah.

Ključne besede: ocenjevanje, dejavnosti v vrtcu, spremljanje otroka.

UDK: 373.23: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

*Urška Fekonja Peklaj, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Ljubljana, Univerza v Ljubljani;
e-naslov: urska.fekonja@ff.uni-lj.si*

Ocenjevanje v vrtcu predstavlja proces zbiranja, sintetiziranja in interpretiranja različnih podatkov o otrokovem vedenju, hkrati pa pomembno prispeva k odločitvam strokovne delavke/strokovnega delavca o njenem/njegovem delu v vrtcu, saj je podlaga za načrtovanje njenega/njegovega dela v skupini. Navadno traja dalj časa, zato omogoča spremljanje otroka v daljšem časovnem obdobju. Ocenjevanje otrokovega vedenja v kontekstu predšolske vzgoje v vrtcu vključuje več oblik, med njimi opazovanje otrokovega vedenja ter analizo individualnega in skupinskega dela otrok, da pa bi bilo veljavno in objektivno, zahteva ustrezno usposobljenost strokovne delavke/strokovnega delavca in natančno izdelavo kriterijev za ocenjevanje. Psihološko ocenjevanje otrokovega razvoja s pomočjo posebej izdelanih merskih pripomočkov, praviloma razvojnih testov in lestvic, je ena izmed oblik ocenjevanja, ki je formalno in standardno. Tako dobljeni dosežki otroka so zanesljivi, veljavni, objektivni in omogočajo primerjavo z normativnimi dosežki vrstnikov v populaciji ter napovedovanje vedenja v drugih situacijah (Bucik 1997; Epstein, Lawrence, Schweinhart, DeBruin-Parecki in Robin 2004). Z uporabo standardiziranih razvojnih lestvic lahko testator oceni, ali je otrokov zgodnji razvoj upočasnen, ustrezen ali prehitevajoč (Zupančič in Kavčič 2001). Čeprav razvojna lestvica, s katero ocenimo otrokov razvoj na določenem področju, ustreza vsem psihometričnim zahtevam, omogoča psihologu pridobivanje omejenega obsega podatkov o otrokovem razvoju, zato je lahko ocenjevanje otrokovega vedenja zunaj testne situacije v naravnem okolju pomembna metoda zbiranja dodatnih podatkov o otrokovem vedenju med različnimi dejavnostmi in v različnih socialnih kontekstih (npr. v vrtcu, domačem okolju) (Epstein idr. 2004; Fekonja 2002, 2004). Več avtorjev (npr. Bornstein in Haynes 1998) posebej poudarja nujnost povezovanja ocen, ki jih testator pridobi s standardiziranimi razvojnimi lestvicami, z ocenami otrokovega razvoja in vedenja, ki jih raziskovalec pridobi z različnimi nestandardiziranimi tehnikami (npr. pripovedovanje zgodbe ob slikanici, razumevanje prebranega besedila) in zapisi opazovanja otrokovega vedenja v naravnem okolju (npr. v vrtcu ali družinskem okolju) različnih opazovalcev, predvsem med različnimi vsakodnevnimi dejavnostmi, ki so otroku znane. Zaradi dojenčkove in malčkove večje odvrnljivosti in krajše pozornosti ocenjevanje razvoja s celotno razvojno lestvico ne omogoča vedno veljavne oce-

ne njegovega razvoja (Bates in Carnevale 1993). Proces ocenjevanja otrokovega vedenja ter spremljanja otroka je enega izmed ključnih kazalnikov kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, saj omogoča razumevanje in zagotavlja ustrezno podporo razvoju predšolskega otroka (Epstein idr. 2004).

Avtorji posebnega računalniškega sistema (*The Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3–5*, 2008), veljavnega in zanesljivega pripomočka, ki strokovni delavki/strokovnemu delavcu v vrtcu omogoča spremljanje otroka v vrtcu, razlikujejo med štirimi koraki krožnega ocenjevanja pedagoškega procesa ter hkrati poudarjajo pomen organiziranega usposabljanja strokovnih delavk/delavcev za pravilno izvedeno spremljanje in ocenjevanje otrokovega vedenja.



Slika 1: Krožni proces spremljanja pedagoškega procesa v vrtcu (*The Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3–5*, 2008)

Zbiranje podatkov zajema vzgojiteljičino/vzgojiteljevo zapisovanje opaženega vedenja in govora otrok med različnimi dejavnostmi ter njihovih izdelkov. Analiza in evalvacija zbranih podatkov vzgojiteljici/vzgojitelju omogočata odgovor na vprašanje o tem, koliko se zbrani podatki povezujejo s cilji, opredeljenimi v kurikulumu za vrtec. Načrtovanje dela s posameznim otrokom in skupino je tudi poglavitni cilj in smisel procesa opazovanja in spremljanja otrok, in sicer pomeni, da vzgojitelj/ica postopno dograjuje in spodbuja otrokova »močna« področja ter otrokom postavlja naloge, ki so jim izziv in so jih hkrati tudi sposobni rešiti. Tako otroke vedno znova spodbuja, da delujejo v območju bližnjega razvoja (Vygotsky 1978). Kakovostno poučevanje je vedno korak pred otrokovim razvojem in ga spodbuja (Marjanovič Umek in Zupančič 2004). V zadnjem koraku si vzgojitelj/ica postavi vprašanje o tem, komu (npr. otrokovim staršem, svetovalnemu delavcu) ter katere izmed tako pridobljenih podatkov o otrokovem razvoju bo posredoval/a.

Poglavitne značilnosti razvoja v obdobju malčka in zgodnjega otroštva

Obdobje malčka in zgodnjega otroštva je obdobje hitrega razvoja različnih področij in pomembnih kakovostnih sprememb v otrokovem razvoju. Tako npr. malčku razvoj gibanja omogoča učinkovitejše načine raziskovanja in nadziranja okolja ter se izraža tudi v vse večji moči, hitrosti in ravnotežju, otrokovi gibi so vse bolj usklajeni in povezani (Marjanovič Umek, Zupančič, Kavčič in Fekonja 2004). Razvoj drobnih gibov, usklajenosti gibov »oko – roka« ter simbolnega mišljenja se v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva izraža v razvoju risanja, ki poteka od čečkanja do simbolne stopnje risanja (Cole in Cole 1993; Cox 1992). Vse daljša in bolj usmerjena pozornost, razvoj spominskih sposobnosti, sposobnosti načrtovanja, oblikovanje pojmov, števila, prostora in časa so kakovostne spremembe v malčkovem in otrokovem spoznavnem razvoju (Ruff in Lawson 1990; Siegler 1998). Malček in otrok v zgodnjem otroštvu razvijata tudi svojo socialno kompetentnost, ki se nanaša na razvoj teorije uma, ki zajema razumevanje napačnih prepričanj, posameznikovega namena in metareprezentacij; razvoj empatije; prosocialnega vedenja, ki malčku in otroku omogoča zmeraj učinkovitejše socialne interakcije z vrstniki in odraslimi, sposobnost sklepanja kompromisov, prilagajanja, sodelovanja in nudenja pomoči ter razumevanja socialnih pravil (Harris 1996; Smetana 1993; Wellman 1996). Vse pravilnejše prepoznavanje in razumevanje čustev ter nadziranje le-teh malčku in otroku omogočajo izražanja čustev, primerno določenemu socialnemu kontekstu (Harris 1996). Hiter govorni razvoj, ki v obdobju malčka in zgodnjega otroštva poteka od razumevanja in rabe prvih besed do oblikovanja dvo- in večbesednih stavkov, rabe vprašalnih in nikalnih stavkov in različnih besednih vrst, razvoja metajezikovnih sposobnosti ter pragmatične rabe jezika, malčku in otroku omogoča vključevanje v govorne interakcije z drugimi, sporočanje svojih misli, vključevanje v sociodramsko igro ter sporočanje koherentne in kohezivne vsebine v obliki zgodbe (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Obdobje malčka in zgodnjega otroštva je najpomembnejše obdobje za razvoj porajajoče se pismenosti oz. razvoj spretnosti, znanja in vedenja, ki predhodijo formalnemu branju in pisanju (Hall 1987; Pullen in Justice 2003).

Razvoj v obdobju malčka in zgodnjega otroštva poteka na nekaterih področjih zvezno (npr. govorni, gibalni razvoj, razvoj spomina), to pomeni, da razvojne spremembe nastajajo postopno in kumulativno, na drugih področjih pa nezvezno (npr. moralni razvoj), to pomeni, da se v določenih razvojnih obdobjih pojavijo novi in kakovostno različni načini vedenja (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, v tisku). V obdobju malčka in zgodnjega otroštva lahko sledimo tudi nekaterim razvojnim mejnikom – to so pomembna vedenja, značilna za posamezno razvojno obdobje in si sledijo po določenem zaporedju (npr. pojav prve besede, hoje ali nasmeha). Razvojni mejniki si v razvoju sledijo v jasnem zaporedju, vendar so med enako ali podobno starimi dojenčki, malčki in otroki velike individualne razlike v hitrosti razvoja. Ravno relativno velika hitrost sprememb in nezveznost v razvoju, ki je značilna za obdobje malčka in zgodnjega otroštva, prav tako pa tudi velike individualne razlike v razvoju enako ali podobno starih

otrok so pogosto razlog za to, da je ocenjevanje in spremljanje otroka v vrtcu zahtevno, pogosto tudi manj veljavno in od ocenjevalca zahteva dobro poznavanje značilnosti razvoja (Epstein idr. 2004).

Pristopi in tehnike ocenjevanja otrokovega vedenja v kontekstu predšolskega kurikula

Otroka lahko strokovna delavka/strokovni delavec v vrtcu spremlja na različne načine ter pri tem opazuje, zbira ali zapisuje različne vidike otrokovega vedenja in njegove izdelke. Spremljanje otroka pomeni kontinuiran in stalen proces in zato lahko omogoča pridobivanje natančnejših in veljavnejših podatkov o otrokovem razvoju kot enkratno testiranje otroka s standardiziranim testom ali razvojno lestvico (Grace 2001). Za spremljanje otroka v različnih razvojnih obdobjih ter zapisovanje otrokovega vedenja je oblikovanih več pristopov in tehnik. Ti strokovno delavko/strokovnega delavca usmerjajo v procesu ocenjevanja otrokovega vedenja ter hkrati omogočajo samoocenjevanje kakovosti njenega/njegovega dela, ki pomeni dajanje ustrezne podpore vsem področjem otrokovega razvoja. Omogočajo nadaljnje načrtovanje kakovostnega dela, ki pomeni odgovor na potrebe posameznega otroka in celotne skupine, kakovost vrtca pa je pomemben dejavnik, ki prispeva k pozitivnemu učinku vrtca na otrokov razvoj, saj se po ugotovitvi več avtorjev (npr. Greenspan 2003; Lamb 1997; NICHD 2000) pozitivno povezuje z otrokovim razvojem na različnih področjih.

	Družinsko okolje		Vrtec/šola	
	Neposredno	Posredno	Neposredno	Posredno
Naravna situacija	Zapisovanje v procesu opazovanja	Dnevniški zapisi staršev	Zapisovanje v procesu opazovanja	Dnevniški zapisi strokovnih delavcev
Testna situacija	Preizkušanje z razvojnimi lestvicami in preizkusi (standardiziranimi in nestandardiziranimi)	Odgovori staršev na vprašalnike, čekliste	Preizkušanje z razvojnimi lestvicami in preizkusi (standardiziranimi in nestandardiziranimi)	Odgovori strokovnih delavcev na vprašalnike, čekliste

Preglednica 1: Neposredno in posredno zbiranje podatkov o značilnostih otrokovega vedenja v družinskem okolju in vrtcu (povzeto po Pellegrini in Galda 1998)

Opazovanje

V procesu spremljanja otroka je opazovanje v naravnem okolju najpogostejša in najpomembnejša metoda ocenjevanja otrokovega vedenja, hkrati pa imajo tako pridobljeni podatki visoko ekološko veljavnost (Bornstein in Haynes 1998;

Epstein 2004). Uporaba opazovanja vedenja kot metode spremljanja otroka v vrtcu je upravičena, saj otrokovo vedenje pri določeni dejavnosti najpogosteje izraža različna področja razvoja, npr. spoznavni, socialni, govorni, gibalni razvoj (Epstein 2004). Strokovna delavka/strokovni delavec lahko z opazovanjem otrokovega vedenja pri različnih dejavnostih pridobi pomembne informacije npr. o malčkovem oz. otrokovem socialnem vedenju, njegovi rabi govora, načinu reševanja miselnih in socialnih problemov in konfliktov (Marjanovič Umek in Fekonja, v tisku). Opazovalec lahko z različnimi tehnikami zapisuje opazovano vedenje, in sicer v obliki zapisov (npr. dnevnik, anekdotski zapis, zapisi kritičnih dogodkov), čeklist – v njih zapisuje pogostost pojavljanja vedenja, ki je v čeklisti zapisano v obliki različnih trditev, ali ocenjevalnih lestvic, s katerimi oceni stopnjo izraženosti določenega vedenja (Beatsy 1998; Pellegrini 1996). Zapisovanje prostega govora je na primer ena prvih metod za proučevanje govornega izražanja otrok (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001). Najpogostejši in najnatančnejši zapis opazovanega vedenja je anekdotski zapis, ki je kontinuirano zapisovanje vsega, kar se v danih okoliščinah dogaja. Vsebuje opis celotnega dogajanja (npr. otrokovega vedenja in govora) ter pomembne značilnosti okolja, v katerem opazovanje poteka (npr. število otrok, material, ki so ga imeli na voljo) (Pellegrini 1996). Anekdotski zapis otrokovega vedenja, ki ga oblikuje strokovna delavka/strokovni delavec v procesu opazovanja, pa sam po sebi ne zadostuje za veljavno oceno otrokovega vedenja, saj ne določa kriterijev, s pomočjo katerih bi lahko ocenil/a različne vidike otrokovega vedenja. Tovrstni zapis lahko rabi kot podlaga za nadaljnjo analizo vedenja s pomočjo ustreznih ocenjevalnih lestvic ali čeklist oz. natančnih kriterijev, oblikovanih na podlagi značilnosti malčkovega in otrokovega razvoja (Epstein idr. 2004). Kljub temu pa lahko le ustrezno usposobljen/a strokovna delavka/strokovni delavec v vrtcu veljavno oceni otrokovo vedenje ter poda čim objektivnejšo oceno otrokovega vedenja (npr. Maja je Tanji vzela žogo), ki ni pod vplivom subjektivnih interpretacij le-tega (npr. Maja je bila zelo jezna na Tanjo) (Epstein 2004; Marjanovič Umek in Fekonja, v tisku). J. Beaty (1998) podarja, da je za čim objektivnejše zapisovanje otrokovega vedenja potrebno, da opazovalec opazuje in zapisuje le dejstva oz. vedenje; da so zapisi čim natančnejši; da opazovalec med opazovanjem ne interpretira vedenja, ki ga opazuje, ter da ne zapisuje, česar ne vidi, hkrati pa je za nadaljnjo analizo zapisov pomembno, da vedenja zapisuje v takšnem zaporedju, kot so se pojavila. Pri vlogi vzgojiteljice/vzgojitelja kot ocenjevalke/ocenjevalca otrokovih sposobnosti na različnih področjih razvoja pa je treba poudariti, da lahko veljavno oceno pridobi le tako, da vnaprej natančno določi, kako bo otrokovo vedenje zapisal/a ter kako bo zapisane podatke analiziral/a. Prav tako je pomembno, da se odloči, kdaj in kako pogosto bo otrokovo vedenje zapisoval/a.

Osebna mapa otroka ali portfolio

Ena izmed najpreglednejših tehnik stalnega spremljanja otroka v vrtcu je otrokova osebna mapa ali portfolio, v katero strokovna delavka/strokovni delavec načrtno vloga zapise otrokovega vedenja in njegove izdelke, pri tem pa je otroku

ponujena možnost uporabe njegovega znanja in spretnosti na enak način, kot bi jih rabil v okolju zunaj vrtca (Epstein idr. 2004). Izdelki otrok, pridobljeni v procesu spremljanja otroka v naravni situaciji, v veliki meri izražajo resnične situacije in probleme, ki se pojavljajo v procesu učenja in niso rezultat ozko usmerjenih navodil vzgojiteljice/vzgojitelja v visokostrukturirani situaciji. Zbirka otrokovih izdelkov v povezavi s kontinuiranimi zapisi otrokovega vedenja, socialnih interakcij in komentarjev daje možnost spremljanja otroka v določenem časovnem obdobju ter med vključevanjem v različne dejavnosti predšolskega kurikula (Grace 2001). Najpomembnejša dejavnika, ki omogočata pravilno in učinkovito analizo podatkov, zbranih v otrokovi osebni mapi, pa sta vzgojiteljčino/vzgojiteljevo poznavanje značilnosti otrokovega razvoja v različnih razvojnih obdobjih ter njena/njegovega usposobljenost in izkušnost v opazovanju otrokovega vedenja. Strokovna delavka/strokovni delavec lahko pridobi pomembne podatke o otrokovih zmožnostih in napredku v razvoju z analizo njegovih izdelkov, npr. risbe; zgodbe ali izdelka iz nestrukturiranega materiala. Pred začetkom zbiranja izdelkov otrok ter zapisov njihovega vedenja mora strokovna delavka/strokovni delavec oblikovati kriterije, ki bodo pomenili vodilo pri odločanju o izboru le-teh. Ti kriteriji morajo temeljiti na ciljih, definiranih v predšolskem kurikulumu, ter ugotovitvah raziskovalcev o značilnostih otrokovega razvoja na različnih področjih. Metoda zbiranja izdelkov otrok in zapisov njihovega vedenja je odvisna tudi od števila otrok v skupini ter števila strokovnih delavk/strokovnih delavcev, ki med opazovanjem zapisujejo vedenje ter z otroki vstopajo v vsakodnevne interakcije. Vsi izdelki otrok in zapisi opazovanega vedenja morajo biti ustrezno opremljeni z datumom ter kratkim opisom konteksta, v katerem so bili pridobljeni. Pri oblikovanju in analizi otrokove osebne mape je strokovni delavki/strokovnemu delavcu lahko v pomoč tudi pogovor z otrokom, v katerem opiše in pojasni proces nastajanja določenega izdelka (Epstein idr. 2004; Marjanovič Umek in Fekonja, v tisku). Otrok lahko tudi sam izbira izdelke, ki jih bo strokovna delavka/strokovni delavec uvrstil/a v njegovo osebno mapo. C. Grace (2001) kot primere izdelkov, uvrščenih v otrokovo osebno mapo, navaja otrokove likovne izdelke, ki jih strokovna delavka/strokovni delavec zbira v določenem časovnem obdobju; primere otrokovega pisanja ali poskusa pisanja; fotografijo stolpa, ki ga je otrok sestavil iz kock; fotografijo izdelka, ki je rezultat skupinskega dela in sodelovanja več otrok. Strokovni delavki/strokovnemu delavcu so pri analizi in interpretaciji otrokovega izdelka, npr. risbe, lahko v pomoč tudi otrokovi komentarji med risanjem in po njem, prav tako pa tudi podatki staršev o značilnosti otrokovega risanja doma. Pri tem pa je treba izpostaviti, da morajo biti merila za analizo otrokovih izdelkov in vedenja jasno določena in oblikovana na podlagi različnih pristopov (npr. standardiziranih razvojnih lestvic) in spoznanj o otrokovem razvoju (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, v tisku).

Strukturirani pripomočki za ocenjevanje otrokovega razvoja za strokovne delavke / delavce

Strukturirani pripomočki za ocenjevanje otrokovega razvoja (npr. ocenjevalne lestvice; vprašalniki; čeklisle), ki so namenjeni strokovnim delavkam/de-

lavcem, tem omogočajo, da podatke, ki so jih pridobili v procesu opazovanja otrokovega vedenja, ocenijo veljavno in zanesljivo. Vzgojitelj/ica lahko s pomočjo ocenjevalne lestvice npr. oceni značilnosti otrokovih socialnih interakcij (npr. pogostnost otrokovega vključevanja v skupinske dejavnosti), otrokovega govora (npr. sposobnost tvorjenja vprašalnih stavkov) ali njegove rabe jezika (npr. sposobnost pripovedovanja zgodbe, ki obsega začetek, jedro in konec). Ugotovitve več raziskav kažejo, da se ocena otrokovega vedenja, ki jo s pomočjo ocenjevalne lestvice poda vzgojitelj/ica v vrtcu, pomembno povezuje z merami razvoja, pridobljenimi s pomočjo standardizirane lestvice razvoja (Epstein idr. 2004), zato več avtorjev (npr. Bornstein in Hahn 2007; Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc 2005; Zupančič in Kavčič 2004) v svoje raziskave vključuje oceno vzgojiteljice/vzgojitelja kot eno izmed mer otrokovega razvoja.

V vzdolžni raziskavi (Fekonja Peklaj in Marjanovič Umek, v tisku), v katero je bilo zajetih 80 slovenskih otrok, starih 3,1 let ob prvem in 4,1 let ob drugem ocenjevanju, ki so obiskovali vrtec, sta avtorici ugotavljali, ali lahko poleg otrokove mame tudi vzgojiteljica v vrtcu poda veljavno oceno otrokove govorne kompetentnosti. Otroci so bili individualno preskušeni v testni situaciji z lestvico govornega razvoja, njihovo govorno kompetentnost pa so ocenili tudi vzgojiteljice in starši s pomočjo ustrezno zanesljivega vprašalnika o otrokovi govorni kompetentnosti za starše in vzgojiteljice (razpolovitveni koeficient zanesljivosti se giblje od 0,73 do 0,78 za oceno mame in od 0,69 do 0,70 za oceno vzgojiteljice) (Fekonja 2004). Vprašalnik vsebuje 10 skupin postavk, ki opisujejo različne vidike otrokovega govora, in sicer rabo večbesednih, vprašalnih in nikalnih izjav, rabo ednine, dvojine in množine, spreganje glagolov in besednjak. Starši in vzgojiteljica ocenijo otrokov besednjak tako, da ob vsaki besedi označijo, ali otrok besedo razume (1 točka) ali jo tudi izgovarja (2 točki), na druge postavke pa odgovarjajo tako, da označijo, ali za otroka opisano vedenje velja ali ne, npr. »Otrok v svojem govoru rabi vprašalne stavke«. Skupno število točk na vprašalniku zavzema vrednosti od 0 do 44. Izsledki raziskave so pokazali, da sta ocena mame in vzgojiteljice veljavni meri otrokove govorne kompetentnosti, vendar nizko stabilni v času ($r_{1. \text{ in } 2. \text{ ocenjevanje}} - \text{ocena mame} = 0,13; p > 0,05$; $r_{1. \text{ in } 2. \text{ ocenjevanje}} - \text{ocena vzgojiteljice} = 0,09; p > 0,05$). Avtorici na podlagi pomembnih pozitivnih povezanosti med različnimi merami otrokovega govornega razvoja pri prvem in drugem ocenjevanju ($r = 0,23 - 0,28; p < 0,05$), ki so jih podali trije različni ocenjevalci, ugotavljata, da lahko na različne načine – z govorno lestvico v testni situaciji, s strukturiranim vprašalnikom za mamo in vzgojiteljico – ter v različnih kontekstih, v katerih otrok vstopa v govorne interakcije z drugimi, npr. s testatorjem, mamo, vrstniki in vzgojiteljico, pridobimo primerljive ocene o nekaterih vidikih otrokovega govornega razvoja. Hkrati pa skleneta, da nepomembne povezanosti med nekaterimi merami otrokovega govornega razvoja kažejo na to, da lahko različni ocenjevalci ali en ocenjevalec v različnih kontekstih podajo ocene, ki natančneje opisujejo specifično področje otrokovega govora v določenem socialnem kontekstu ter pomembno prispevajo k veljavnejši in celostnejši oceni njegovega govornega razvoja. Podobno poudarjata Bornstein in Haynes (1998), da lahko z različnimi pristopi in ocenjevalci otrokovega govora raziskovalec pridobi

veljavne podatke o značilnostih otrokovega govora v določenem kontekstu, v katerem otrok vstopa v govorne interakcije z različnimi posamezniki, npr. v družinskem okolju, vrtcu, testni situaciji, obenem pa se mora zavedati, da ima vsak izmed pristopov tudi svoje pomanjkljivosti, saj omogoča vpogled v omejen vidik otrokovega govora, ki je vezan na določen kontekst. Dobljeni rezultati kažejo na strokovno utemeljenost vključevanja vzgojiteljice/vzgojitelja v proces ocenjevanja otroškega govora, saj z otrokom preživi veliko časa, z njim sodeluje pri različnih dejavnosti, v katerih lahko sliši njegov govor, ter se z njim vključuje tudi v govorne interakcije v različnih kontekstih. Vzgojiteljice imajo pogostejše kot mame, predvsem tiste z nižjo stopnjo izobrazbe, tudi več znanja o značilnostih otrokovega govornega razvoja in so, zaradi manjše subjektivne vpletenosti, lahko bolj objektivne ocenjevalke otrokove govorne kompetentnosti (Fekonja Peklaj in Marjanovič Umek, v tisku).

Slovenske avtorice so na slovenskem vzorcu otrok izvedle standardizacijo *Vprašalnika o socialnem vedenju otrok SV-O* (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič 2001), ki je zanesljiv, veljaven in na razvojne spremembe občutljiv pripomoček, namenjen ocenjevanju socialne kompetentnosti, čustvenega izražanja in težav v prilagajanju malčkov oz. otrok, starih od dveh let in pol do sedmih let, in sicer v kontekstu vrtca oz. šole. Vprašalnik je sestavljen iz 80 postavk, ki opisujejo vedenje malčka oz. otroka (npr. »Je radoveden.« ali »Pozorno posluša, ko mu drugi kaj govorijo.«). Psiholog s pomočjo ocene strokovne delavke/strokovnega delavca ali otrokovih staršev pridobi oceno o pogostnosti otrokovega vedenja, in sicer na šeststopenjski ocenjevalni lestvici (ocena 1 pomeni, da se vedenje nikoli ne pojavi; ocena 6 pomeni, da se vedenje vedno pojavi). Strokovna delavka/strokovni delavec lahko s pomočjo vprašalnika oceni le vedenje malčkov, ki so v njen/njegov oddelk vključeni najmanj tri mesece. Psiholog nato pripravi kvalitativno interpretacijo dobljenih rezultatov, ki strokovni delavki/strokovnemu delavcu rabi kot informacija o razvoju socialne kompetentnosti otrok v njenem/njegovem oddelku.

Ocenjevanje otrokovega dobrega počutja in vključenosti

Dva izmed pomembnih kazalnikov, ki posredno kažeta na ustreznost podpore razvoju, ki je je otrok deležen v vrtcu, in sta hkrati tesno povezana tudi s kakovostjo dela vzgojiteljice/vzgojitelja, sta otrokovo dobro počutje in vključenost (Laevers 1994). Pojem vključenost predvideva in upošteva razvoj otrokovih kompetentnosti, saj »biti vključen« pomeni dosegati meje svojih zmožnosti oz. delovati v območju bližnjega razvoja (Vygotsky 1978). Če se otrok v vrtcu ne počuti dobro in/ali je raven njegove vključenosti nizka, je večja verjetnost, da v oddelku ni deležen ustrezne podpore razvoju na različnih področjih in učenju. Visoka raven otrokovega dobrega počutja in vključenosti prispevata k njegovemu optimalnemu razvoju in učenju. Otrokovo dobro počutje se nanaša na naslednja vedenja, ki jih vzgojitelj/ica lahko opazuje: otrok je dobre volje, zadovoljen, pripravljen je na nove izkušnje, se hitro prilagodi in ustrezno odzove na novo okolje in situacije, sklepa kompromise, konstruktivno rešuje probleme, se odziva na ko-

munikacijo z vrstniki, raziskuje, sporoča svoje potrebe in želje, hitro se sprijazni z neuspehom, preizkuša različne možnosti, spoprijema se s situacijami, ki niso prelahke ali pretežke zanj, prosi za pomoč. Otrokovo vključenost vzgojitelj/ica oceni (nanaša se na kakovost otrokove aktivnosti): otrok je intenzivno vključen v dejavnost, je pozoren, se ne dolgočasi, pozornost ozko usmerja na določeno dejavnost, trudi se rešiti določeno nalogo, ne obupa, vztraja pri dejavnosti, se odziva na dražljaje iz okolja, po navodilih hitro začne z določeno dejavnostjo, je pozoren na podrobnosti, opisuje svojo dejavnost, izraža zadovoljstvo.

Ocenjevalno lestvico vključenosti in dobrega počutja (Laevers 1994) sta priredili tudi slovenski avtorici (Marjanovič Umek in Fekonja 2005), tako da sta prevzeli vse ključne postopke ocenjevanja otrokove vključenosti in dobrega počutja, vsebina lestvic pa je prilagojena slovenskemu kurikulumu oz. organizaciji dela v vrtcu. Prva stopnja ocenjevanja vključuje analizo vedenja celotnega oddelka otrok, pri tem pa se vzgojitelj/ica opira na opis otrokovega dobrega počutja in vključenosti. Vzgojitelj/ica s pomočjo oblike A presejalne ocenjevalne lestvice oceni stopnjo dobrega počutja in vključenosti posameznih otrok glede na tri stopnje, in sicer nizko, srednje visoko in visoko stopnjo. Sledi raba oblike B presejalne ocenjevalne lestvice, ki omogoča nekoliko natančnejšo oceno dobrega počutja in vključenosti posameznih otrok na petstopenski lestvici.

Otrokovo ime	Dobro počutje				Vključenost			
_____ Maja _____	?	N	S	V	?	N	S	V
_____ Sara _____	?	N	S	V	?	N	S	V
_____ Matej _____	?	N	S	V	?	N	S	V
_____ Tine _____	?	N	S	V	?	N	S	V

Slika 2: Prikaz uporabe oblike A presejalne ocenjevalne lestvice (v Marjanovič Umek in Fekonja 2005)
Opombe: N ... nizka stopnja; S ... srednje visoka stopnja; V ... visoka stopnja. Zapis vzgojitelja /vzgojiteljice je prikazan v poševnem tisku.

Na drugi stopnji vzgojitelj/ica natančneje opazuje otroke, katerih dobro počutje in vključenost je na prvi stopnji ocenjevanja ocenila kot nizko (z oceno 1 ali 2) ali srednje visoko (z oceno 3 ali »?«). Nadalje oceni stopnjo *dobrega počutja* otroka na štirih področjih odnosov (do vzgojiteljice/vzgojitelja; vrstnikov; igre in drugih dejavnosti, do članov družine in prijateljev); njegovo vključenost v ponujene dejavnosti; vključenost pri različnih organizacijskih oblikah in stopnjah vodenja ter vključenost na posameznih razvojnih področjih.

		N				S				V			
Pogostnost		?	1	2	3	4	5						
Gibalne dejavnosti	O							☒	Najraje se igra z žogo.				

Slika 3: Prikaz ocenjevanja otrokove vključenosti v ponujeno gibalno dejavnost (v Marjanovič Umek in Fekonja 2005)

Tretja stopnja procesa ocenjevanja predstavlja analizo otrokovih močnih in šibkih področjih razvoja in učenja ter oblikovanje načrta za zboljšanje kakovosti dela in s tem povezane otrokove *vklučenosti* in *dobrega počutja*.

Individualna pomoč in vodenje otroka pri izbiri dejavnosti.
Več spodbud pri izvajanju posamezne dejavnosti.
Dajanje natančnejših navodil pri gradnji s konstruktorji.
Pogovor s starši o tem, da se Tim ne želi vključiti v nobeno izmed ponujenih gibalnih dejavnosti.

Slika 4: Prikaz načrtovanja izboljšanja kakovosti na šibkih področjih otrokovega razvoja in učenja (v Marjanovič Umek in Fekonja 2005)

Vzgojitelj/ica se med opazovanjem ne osredotoča na razvojno raven, ki jo je dosegel otrok, temveč na njegovo vključenost, motiviranost in dejavnost, pri čemer je velikega pomena tudi njegovo/njeno poznavanje otrokovega razvoja. Namen procesno usmerjenega spremljanja otrok je predvsem v zagotavljanju tega, da vrtec omogoča in spodbuja razvoj vseh otrok (Laevers, Vandenbussche, Kog in Depondt 1997).

Spremljanje otroka med različnimi dejavnostmi v vrtcu

Čeprav slovenski otroci, vključeni v vrtec, preživijo v vrtcu relativno veliko ur na dan, kar strokovni delavki/strokovnemu delavcu omogoča, da otrokov razvoj spremlja med različnimi dejavnostmi (npr. med prosto igro, med usmerjeno dejavnostjo) ter v različnih socialnih kontekstih (npr. v socialnih interakcijah z vrstniki, v komunikaciji z odraslo osebo), pa otrokovo vedenje lahko opazuje le pri omejenem delu dejavnosti, zato so tako pridobljene ocene otrokovega vedenja veljavne le v okviru določenega konteksta oz. vrtca.

Izsledki več raziskav kažejo, da lahko različne dejavnosti v vrtcu otroke spodbujajo k izražanju različnega vedenja. Spontana igra z vrstniki lahko na primer otroka spodbuja k oblikovanju drugačnih izjav kot strukturirana situacija (npr. hranjenje ali učenje), podobno tudi prosta igra na igrišču otrokom omogoča hitrejše gibanje in uporabo različnih igrač, pa tudi vključevanje v bolj dinamično igro kot prosta igra v igralnici (Fekonja 2002; Goldstein 1995). Zapisovanje vedenja in govora otrok pri različnih dejavnostih, ki potekajo v vrtcu, daje celostnejšo in bolj poglobljeno sliko otrokovega razvoja, kot jo ponuja opazovanje in zapisovanje zgolj pri eni dejavnosti (npr. Bornstein in Haynes 1998; Pellegrini in Galda 1998).

Rezultati slovenske raziskave (Fekonja 2002), v katero je bilo zajetih 60 otrok, starih od 4 do 5 let, ki so obiskovali vrtec, so pokazali, da se ocene otrokovega govora pomembno razlikujejo glede na to, pri kateri izmed treh dejavnosti predšolskega kurikula (prosta igra, usmerjena dejavnost, rutinska dejavnost) je

opazovalec zapisoval izjave otrok (glej preglednico 2). V govoru otrok med prosto igro se je pojavilo pomembno več večbesednih, vprašalnih in nikalnih stavkov ter pomembno večje število vseh izjav kot pri zajtrku in usmerjeni dejavnosti. Prav tako so otroci pri igri v svojem govoru rabili pomembno več enobesednih in dvobesednih stavkov kot pri zajtrku in pomembno več podrednih stavkov kot pri usmerjeni dejavnosti. Otroci so v prosti igri pomembno pogostejše kot pri zajtrku in usmerjeni dejavnosti, govor rabili v urejevalni in domišljjski funkciji in pomembno manj pogosto v informativni funkciji. Prav tako so v svojem govoru v prosti igri otroci pogostejše kot pri usmerjeni dejavnosti rabili interaktivno, osebno in hevristično funkcijo.

<i>Struktura stavkov</i>	<i>Mi</i>	<i>Mz</i>	<i>Md</i>	<i>t (i, z)</i>	<i>t (i, d)</i>	<i>t (z, d)</i>
<i>Enobesedni stavki</i>	2,97	0,93	4,03	3,87**	-1,11	-4,86**
<i>Dvobesedni stavki</i>	2,44	1,36	1,46	2,72**	1,96	-0,54
<i>Večbesedni stavki</i>	16,97	9,93	4,20	2,89**	5,35**	3,16**
<i>Število izjav</i>	22,38	12,21	9,67	3,57**	3,93**	0,96
<i>Podredni stavki</i>	0,69	0,36	0,18	1,11	2,55*	0,33
<i>Priredni stavki</i>	0,13	0,12	0,00	0,00	1,96	1,95
<i>Vprašalni stavki</i>	3,15	1,62	0,33	2,67*	4,81**	3,39**
<i>Nikalni stavki</i>	1,31	0,58	0,00	2,00*	5,13**	3,45**

Preglednica 2: Razlike med pogostostjo pojavljanja posameznih stavčnih struktur v govoru otrok pri prosti igri, zajtrku in usmerjeni dejavnosti

Opombe: *Mi* ... aritmetična sredina za prosto igro; *Mz* ... aritmetična sredina za zajtrk; *Md* ... aritmetična sredina za usmerjeno dejavnost; *t (i, z)* ... test razlik med merami, ocenjenimi pri prosti igri in zajtrku; *t (i, d)* ... test razlik med merami ocenjenimi pri prosti igri in usmerjeni dejavnosti; *t (z, d)* ... test razlik med merami ocenjenimi pri zajtrku in usmerjeni dejavnosti. *... $p < 0,05$; **... $p < 0,01$.

Avtorica sklene, da različne dejavnosti v vrtcu spodbujajo rabo različnih govornih položajev prav tako pa rabo različnega števila izjav, ki se razlikujejo tudi v svoji strukturi. Vse tri dejavnosti, prosta igra, zajtrk ter usmerjena dejavnost, so se med seboj razlikovale v materialu, ki je bil otrokom na voljo, v prostoru, po katerem so se otroci lahko gibali, v pravilih, ki so veljala v zvezi z dajanjem verbalnih izjav, ter po vključenosti odrasle osebe v komunikacijo z otroki. Vse te značilnosti posamezne situacije so sodoločale tudi značilnosti govora otrok v vsaki izmed njih (Fekonja 2002).

Pomen ocenjevanja otrok med različnimi dejavnostmi poudarjajo tudi avtorji (npr. Browne 1996; Fekonja 2002; Moyles 1995), ki ugotavljajo, da lahko strokovne delavke/strokovni delavci s svojim vedenjem in izjavami vplivajo na značilnosti otrokovega vedenja, zlasti pa njegovega govora. Otrok lahko na primer v komunikaciji z vrstniki rabi drugačne izjave, ki so pogosto tudi bolj zapletene, kot v komunikaciji s strokovno delavko/strokovnim delavcem. Rezultati slovenske raziskave (Fekonja 2002) so pokazali, da je bila večina otrok pri usmerjeni dejavnosti s področja govora, med katero je vzgojiteljica brala zgodbo

in se o prebrani zgodbi pogovarjala z otroki, tiho, medtem ko je govoril le en otrok ali vzgojiteljica. K skupnemu pogovoru je prispevalo le malo otrok, socialnih interakcij ter komunikacije med otroki pa skoraj ni bilo. Vzgojiteljice so z vprašanji, ki od otrok zahtevajo kratke odgovore, spodbujale pogosto rabo enobesednih stavkov, čeprav so otroci v obdobju med četrtem in petim letom že sposobni oblikovati kompleksne večbesedne stavke, ki so lahko tudi priredno ali podredno zgrajeni. Podobno ugotavlja L. Katz (1985, v Moyles 1995), ki pravi, da na vprašanja, ki so namenjena celotni skupini, največkrat odgovarjajo otroci. Ti otroci so navadno najglasnejši, izražajo višjo govorno kompetentnost, zato jih vzgojiteljica pogosteje opazi ter se z njimi večkrat vključi v pogovor. Ocenjevanje in zapisovanje izjav otrok v takem primeru ne bi omogočalo veljavne ocene govorne kompetentnosti otrok, zlasti tistih, ki niso imeli priložnosti vključevanja v pogovor.

Glede na to, da je za zgodnji razvoj otroka značilna povezanost posameznih področij, ki je upoštevana tudi v *Kurikulu za vrtce* (1999) v smislu povezovanja, dograjevanja in dopolnjevanja predlaganih vsebin in dejavnosti, je pomen spremljanja otroka v procesu predšolske vzgoje med različnimi dejavnostmi v vrtcu še toliko večji.

Sklepi

Proces ocenjevanja otrokovega vedenja v kontekstu predšolske vzgoje v vrtcu je nujen za kakovostno delo strokovne delavke/strokovnega delavca oz. njene/njegovega načrtovanja dejavnosti s posameznim otrokom in celotno skupino otrok v oddelku. Vzgojitelj/ica ima, zaradi specifičnih značilnosti vrtčevskega okolja (npr. večje število otrok v oddelku) ter časa, ki ga na dan preživi v interakciji z otroki, možnosti opazovanja vedenja otrok med različnimi dejavnostmi in v različnih socialnih situacijah, zato lahko ob ustreznem poznavanju zakonitosti razvoja ter izdelanih kriterijih za analizo opaženega vedenja poda tudi veljavno oceno le-tega. Spremljanje otroka v vrtcu praviloma poteka dalj časa, to strokovni delavki/strokovnemu delavcu omogoča večkratno zapisovanje otrokovega vedenja, ki ni toliko pod vplivom trenutnega položaja in otrokovega trenutnega razpoloženja, kot lahko velja za oceno testatorja, ki nastane v testni situaciji, novi za otoka, in ki pogosto vključuje tudi otrokom manj znani testni material. Kljub temu pa je čas, ki ga vzgojitelj/ica preživi s posameznim otrokom, omejen, njena ocena je lahko, tako kot ocena vsakega opazovalca, deloma subjektivna, s svojim vedenjem pa lahko tudi spreminja in vpliva na vedenje opazovanih otrok. Opozoriti velja tudi na neustreznost prehitrega posploševanja podatkov o otrokovem vedenju v vrtcu ter nujnost sodelovanja s starši, ki lahko zaradi spremljanja otroka v družinskem okolju pomembno prispevajo k celostnejši sliki otrokovega vedenja. Navsezadnje je treba poudariti, da sta temeljna pogoja za veljavno in objektivno opazovanje otrokovega vedenja dobro poznavanje zakonitosti razvoja na različnih področjih ter stalen proces sameevlavljanja pedagoškega dela, ki strokovni delavki/strokovnemu de-

lavcu omogoča vpogled v pravilnost in strokovno utemeljenost njenih/njegovih odločitev ter kakovostno delo v vrtcu.

Literatura

- Bates, E. in Carnevale, G. F. (1993). New directions in research on language development. *Developmental Review*, 13, str. 436–470.
- Beaty, J. J. (1998). *Observing development of the young child*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bornstein, M. H. in Hahn, C. S. (2007). Infant childcare settings and the development of gender – specific adaptive behaviors. *Early Child Development and Care*, 177 (1), str. 15–41.
- Bornstein, M. H. in Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), str. 654–671.
- Browne, A. (1996). *Developing Language and Literacy 3–8*. London: P. C. P.
- Bucik, T. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Cole, M. in Cole, S. R. (1993). *The development of children*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Cox, M. V. (1992). *Children's drawings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Epstein, A. S., L. S., Schweinhart, DeBruin-Parecki, A. in Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, 7, str. 2–11.
- Fekonja, U. (2002). Otrokov govor v kontekstu predšolskega kurikulumuma. *Sodobna pedagogika*, 3, str. 94–111.
- Fekonja, U. (2004). *Razvoj otrokovega govora v različnih socialnih kontekstih*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja*, 14 (1), str. 53–79.
- Goldstein, J. (1995). Aggressive toy play. V: Pellegrini, A. D. (ur.), *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*, str. 127–150. New York: State University of New York Press.
- Grace, C. (2001). *Assessing young children*. PBS Teachers.
- Greenspan, S. I. (2003). Child care research: A clinical perspective. *Child Development*, 74 (4), str. 1064–1068.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harris, J. P. (1996). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, Massachusetts in London: Harvard University Press.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad republike Slovenije za šolstvo.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o*

- socialnem vedenju otrok: SV-O priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, W., Siegel, I. E. in Reninger, K. A. (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child Psychology in Practice*, str. 73–134. New York: Wiley.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experimental Education and the definition of quality in education. V: Laevers, F. (ur.), *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. in Depondt, L. (1997). A process-oriented child monitoring system for young children. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2005). Merjenje otrokove vključenosti in dobrega počutja. V: Marjanovič Umek, L. Fekonja, U. in Bajc, K. (ur.), *Pogled v vrtec*, str. 127–144.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (v tisku). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Teorije psihičnega razvoja. V: Marjanovič, L. Umek in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija*, str. 28–63. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Kavčič, T. in Fekonja, U. (2004). Gibalni razvoj po rojstvu. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija*, str. 170–185. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), str. 131–147.
- Moyles, J. R. (1995). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, str. 116–135.
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pellegrini, A. in Galda, L. (1998). The development of school-based literacy. A social ecological perspective. London: Routledge.
- Pullen, P. C. in Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), str. 87–98.
- Ruff, H. A. in Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26, str. 85–93.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. V: Bennet, M. (ur.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition*, str. 111–141. Exeter: BPC Wheatons Ltd.
- The Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3–5 (2008). Pridobljen s http://www.teachingstrategies.com/page/PS_Assessment.cfm.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2001). Preizkusi za ugotavljanje in spremljanje zgodnjega razvoja. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme*, str. 12–27. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-years-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Psihološka obzorja*, 13 (1), str. 9–27.
- Wellman, H. M. (1996). Early understanding of mind: The normal case. V: Baron – Cohen, S., Tager – Flusberg, H. in Cohen, D. J. (ur.), *Understanding other minds. Perspectives from autism*, str. 10–39. Oxford: Oxford University Press.

Urška FEKONJA PEKLAJ

ASSESSMENT IN THE KINDERGARTEN

Abstract: The purpose of the article is to present and critically assess different possibilities and methods of assessing the behaviour of children in kindergarten by teachers, parents and psychologists. Since in the period of infant and early childhood, development is very fast in many fields and because there are large individual differences in development between children of the same age, it is very demanding to monitor children in the pre-school education process. Kindergarten teachers can use different methods and techniques (e.g. observation in a natural situation, compilation of a personal file for a child, structured questionnaires) with which they can assess the behaviour of an individual child in kindergarten as objectively and validly as possible. Many authors include assessments of the child's behaviours given by kindergarten teachers in their surveys as one of the criteria of the child's development which holds large significance for the interpretation and understanding of the child's achievements in standardised development scales.

Key words: assessment, kindergarten activities, monitoring children

Dr. Janko Muršak

Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih

Povzetek: Merjenje učinkov izobraževalnega procesa in kriteriji, ki jih zanj postavljamo, povratno vplivajo na potek procesa. Zaradi tega je mogoče pričakovati spremembe v delu izobraževalnih institucij le, če bodo ustrezno definirani kriteriji in postopki merjenja učinkov in ocenjevanja. Kompetenčno zasnovani programi zaradi tega zahtevajo standardizacijo kompetenc do stopnje, ko postanejo merljive. Prikazane analize kažejo, da je merjenje in ocenjevanje kompetenc ne glede na njihovo opredelitev mogoče, čeprav ne enako v vseh njihovih dimenzijah, pri čemer pa zgolj storitev ali izdelek ne pokaže ustrezne ravni razvitosti kompetence. Novi Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju iz leta 2007 skuša s svojimi rešitvami slediti spremembam v strukturi in sestavi programov, vendar ostane na pol poti in z uvedbo sintagme »ni dosegel minimalnega standarda« kot zamenjave za negativno oceno ne daje ustreznih odgovorov.

Ključne besede: merjenje kompetenc, minimalni standard znanja, struktura kompetenc, ocenjevanje, pravilnik o ocenjevanju znanja.

UDK: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janko Muršak, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: janko.mursak@guest.arnes.si

Uvod

Kompetenčno zasnovani programi, ki se sicer počasi, vendar vse vztrajneje uvajajo v poklicnem in strokovnem izobraževanju in postajajo imperativ v evropskem prostoru poklicnega in strokovnega izobraževanja, zahtevajo tudi ustrezne spremembe v ugotavljanju rezultatov organiziranega učnega procesa. Način merjenja učinkov izobraževanja in učenja ter kriteriji za njegovo ocenjevanje so namreč bistvenega pomena za koncipiranje procesa in povratno vplivajo na njegovo organizacijo. Ni mogoče pričakovati, da bodo nastale resnejše spremembe v delu izobraževalnih institucij, če bodo še naprej veljala dosedanja merila in načini merjenja rezultatov. Treba je na novo postaviti standarde, ki bodo za učitelje in učence zanesljiv kriterij učinkovitosti in ustreznosti izobraževalnega dela.

Zgornja ugotovitev nas postavlja pred ključni problem našega prispevka. Če je namreč ugotavljanje, preverjanje in merjenje ter na koncu ocenjevanje tisto, kar v veliki meri determinira učni proces, potem ostaja pri kompetenčno zasnovanih programih ključno vprašanje merjenja kompetenc. Kot ugotavlja R. Wesselink s sodelavci, »je načrtovanje na kompetencah temelječega kurikula, načrtovanje procesa učenja in načrtovanje procesov vrednotenja mogoče izvesti le, ko je koncept kompetenc kolikor mogoče nedvoumno definiran. Druga velika past je ocenjevanje, ki ga lahko razumemo kot Ahilovo peto na kompetencah temelječega učenja.« (Wesselink et al. 2007, str. 39) Da bi pa torej lahko kompetence merili, jih je treba toliko standardizirati, da jih prepoznamo in postanejo merljive. To je točka, na kateri se »lomi« uspešnost prenove programov poklicnega izobraževanja, seveda v primerih, ko so programi v resnici kompetenčno zasnovani.

Kompetenčno zasnovani programi

Kompetenčna zasnovanost programov je proces, ki presega zgolj spremembo dikcije v učnih načrtih, kjer namesto »zna«, napišemo »je zmožen« ali »razume«

ipd., pri čemer vse ostalo ostane nespremenjeno. Nizozemski raziskovalci so izvedli obsežno študijo o pogojih, ki jih je potrebno izpolnjevati, da lahko govorimo o kompetenčni zasnovanosti, pri čemer opozarjajo, da gre najpogosteje za proces, kjer imamo v prvi fazi programe, ki (še) niso kompetenčno zasnovani. V tej situaciji je poudarek predvsem na prenosu vednosti. Za drugo fazo je značilno, da klasične oblike prenosa vednosti vključujejo tudi praktične primere in opise konkretnih situacij iz prakse. V tretji fazi gre za delno kompetenčno zasnovanost, saj se disciplinarni pristop počasi izgublja in se nadomešča s pristopom, pri katerem je v ospredje postavljena praktična dejavnost, v četrti fazi pa je izobraževanje v celoti utemeljeno na kompetencah in konkretnih poklicnih situacijah.

Omenjena študija je oblikovala tudi principe, ki veljajo za kompetenčno zasnovane programe, in s tem izdelala kriterije, po katerih lahko sklepamo o stopnji, na kateri je posamezni program. To je z vidika ocenjevanja v takih programih pomembno, saj so parametri, ki jih v programu ocenjujemo, neposredno povezani z opisanimi principi (Wesselink 2007, str. 45–46). V nadaljevanju jih na kratko povzemamo.

Prvi princip se nanaša na opis kompetenc, ki so podlaga za program in ki jih v našem prostoru predstavljajo poklicni standardi. Profil poklica, ki ga ti predstavljajo, je lahko zgolj opis del in nalog, ki nastaja neodvisno in brez interakcije med izobraževalno in delovno sfero, lahko pa nastaja kot proces stalnega srečevanja delovne in izobraževalne sfere in so zaradi tega kompetence opisane celostno, ne pa le kot opis del, kot take pa pomenijo neposredno podlago za (re)kreiranje programov izobraževanja.

Drugi princip je praktična izpeljava prvega v tem pomenu, da se kot osnovna enota programa postavljajo poklicno delo in njegovi problemski sklopi kot podlaga za oblikovanje programa oziroma njegovih delov. To predpostavlja vsaj delno opustitev predmetnega pristopa.

Tretji princip zadeva stalno merjenje dosežkov učencev oziroma stopnje, do katere so ti kompetence razvili. To pomeni začetno, sprotno in vse manj finalno ugotavljanje in merjenje doseženih kompetenc, pri čemer se ustrezno dopolnjujeta formalno in neformalno merjenje in ocenjevanje.

Četrti princip govori o izvedbi učno-izobraževalnega procesa in o prostoru, kjer ta poteka. Bolj kot je program usmerjen na razvoj kompetenc, raznolikejša so področja učenja in v bolj avtentičnih situacijah to poteka. Imamo primere, ko je celotno delo vezano zgolj na šolo in šolske pogoje in primere, ko učenje poteka pretežno v neposrednih delovnih situacijah in je prostor učenja ustrezno razporejen v različna učna okolja.

Naslednji princip se nanaša na stopnjo integracije učenja in merjenja znanja, spretnosti in navad ali, izraženo z jezikom kompetenc, se vse dimenzije kompetence ugotavljajo in merijo hkrati ali ločeno znanje, ločeno praktične spretnosti in aplikacija in posebej, ali pa sploh ne, še navade, motivi, odnos do dela itn.

Šesti princip govori o stopnji, do katere učenci prevzamejo vodenje, analizo in odgovornost za učni proces. Učenci lahko sami izpeljejo ves potek procesa, lahko pa ga organizira in nadzoruje organizacija in je avtonomija učenca potisnjena v ozadje.

Sedmi princip govori o vlogi učiteljev in mentorjev v učnem procesu. Oboji, tako učitelji v šoli kot mentorji na drugih učnih mestih, lahko ustrezno kombinirajo svojo vlogo izvedenca in vodje procesa tako, da podpirajo delo učencev in jim pomagajo pri organizaciji in vodenju njihovih učnih izkušenj, ali pa sami prevzemajo vlogo neposrednega prenašalca znanja.

Osmi princip zadeva razvoj učnih kompetenc in razvoj poklicne identitete, identifikacije s področjem dela. Poudarja vlogo, ki jo ima izobraževanje pri načrtovanju kariere in razvoju zmožnosti za njen razvoj skozi sistematičen razvoj kompetenc, novega znanja in spretnosti, ki so na poklicnem področju pomembne za uspešno vodenje lastne poklicne kariere.

Opisane principe je mogoče uporabiti za učne situacije, katerih pglavitni cilj je priprava na poklicno delo in razvoj poklicne kariere in je v njih zaradi tega v ospredju predvsem utilitarni vidik, ki izobraževalni proces opazuje skozi prizmo vrednosti človeškega dela vrednosti človeškega kapitala. Tak pristop je legitimen in značilen za jasno definirane situacije, v katerih je učenje predvsem v funkciji povečanje celotne zmogljivosti posameznika za njegovo delovanje v procesih ekonomske reprodukcije. Principi pa so lahko tudi kazalnik oziroma instrument, s katerim lahko merimo stopnjo kompetenčne naravnosti programa oziroma učnega procesa.

Struktura kompetenc

Merjenje kompetenc, stopnja, do katere je posameznik razvil določeno zmožnost, je toliko bolj zapleten proces, kolikor splošnejše so kompetence, ki jih merimo, in kolikor bolj jih razumemo v vsej njihovi širini. Novi Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju iz leta 2007 skuša slediti spremembam v strukturi in sestavi programov in s tem sploh omogočiti njihovo ustrezno koncipiranje. Toda problemi merjenja kompetenc ostajajo nerešeni. Zato si bomo v nadaljevanju, sledeč različnim, a vendar bolj ali manj na isto noto ubranim opredelitvam kompetenc, pogledali, kako jih je mogoče zajeti v merjenje in na kakšne težave lahko pri tem naletimo. To nam bo tudi podlaga za analizo rešitev, ki jih omogočajo veljavni predpisi.

Opredelitev pojma kompetenc je skoraj toliko, kolikor je avtorjev, ki o njih pišejo. Na tem mestu se ne bomo podrobneje spuščali v razlikovanje med ozko, deskriptivno opredelitvijo pojma kompetence – ta se opira na podroben opis ravnanja v določenih delovnih situacijah in za katere Barnett (1994, cit. po Wesselink 2007) pravi, da kompetence, opisane bolj behavioristično, zaradi natančnosti ravni opisa ne morejo biti okvir za izobraževalni kurikulum – ter širšo holistično opredelitvijo, ki jo bomo povzeli v nadaljevanju (glej tudi Muršak 2006). Kompetenco tako lahko opazujemo kot določen vedenjski vzorec, lahko pa jo razumemo kot celostno zmogljivost posameznika, ki ga avtorizira za določeno dejavnost.

V obsežni analizi razvoja koncepta kompetenc sta F. Delamare le Deist in J. Winterton razvila tipologijo razvoja kompetenc in identificirala tri koncepte kompetenc, ki so se pojavili v treh različnih okoljih in so teoretski okvir,

v katerem se kompetence na različne načine utemeljujejo kot podlaga za pripravo izobraževalnih programov. Behavioristični enodimenzionalni koncept se je razvil zlasti v Združenih državah Amerike v osemdesetih letih 20. stoletja predvsem za potrebe in v okvirih teorije razvoja človeških virov. Temu je sledil razvoj v Veliki Britaniji, ki je behaviorističnemu pristopu dodal poklicno funkcionalistično in kognitivno dimenzijo, v Franciji, Nemčiji in Avstriji, kjer se je začela diskusija o kompetencah nekoliko pozneje, pa je že od vsega začetka prevladoval bolj holistični okvir, ki razume znanje, spretnosti in ravnanje kot enakovredne dimenzije kompetence. Na podlagi analize avtorja skleneta, da je holistična tipologija najprimernejša za razumevanje kombinacije znanja, spretnosti in socialnih komponent, ki so nujne za posamezne poklice. (Delamare le Deist, Winterton 2005, str. 39)

Najbolj razširjena pa je morda opredelitev, ki je nastala v okviru OECD-jevega projekta DeSeCo, ki jo bomo v nadaljevanju tudi privzeli: »Kompetence se opredeljujejo kot sposobnost/zmožnost za uspešno soočanje z individualnimi in socialnimi zahtevami, ali za izvajanje določenih dejavnosti ali opravil /.../. To, na potrebe usmerjeno opredelitev je treba dopolniti s konceptualizacijo kompetence kot notranje mentalne strukture – v smislu sposobnosti/zmožnosti, kapacitete in dispozicij, ki so v posamezniku. Vsaka kompetenca je zgrajena kot kombinacija kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja (vključujoč tacitno znanje), motivacije, vrednostne orientacije, nagnjenj, čustev in drugih socialnih in vedenjskih sestavin, ki se lahko mobilizirajo za učinkovito ravnanje.« (Definition ..., 2002, str. 8–9) Tudi opredelitev, ki jo najdemo v Izhodiščih za pripravo programov poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja iz leta 2001 in ki so podlaga za koncipiranje teh programov tudi danes, razume (poklicne) kompetence kot »temeljno znanje, spretnosti in sposobnosti ter druge osebnostne lastnosti, ki zagotavljajo usposobljenost posameznika, da strokovno razrešuje probleme in obvladuje ključne naloge v svojem poklicu ter je usposobljenost za reševanje skupnih oz. splošnih problemov poklicnega dela v sodobnosti« (Izhodišča, str. 3).

Podobna je opredelitev P. A. Kirschnerja in J. Thijssena: »Koncept kompetenc opredeljujemo kot skupino na osebnost vezanih kvalitet, ki so omogočajo ustrezno ravnanje v jasno opredeljeni problemski situaciji.« (Kirschner in Thijssen 2005, str. 71)

Iz zadnje, kot tudi iz prejšnjih opredelitev lahko izluščimo tri značilnosti, ki dosegajo veliko stopnjo soglasja med različnimi avtorji, ki govorijo o kompetencah (prav tam, str. 71):

- Kompetence so vedno vezane na osebo, solastnost posameznika. Posameznik ima različne kompetence. Vsaka kompetenca, ki jo ima posameznik, je razvita na določen način in dosega določeno raven razvoja.
- Za kompetenco veljajo določeni kriteriji, z njimi je opredeljena. Da bi lahko merili kompetenco oziroma raven, do katere jo je posameznik razvil, morajo biti kriteriji definirani.
- Kompetenca se vedno pojavlja v določenem kontekstu, je vezana na kontekst. Lahko se izraža na različne načine v različnih situacijah. V tem

se tudi razlikuje od klasičnega razumevanja pojma (šolskega) znanja, ki je neodvisno od konteksta.

Kompetenca kot posameznikova zmožnost

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja se za razliko od splošnoizobraževalnih programov vprašanje kompetenc pojavlja v dvojnem odnosu oziroma v dvojnem razmerju: v razmerju do posameznika in v razmerju do dela, dejavnosti, ki so potrebne na poklicnem področju. Prav to je razlog, da se diskusije o kompetencah na tem področju vežejo predvsem na relacijo do dela, bolj v ozadje pa prehajajo tiste kompetence, ki bi jim lahko rekli tudi metakompetence. Na tem področju je namreč diskusija usmerjena na tiste kompetence, ki ciljajo na delo in zaposlitev (predmetno specifične kompetence po prej omenjenih Izhodiščih iz leta 2001), in ne toliko na splošne ali generične kompetence, ki jim F. Minet pravi tudi »metakompetence« kot tiste kompetence, »ki omogočajo pridobivanje kompetenc« (Minet 2005). Zato je za to področje ključnega pomena proces, s pomočjo katerega prek analize dela opredelimo kompetence, ki postanejo predmet učenja in izobraževanja oziroma ki so podlaga za načrtovanje kurikula.

Če je kompetenca reprezentacija zmožnosti posameznika, s katero ureničuje neko dejavnost, jo lahko opišemo le, če so izpolnjeni trije pogoji (Minet 2005, str. 6):

- obstajati mora kot dejavnost, ki jo lahko opredelimo kot načrtno spreminjanje predmeta;
- prisoten mora biti predmet kot del stvarnosti, ki je podvržen spreminjanju; lahko gre za preprost fizični predmet ali abstraktni konstrukt, teoretski problem ali zapleteno logično strukturo;
- nastati mora reprezentacija (predstava) kot mentalna struktura, bolj ali manj kompleksna, ki je povezana z dejavnostjo spreminjanja predmeta.

Z vidika izobraževanja in učenja je pomemben zadnji pogoj, namreč oblikovanje mentalnih predstav, struktur ali reprezentacij (Minet 2005, tudi Malglai-ve 1994), ki se lahko aktivirajo v danem trenutku. Na tej podlagi je Minet opredelil »znanje« kot vsebine reprezentacij, ki omogočajo kompetentno ravnanje posameznika in ki predstavljajo sestavino kompetence. To je znanje, ki ga je mogoče meriti tudi neposredno v procesu učenja/izobraževanja in je sočasno konstitutivni del kompetence.

Najprej gre za tako imenovano »teoretično znanje«, poznavanje teoretskih struktur in konceptov. Sestavljajo ga teoretske vsebine, ki sledijo logičnim strukturam in niso povezane s praktičnim delovanjem ali potekom dejavnosti. Praviloma gre za disciplinarno znanje. Tako znanje je nujno zato, da lahko spremljamo in razumemo dejavnost in jo ustrezno reflektiramo. Tako znanje omogoča tudi prenos in uporabo drugih sestavin kompetenc v novih situacijah.

Drug sklop predstavlja tako imenovano »postopkovno znanje«, poznavanje tehnik, postopkov in procesov. Gre za shematsko reprezentacijo, ki omogoča

aplikacijo teoretskih spoznanj v konkretno situacijo in hkrati smotrno organizacijo dejavnosti, ustrezno zaporedje dejavnosti, ki naj omogoči doseganje zaželenega cilja. Zaradi tega je to znanje tesno povezano s teoretskim znanjem in deluje interaktivno.

Naslednji sklop je »izkušenjsko praktično znanje«, ki ga Malglaive poimenuje praktična reprezentacija. Ta nastaja neformalno v posamezniku, neposredno med njegovo dejavnostjo. Same po sebi ni mogoče prenašati, omogoča individualno ravnanje in je se oblikuje v posamezniku prek njegovih izkušenj. Z racionalno analizo s pomočjo teoretskega znanja in shematsko reprezentacijo je mogoča delna transmisija.

Neposredno uporabno, »pragmatično znanje« se pojavlja kot neposredni »savoir faire«, vedenje, kako narediti, ki ga sestavlja nabor posameznih ukrepov, neposrednih dejavnosti, ki so predvidljive in avtomatizirane ter jih izvedemo v natančno določenem vnaprej znanem zaporedju, brez aktiviranja drugih vrst znanja. Praviloma jim je mogoče empirično slediti in jih opisati.

S tega vidika lahko kompetenco razumemo kot aplikacijo opisanih vrst »znanja« za izvedbo neke dejavnosti, procesa ali izdelka. Šele z angažiranjem teoretskega znanja, ki umešča dejavnost v ustrezen širši kontekst, poznavanja postopkov in njihove ciljne usmerjenosti in ustrezne uporabe teh postopkov z vključevanjem ustreznih praktičnih izkušenj se izraža kompetenca. V skladu s tem torej »kompetenca obstaja samo v odnosu do določene aktivnosti. Če ne gre za načrtno dejavnost, ne moremo govoriti o kompetenci. Potreben je cilj, ki strukturira različno znanje in gradi kompetenco.« (Minet 2005, str. 8)

Isti avtor nadaljuje, da torej ne obstajajo spontane kompetence. »Vsega, kar posameznik lahko stori, se nauči pogosto v že zelo zgodnji fazi svojega življenja (kot npr. govor, hojo)«. Zaradi tega kompetenca kot taka ne obstaja kot pojem, ki bi ga bilo mogoče neposredno izraziti. To, kar opisujemo kot kompetenco, je navadno bodisi dejavnost, ki jo posameznik zmore opraviti, ali vsebina znanja, ki ga posameznik ima, lahko pa tudi oboje hkrati. Kompetenco tako opisujemo kot: je zmožen opraviti to in to, zna to in to, je sposoben uporabiti itn. Ta zmožnost, sposobnost ali znanje pa ni enovito, pač pa, kot smo videli, sestavljeno in šele kot celota omogoča dejavnost. Zmožnost ustrezno delovati je torej sestavljena iz pragmatično-uporabnega, postopkovnega, metodičnega in tehničnega izkušenjskega znanja in formaliziranega znanja, ki nastaja in ga posameznik osvaja neodvisno od konkretne situacije. Šele združeno »znanje« omogoča tisti proces, ki »razkrije« posameznikovo kompetenco. V nadaljevanju pa si bomo pogledali, ali lahko in koliko na podlagi rezultata procesa dela sklepamo ali ocenjujemo posameznikovo zmožnost ali kompetentnost.

Ali in kaj je mogoče meriti in ocenjevati

Vprašanje, ki je z vidika ocenjevanja v okolju formalnega izobraževanja izjemno pomembno, pa je, ali in če da, pod kakšnimi pogoji je mogoče na podlagi analize rezultata oziroma »outputa«, dosežka neposredno sklepati na to, ali

je učenec neko kompetenco razvil, in če jo je, do kakšne stopnje. Prevedeno v klasični pedagoški jezik: kakšno oceno si zanjo zasluži. Gre povsem preprosto za vprašanje, ali je mogoče kompetenco ocenjevati po klasični petstopenjski lestvici, kot smo v šolah vajeni, ali pa so potrebni drugačni pristopi. Ali torej obstaja neposredna zveza med dosežkom, »performanco« in kompetenco.

Odgovor je slej ko prej negativen. Dosežek (performanca), izdelek, izpeljava procesa ali dejavnosti je izid večjega števila dejavnikov, ki vplivajo na realizacijo dejavnosti oziroma na njen potek. Ponazorimo jo lahko s preprosto formulo

$$R = f(K, C, S, M, O)$$

R = rezultat, (učni) dosežek, »performanca«

K = zmožnost (kompetenca)

C = cilj

S = razpoložljiva sredstva

M = motivacija

O = okolje (fizično in socialno)

f = funkcija

Če bi hoteli oceniti posameznikovo zmožnost neposredno, bi bilo nujno potrebno izločiti vpliv drugih dejavnikov, ki vplivajo na dani rezultat in ga sodoločajo. To je zahteva, ki je v danem položaju ni mogoče uresničiti v celoti. To pa z drugimi besedami pomeni, da se za (ne)uspešno opravljeno delo, izdelek ali storitev ne more reči drugega kot to, da ga je posameznik opravil na določeni ravni z določeno kakovostjo. Kakšne lastnosti (znanje, spretnosti, sposobnosti) pa v resnici ima posameznik, ki je nosilec dejavnosti, lahko sklepamo le posredno. Kompetence torej merimo le posredno, prek izdelka, opisanega dosežka, ne pa neposredno.

Zaradi tega je postopek ocenjevanja tedaj, ko gre za proces v formalnem izobraževanju, ki temelji le na posrednem sklepanju na posameznikove zmožnosti prek dosežka, performance, pomanjkljiv in nezadosten. Nujno ga je nadgraditi z ugotavljanjem oziroma merjenjem tistih sestavin kompetence, ki jih je mogoče meriti tudi neposredno, in ne le prek izdelka ali storitve. Ne da bi zmanjševali pomen dosežka, izdelka ali storitve; težava nastane, ko dosežek kratko malo izenačimo s kompetenco.

Za potrebe ocenjevanja kompetence moramo torej ločiti izdelek ali storitev samo po sebi in zmožnost, katere nosilec je posameznik in ki je eden od odvisnih sestavin, kot smo pokazali v prejšnji formuli. Sama struktura zmožnosti pa se lahko deli na teoretsko znanje, izkušnje, poznavanje postopkov in metod in praktično izpeljavo. Vsako od teh sestavin lahko posebej izmerimo po večstopenjski lestvici (Minet 2005, str. 17), ne da bi pri tem posebej upoštevali motivacijo, angažiranost in odnos do proizvoda in podobno, kar prav tako sodi v pojmovni okvir kompetence, je težko merljivo in vpliva na dosežek, »performanco«.

Vse tiste sestavine, ki smo jim okvirno rekli »znanje«, je torej mogoče oceniti po večstopenjski lestvici, saj je mogoče pri vsaki sestavini ugotoviti njeno

stopnjo razvitosti. Seveda je v pogojih formalnega izobraževanja težko kreirati pogoje, kjer bi se lahko z enako gotovostjo odločali za stopnjo razvoja vseh opisanih sestavin, ki naj bi jih merili, in je zaradi tega za resnično performativno vrednost kompetence potrebno realno okolje, kjer se zmožnost udejanji. Je pa v formalnih pogojih nekatere pogoje »nekompetenčne« dimenzije izdelka lažje nadzorovati, posamezno fazo celo opraviti izolirano in v pogojih, ki omogočajo višjo stopnjo analitičnosti.

Pred analizo rešitev, ki jih glede merjenja in ocenjevanja kompetenc predstavljajo zakonske rešitve in predpisi, si na kratko pogledajmo še, kaj in kako je mogoče meriti v zvezi s kompetencami (glej tudi Muršak 2006, str. 25).

Če je kompetenca sestavljena kategorija, je za njeno merjenje pomembno, da upoštevamo vsaj tiste štiri sestavine »znanja«, ki smo jih omenjali prej. S tega vidika se postavlja vprašanje možnosti in ustreznosti enotnega modela merjenja kompetenc. Če pri tem upoštevamo še ločitev kompetenc, kot jo opišejo (Bjørnåvold 2001; Robichon in Josenhaus 2004) in ki jih delijo na tiste, ki so pridobljene v izobraževalnem sistemu, in na tiste, ki so pridobljene zunaj njega, se položaj še bolj zaplete. Kompetence, ki so pridobljene v izobraževalnem sistemu, so po njihovem mnenju merljive predvsem tradicionalno, z merjenjem znanja in vnaprej določenimi in prepisanimi cilji formalnega ali neformalnega izobraževanja, ne pa z vidika njihovega izkazovanja v realni življenjski oziroma delovni situaciji. Vprašanje je, ali je sploh mogoče meriti kompetenco v dejanskem izdelku ali storitvi, saj se ta v kontekstu organiziranega izobraževanja vedno pojavlja v bolj ali manj didaktizirani, torej učnemu procesu prilagojeni obliki.

Načrtovanje merjenja in validacije kompetenc se v skladu s tem giblje med dvema psihološkima usmeritvama, kot dokazujeta Robichon in Josenhaus (2004, str. 90), in sicer glede na to, v kakšnem kontekstu poteka in kaj je predmet merjenja. Behavioristična smer se nagiba k redukciji kompetence oziroma njenega merjenja na performativno dimenzijo, na rezultat, opravljeno delo. Gre torej za oceno na podlagi rezultata dela. Ocenjevalca ne zanima, ali posameznik zna proces opisati in razložiti, pač pa temelji na predpostavki, da kompetenca obstaja, če izdelek ustreza kriterijem, če ni zamude, če je kakovost ustrezna ipd. Tak pristop je pogostejši v kontekstih teorije človeških virov (v nadaljevanju: HRM). J. Delmare in J. Winterton tako opozarjata na »razcep med racionalnim pristopom, ki prevladuje v sistemih poklicnega in strokovnega izobraževanja, in interpretativnim pristopom, ki je postal bolj razširjen med teoretiki razvoja človeških virov (HRM)« (Delamare le Deist in Winterton 2005, str. 41). Drugi, HRM pristop je v procesih organiziranega učenja/izobraževanja redek in iz že navedenih razlogov tako rekoč neuporaben.

Bolj kognitivno orientirano merjenje kompetenc, značilno za izobraževalno situacijo, se usmerja tudi ali predvsem na kompleksnost miselnih procesov, ki spremljajo procese dela. Predmet merjenja so zaradi tega tudi strategije, ki jih posameznik uporablja, in ustreznost umestitev v situacijo z relacijami, ki ob tem nastajajo. Zaradi tega postaja za poklicne kompetence vedno značilnejša tudi zahteva po možnosti njenega opisa, racionalne analize in poznavanje njene

strukture. V formalnem izobraževanju in učenju pa se veliko večji poudarek pri merjenju kompetenc daje kognitivnemu vidiku, medtem ko ostane opisani behavioristični vidik v ozadju, pogosto se performativna dimenzija razume kot sicer pomembna, vendar v okvirih formalnega izobraževanja manj izpostavljena sestavina.

Formalne rešitve – ocenjevanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Razprava o kompetencah in možnostih njihovega merjenja je potrebna kot konceptualni okvir, v katerem lahko opazujemo in analiziramo način ocenjevanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju, natančneje, v srednjih poklicnih in strokovnih šolah. Na tem mestu ne bomo posegali v probleme merjenja in ocenjevanja kompetenc za potrebe v dejavnosti v okvirih razvoja človeških virov (HRM), niti za potrebe izobraževanja odraslih.

Za prenovljene programe poklicnega in strokovnega izobraževanja velja, da so kompetenčno zasnovani. Če pogledamo njihovo strukturo, lahko vidimo, da ustrezajo drugi ali tretji fazi, kot smo jo povzeli v prvem delu razprave. V njih se namreč disciplinarni pristop počasi izgublja in se nadomešča s pristopom, v katerem naj bi bila praktična dejavnost postavljena v ospredje. Seveda so med programi razlike, a predpostavimo, da je razvoj naravnán v opisani smeri. Kaj se v takih programih dogaja z različnimi funkcijami ocenjevanja, kakšne rešitve prinaša Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006 (v nadaljevanju Zakon) in na njem temelječ Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju iz leta 2007 (v nadaljevanju Pravilnik), pa si bomo ogledali v nadaljevanju.

Zakon v 71. členu določa, da se »s preverjanjem in ocenjevanjem ugotavlja, kako dijak obvladuje poklicne zmožnosti, spretnosti in veščine (v nadaljnjem besedilu: znanje) in kako izpolnjuje pogoje za doseganje kreditnih točk, pri čemer se upošteva tudi neformalno pridobljeno znanje, ki se dokazuje z javno listino, z izpitom ali na druge načine.« (Zakon o poklicnem ..., člen 71) Postopke preverjanja in ocenjevanja določi šola, ki jih mora tudi javno objaviti, pri načrtovanju pa lahko sodelujejo tudi dijaki. V nadaljevanju pa sledi določba, po kateri mora biti dijak »z oceno pri ustnem ocenjevanju znanja seznanjen takoj, ocenjeno pisno nalogo pa mu je treba vrniti v vpogled« (73 člen). Predpostavka torej je, da za znanje (s čimer so po definiciji iz 71. člena zakona mišljene zmožnosti, spretnosti in veščine, ocenjuje ustno in s pisnimi nalogami. Iz tega bi lahko sklepali, da je predmet preverjanja in ocenjevanja predvsem kognitivna dimenzija kompetenc, ki smo jo na naši shemi opredelili kot znanje v ožjem pomenu. To je tudi najbolj neposredno in klasično merljiva dimenzija zmožnosti oziroma kompetence, ki jo je tudi najlažje standardizirati.

Zakon pa ob pogojih za napredovanje določa, da mora dijak poleg pozitivne ocene iz vseh predmetov oziroma modulov opraviti tudi druge obveznosti, ki jih določa izobraževalni program. Pod drugimi obveznostmi so torej mišljene tiste

sestavine programa, ki se ne ocenjujejo po navedenem postopku in ki praviloma zadevajo praktično izobraževanje in obveznosti, ki so z njim povezane in ki so praviloma namenjene razvoju tistih zmožnosti oziroma kompetenc, ki jih klasični postopki ocenjevanja ne vključujejo. Natančneje jih določa Pravilnik.

Dijak ima po Zakonu pravico napredovati v višji letnik, če »ni dosegel pozitivne ocene pri vseh predmetih oziroma modulih, je pa opravil druge obveznosti, določene z izobraževalnim programom, če tako v skladu s predpisi ministra določi pristojni organ šole« (člen 73). To daje šolam možnost, da omogočijo napredovanje v višji letnik z negativno oceno, vendar to ne velja kot univerzalno pravilo, pač pa kot posledica odločitve ustreznega organa šole. Zakon je torej v tej točki ekspliciten: napredovanje jim je omogočeno z negativno oceno iz predmeta oziroma modula ob opravljenih drugih obveznostih.

Spričevalo o končanem izobraževanju, pa najsi bo vmesno ali zaključno, daje potencialnim delodajalcem osnovno informacijo o tem, ali je dijak razvil tiste zmožnosti/kompetence, spretnosti in veščine, ki jih program določa kot pogoj za dokončanje izobraževanja in ki ga usposobijo za opravljanje določenega poklica.

Druga informacija, ki jo ponuja spričevalo, pa je ocena, ki jo je dijak dobil pri posameznem predmetu ali modulu.

V skladu s tem se na prvi pogled zdi ustrezna izpeljava v Pravilniku, ki uvaja pojem minimalnega standarda. Sedmi člen pravilnika pravi: »Minimalni standard znanja za pridobitev ocen pri programski enoti določi strokovni aktiv oziroma učitelj v skladu s cilji, opredeljenimi v katalogu znanja posameznega izobraževalnega programa. Doseganje standardov znanja /.../ ugotavlja učitelj oziroma učitelji, ki dijaka učijo pri posamezni programski enoti, z ocenjevanjem med šolskim letom.« (Pravilnik ..., člen 7) Smiselno bi torej bilo, da se doseganje kompetenc ocenjuje z dosego ali nedosego standarda. To je primerno zlasti tam, kjer je merjenje zahtevno in ni mogoče določiti standardov tako, da bi lahko znanje rangirali po klasičnih ocenah oziroma petstopenjski lestvici. Toda Pravilnik prinaša drugačno rešitev. Dvanajsti člen pravilnika namreč pravi: »znanje dijakov se ocenjuje s številčnimi oziroma opisnimi ocenami«. Pri tem se znanje dijaka oceni s številčno oceno od 2 do 5, negativno oceno na dosednji petstopenjski lestvici pa zamenja opis »ni dosegel minimalnega standarda«. Izpolnitev drugih obveznosti (obveznosti pri praktičnem usposabljanju, interesnih dejavnostih ipd.) se ocenjuje z opisnima ocenama: »opravil« in »ni opravil«.

Številčna ocena je za ocenjevanje doseganja nivoja kompetenc, zlasti tistih, ki so namenjene poklicnemu delu, torej poklicno specifičnih kompetenc, le delno ustrezna. Rešitev, ki jo prinaša pravilnik, spregleda to možnost in še naprej ohranja logiko ocenjevanja, ki je prilagojena programom, ki niso zasnovani kompetenčno, pač pa ostajajo na prvi in drugi opisani stopnji, edina novost je, da negativno oceno 1 zamenja za »ni dosegel minimalnega standarda« (v nadaljevanju NMS). S tem se tudi izogne jasnemu sporočilu dijaku o tem, da je znanje nezadostno, saj se kot standard postavlja znanje, ki ga sicer merimo s številčnimi ocenami. To so zlasti predmeti, ki v veliki meri ostajajo bodisi del programa bodisi del modula in vključujejo predvsem poznavanje snovi in opis

postopkov, redko pa zmožnost kot poklicno specifično kompetenco, kjer bi bila ocena »ni dosegel minimalnega standarda« namesto številčne ocene smiselna, še zlasti ob dejstvu, da tak standard določa učitelj in strokovni aktiv. Tako pa je uvedba NMS namesto negativne ocene popolnoma nepotrebna.

Ker poklicne in strokovne šole izvajajo v javnoveljavne programe, ki morajo za vse zagotavljati vsaj enak minimalni standard znanja, je opisana rešitev, v kateri NMS določa učitelj ali šola, še toliko bolj vprašljiva, kolikor se to veže na predmetno organizirano znanje. Pripelje lahko do velikih razlik med šolami, pa tudi v njih samih, predvsem pa ne zagotavlja enakih pogojev vsem dijakom, vključenim v isti program.

Naloga šole pa v tem smislu ostaja, da še naprej tudi omogoča vsem dijakom, da so njihovi učni dosežki ocenjeni po enakih kriterijih in da ima (ne)dosežena ocena za vse enake, vnaprej znane posledice. Kriteriji zaradi tega ne smejo biti odvisni od odločitve posameznega učitelja ali skupine učiteljev, pač pa morajo biti vnaprej določeni, zlasti ko gre za doseganje nivoja, ki še omogoča napredovanje po programu.

Zaradi tega je preverjanje in ocenjevanje v šoli izjemno občutljiv proces. Zlasti je treba v tem procesu čim bolj zmanjšati možnosti različnih pritiskov na učitelje in šole kot tudi zaradi zaščite dijakov pred samovoljo in pred zlorabo postopkov ocenjevanja za discipliniranje. Prav zato morajo biti pravila preverjanja in ocenjevanja zelo natančno definirana. Pa ne zaradi formalizma, pač pa zato, ker je v pedagoškem procesu ocenjevanje znanja tista točka, pri kateri je treba zaradi pravičnosti in enakosti obravnave dijakov, ki imajo enake rezultate, biti še posebno natančen in dosleden. Zato tudi v tej točki večjih razlik med posameznimi šolami ne bi smelo biti. Tudi zakonsko določbo, ki omogoča šoli, da dijaku omogoči napredovanje z NMS (torej negativno oceno), je zaradi tega treba obravnavati skrajno previdno in po vnaprej določenih za vse veljavnih kriterijih, vendar je to že druga tematika, ki se je v tej razpravi ne bomo lotevali.

Sklep

Kompetenčno zasnovani programi zahtevajo temu prilagojene pristope k ocenjevanju učnih dosežkov dijakov. Merjenje kompetenc je namreč omejeno s stopnjo, do katere jih je mogoče standardizirati. Ker holistični pogled na kompetence, ki so ga privzele tudi naše uradne opredelitve, razume kompetenco kot sestavljeno kategorijo in so nekateri deli bolj, drugi manj podvrženi standardizaciji, s tem pa tudi eksaktnemu merjenju, je smiselno uvesti diferencirane možnosti za njihovo preverjanje in ocenjevanje glede na to, koliko jih je mogoče meriti s standardiziranimi instrumenti. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju je z ločitvijo ocenjevanja znanja in oceno opravljanja drugih sestavin programa nakazal možnost diferenciranega ocenjevanja, ki pa je pravilnik ni uveljavil. Edina novost je zamenjava klasične nezadostne ocene 1 s sintagmo NMS. Če je znanje v ožjem pomenu merljivo po različnih taksonomskih stopnjah in ga je torej mogoče meriti s standardnimi instrumenti,

to predpostavlja pravilnik s tem, ko ohranja številčne ocene na štiristopenjski lestvici od 2 do 5, pa osnovni kriteriji, ki vzpostavljajo razliko med NMS (beri nezadostno) in 2 (beri zadostno), ne morejo biti odvisni od presoje posameznega učitelja ali učiteljskega zbora, ki NMS določa. Navsezadnje je to zahtevo pokazala tudi evalvacija poskusnega uvajanja programa Avtoserviser, v katerem je potreba po nacionalnih minimalnih standardih eksplicite izražena (Zaključno poročilo ..., 2007, str. 74–76 in 103–104).

Jasnost in enoznačnost sporočil o dosežkih in vnaprejšnje vedenje o tem, kakšne posledice dosežki imajo, je posamezniku izhodišče za to, da oblikuje realna pričakovanja in podlago za načrtovanje svoje prihodnosti in da ustrezno oceni svoje zmožnosti, ki pa, kot smo videli, niso vezane zgolj na tisto, ker ocenjujemo s številčno oceno. S tem ko relativiziramo merljive učne dosežke s tem, ko minimalni standard celo formalno določajo učitelji, pri čemer dijaki ne vedo natančno vnaprej, kakšne možnosti imajo, če so ocenjeni z NMS, saj bodo lahko po presoji učiteljev napredovali tudi s to (negativno) oceno, jim bomo le stežka z posredovali pozitivna vzgojna sporočila. To velja toliko bolj, kolikor manj natančno so kriteriji določeni in kolikor večja je nevarnost samovolje pri ocenjevanju posameznih dosežkov in celotne posameznikove zmogljivosti. Da bi razvili kompetenčno zasnovane programe v njihovi najvišji obliki, bo potreben ponoven razmislek o ocenjevanju, ki bo upošteval specifično merjenje kompetenc in ne bo z novimi pojmi ohranjal stare logike.

Literatura

- Bjørnåvold, J. (2001). Assurer la transparence des compétences. CEDEFOP. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations. (2002). Strategy paper. OECD.
- Delamare Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is Competence. V: Human Resource Development International, vol. 8. št. 1, str. 27–46.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001). Ljubljana: CPI.
- Kirschner, P. A. in Thijsesen J. (2005). Competency development and employability. V: Lifelong learning in Europe, str. 70–75.
- Malgaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. V: Education permanente, No. 2, str. 125–134.
- Minet, F. (2005). Competence: de la definition a l'utilisation. Elaborer des référentiels de compétences, Jouvenot C. in Parlier, M. (ur.). Paris: Anact.
- Muršak, J. (2006). Kaj storiti z učinki informalnega učenja?. *Sodobna pedagogika*, letnik 57, št. 3, str. 10–26.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju. (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Robichon, M., Josenhaus, U. (2004). Comment évaluer les compétences à des fins de certification? V: Education permanente, št. 158, str. 87–98.
- Wesselink, R. et al. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. European journal of vocational training, 40, št. 1.
- Zaključno poročilo implementacije in spremljanja poskusnega izvajanja izobraževalnega programa avtoserviser (2007). Jeznik, K. (ur.). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Uradni list RS št. 79/06.

Dr Janko MURŠAK

ASSESSMENT IN PROGRAMMES WITH A COMPETITIVE CONCEPT

Abstract: The measurement of the effect of the education process and the criteria we set for this in turn influence the process. Consequently, it is only possible to expect changes in the work of education institutions if the criteria and procedures for measuring the effect and assessment are appropriately defined. Therefore, programmes with a competitive concept require the standardisation of competencies to the extent that the latter become measurable. The analyses presented show that the measurement and assessment of competencies is possible regardless of their definition, although not equally in all their dimensions, with a mere service or product not showing the appropriate level of development of the competence. The solutions in the new rules on knowledge assessment in secondary vocational education from 2007 try to follow the changes in the structure and composition of the programmes; however, it only goes half-way and does not give appropriate answers by introducing the term 'did not achieve the minimal standard' as replacement for a negative grade.

Key words: measurement of competencies, minimal knowledge standard, structure of competencies, assessment, rules on knowledge assessment

Dr. Zdenko Kodelja

Kaj pomeni NMS?

Povzetek: Iz analize treh pravilnikov o ocenjevanju znanja v srednjih šolah, v katerih se pojavlja NMS, je razvidno, da se pomen trditve: »ni dosegel minimalnega standarda«, zapisane vedno z isto kratico NMS, spreminja odvisno od konteksta oziroma pravilnika, v katerem se pojavlja. Tako imamo sedaj dva različna pomena iste oznake NMS: v poklicnih in srednjih strokovnih šolah pomeni, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, v gimnazijah pa, da ni izpolnil enega od predpisanih pogojev za napredovanje.

Ključne besede: ocenjevanje, NMS, šola, pravilnik o ocenjevanju, implikacija.

Izvirni znanstveni prispevek

UDK: 371.26

Dr. Zdenko Kodelja, docent, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut v Ljubljani, e-naslov: zdenko.kodelja@pai.si

Vprašanje seveda ni, kaj pomeni kratica NMS, saj je le-ta jasno opredeljena kot okrajšava, ki nadomešča z besedami zapisano trditev: »ni dosegel minimalnega standarda«. Pravo vprašanje je, katerega minimalnega standarda ni dosegel dijak, ki se mu v redovalnico vpiše NMS? Odgovor na to vprašanje bomo poskušali najti z analizo geneze te dokaj nejasne ideje o nedoseganju minimalnega standarda, ki je bila opredeljena na različne načine v treh zadnjih pravilnikih o ocenjevanju znanja v srednjih in poklicnih šolah. Začeli bomo s *Pravilnikom o ocenjevanju znanja v srednji šoli*, v katerem je ta ideja prvič dobila normativno formo, nadaljevali s *Pravilnikom o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja* in KONČALI z zadnjim oz. s sedaj veljavnim *Pravilnikom o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju*.

Glede na to, da je člen pravilnika, ki je prvi določil pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da se lahko dijaku vpiše v redovalnico ugotovitev, da ni dosegel minimalnega standarda, umeščen v poglavje z naslovom Pravila in postopki ocenjevanja, ki je tretje poglavje *Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednji šoli*, se zdi, da tak dijak pač ni dosegel minimalnega standarda znanja. Toda ali je to res? Poglejmo si najprej, kako se glasi prva točka 10. člena tega pravilnika, ki določa pogoje za vpis ugotovitve, da dijak ni dosegel minimalnega standarda. Ti pogoji so naslednji:

»Če dijak v ocenjevalnem obdobju pri predmetu:

- ni pridobil nobene ocene,
- ima eno ali več negativnih ocen in nobene pozitivne ocene,
- ni dosegel standardov znanja in učnih ciljev, ne glede na pridobljene ocene,
- ni dosegel odstotka obvezne prisotnosti pri pouku iz 14. člena tega pravilnika,
- je iz zdravstvenih razlogov delno oproščen sodelovanja pri predmetu, se to ugotovi z besedami: 'ni dosegel minimalnega standarda (nms)'«. ¹

¹ *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*, Uradni list RS, št. 76/2005 z dne 12. 8. 2005. Na vladni internetni strani (<http://zakonodaja.gov.si>) je za ta pravilnik, ki je voden v Registru predpisov RS, zapisano, da ne velja več od 1. 9. 2007. Toda verjetno gre za napako, saj ga po dostopnih informacijah gimnazije še vedno uporabljajo. Vsekakor pa ne velja več za poklicne in srednje strokovne šole.

Iz tako opredeljenih pogojev izhaja, da kratica NMS lahko pomeni, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja samo takrat, ko je izpolnjen pogoj, zapisan v drugi alineji, torej takrat, ko »ima eno ali več negativnih ocen in nobene pozitivne ocene«. Pod pogojem seveda, da so negativne ocene rezultat ocenjevanja, pri katerem je učitelj upošteval vnaprej opredeljeni minimalni standard znanja kot kriterij ocenjevanja.² Če bi namreč upošteval drugačen kriterij, bi se lahko zgodilo, da bi dijak dosegel minimalni standard znanja, čeprav bi imel samo negativne ocene, ali pa ravno nasprotno, da ne bi dosegel minimalnega standarda znanja, četudi bi imel same pozitivne ocene. Pač odvisno od tega, ali bi bili učiteljevi kriteriji ocenjevanja višji ali nižji od vnaprej določenega minimalnega standarda znanja.

Manj jasno je, ali NMS pomeni, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, kadar je izpolnjen pogoj, zapisan v tretji alineji, ki se glasi: »Ni dosegel standardov znanja in učnih ciljev, ne glede na pridobljene ocene.« Iz prvega dela opredelitve tega pogoja namreč sledi, da NMS ni isto kot trditev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, kajti pogoj za izrek ugotovitve, da dijak ni dosegel minimalnega standarda, je, da »ni dosegel standardov znanja in učnih ciljev«. Pogoj torej je, da ni dosegel obojega: standardov znanja in učnih ciljev,³ ne pa zgolj to, da ni dosegel minimalnih standardov znanja. Iz drugega dela formulacije obravnavanega pogoja pa sledi, da je ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, razumljena kot utemeljena, »ne glede na pridobljene ocene«. Če pustimo ob strani možnost pri prejšnji alineji navedene razlage (da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, ne glede na pozitivne ocene, ki jih je pridobil, zato ker je učitelj pri ocenjevanju uporabljal nižji kriterij za doseg pozitivne ocene od tistega, ki je vnaprej določen z minimalnim standardom znanja), se zastavlja vprašanje, kako ima lahko dijak pozitivne ocene, ne da bi dosegel vnaprej določen minimalni standard znanja. Nekateri sicer razumejo trditev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, če nima predpisanega minimalnega števila ocen (pisnih in ustnih), ki jih mora imeti dijak pri nekem predmetu v enem ocenjevalnem obdobju. V tem primeru dijak

² Pravilnik namreč tega pogoja eksplicitno ne navaja. Po eni strani sicer opredeljuje ocenjevanje znanja kot »vrednotenje doseženih standardov znanja in učnih ciljev z oceno« (čl. 6.1), kar bi bilo mogoče razumeti, kot da mora biti učiteljeva ocena doseženega dijakovega znanja – izražena s številčnimi ocenami od 1 do 5 (čl. 9.2) – ekvivalentna enemu izmed petih vnaprej določenih standardov znanja, vendar ostaja nejasno, kdo in po kakšnih kriterijih določi standarde znanja in s tem tudi minimalni standard znanja pri določenem učnem predmetu. Pravilnik določa le, da »učitelj v skladu s katalogom znanj ali učnim načrtom oziroma sklepi strokovnega aktiva določi obliko, način, obseg in raven ocenjevanja« (čl. 12.1). Ali to, da učitelj določi »obseg in raven ocenjevanja«, pomeni, da določi standarde znanja? Če da, zakaj potem v členu, ki govori o načelih ocenjevanja znanja, standardi znanja sploh niso omenjeni kot nekaj, kar mora učitelj pri ocenjevanju znanja upoštevati. Upoštevati mora namreč le: »doseganje pričakovanih učnih ciljev, poznavanje in razumevanje učne snovi, uporabo znanja, zmožnost analize, sinteze in vrednotenja znanja« (čl. 3).

³ Predpostavka tega sklepanja seveda je, da učni cilji in minimalni standardi znanja niso isto. Če bi bili, ne bi bilo smiselno navajati obojega. Prav tako je verjetno smiselno predpostavljati, da je z izrazom »ni dosegel standardov znanja« pravzaprav mišljeno: »ni dosegel minimalnih standardov znanja«.

dobi NMS, če se na primer izogiba ocenjevanju, ne glede na to, ali ima iz tega predmeta pozitivne ocene. Toda takšno razumevanje potrjuje ravno tezo, da NMS ni isto kot ugotovitev, da dijak ne dosega minimalnega standarda znanja. Tu ne gre za minimalni standard znanja, ki ga mora dijak doseči, če hoče dobiti pozitivno oceno, ampak za nekakšen minimalni standard, ki je določen z minimalnim številom ocen, ki jih mora dijak imeti v posameznem ocenjevalnem obdobju pri nekem učnem predmetu. To, da dobi NMS, ne pomeni nujno, da ni dosegel minimalnega standarda znanja pri tem predmetu. Če ima pozitivne ocene, je dosegel vsaj minimalni standard znanja, ko je bil ocenjen. Iz manjkajočih ocen pa ne moremo z gotovostjo sklepati, da ne dosega minimalnega standarda znanja glede poznavanja tiste snovi, ki ni bila predmet ocenjevanja. Lahko sicer domnevamo, da se ocenjevanju znanja izogiba, ker ne zna, vendar pri tem ne vemo, ali se izogiba ocenjevanju zato, ker ne zna toliko, da bi dosegel minimalni standard znanja, ali toliko, da bi lahko pričakoval ne samo pozitivno, temveč tudi dobro oceno.

Tudi pogoj, zapisan v prvi alineji, ki določa, da dijak dobi NMS, če si »ni pridobil nobene ocene«, priča o tem, da NMS ne pomeni, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, kajti če nima nobene ocene, sploh ne vemo, ali ga je dosegel, saj je prav ocena tisto, na čemer temelji naše vedenje o dijakovem doseganju ali nedoseganju minimalnega standarda znanja pri določenem predmetu. NMS tudi v tem primeru verjetno pomeni le, da dijak ni dosegel nečesa drugega: določenega števila ocen pri nekem učnem predmetu v enem ocenjevalnem obdobju. Če bi bilo takšno število ocen določeno kot minimalni standard, bi lahko rekli, da ga dijak ni dosegel, če bi imel manj ocen, kot bi bilo določeno z minimalnim standardom.

Podobno velja tudi za pogoj, ki je naveden v četrti alineji. Ta določa, da dijak dobi NMS, če »ni dosegel odstotka obvezne prisotnosti pri pouku«, ki ga je določila šola.⁴ To pomeni, da dobi NMS tudi, če ni izpolnjen nobeden od prej navedenih pogojev. Tako ima lahko dijak vse zahtevane ocene za neki predmet v določenem ocenjevalnem obdobju, in vse te ocene so lahko pozitivne, pa bo še vedno dobil NMS. Iz tega nedvomno izhaja, da NMS, ki ga je dobil, ne pomeni, da ni dosegel minimalnega standarda znanja. Pomeni lahko le, da ni dosegel minimalnega standarda obvezne prisotnosti pri pouku, če je bil odstotek obvezne prisotnosti pri pouku vnaprej določen kot minimalni standard.

Tudi takrat, ko je izpolnjen pogoj, naveden v peti alineji, ki določa, da dobi dijak NMS, »če je iz zdravstvenih razlogov delno oproščen sodelovanja pri predmetu«, ne moremo vedeti, ali dijak dosega ali ne dosega minimalnega standarda znanja, če oprostitev od sodelovanja pomeni, da je v tem času oproščen tudi pre-

⁴ Ta pogoj se nanaša na prvi odstavek 14. člena, ki se glasi: »Če šola v skladu s prvim in drugim odstavkom 19. člena Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (Uradni list RS, št. 82/04) določi odstotek obvezne prisotnosti dijaka pri pouku (za šolo, izobraževalni program, letnik, praktični oziroma teoretični pouk, ocenjevalno obdobje), lahko dijaku, ki tega pogoja ni izpolnil iz neopravičenih razlogov, določi dodatno ocenjevanje znanja, ne glede na pridobljene ocene v tem ocenjevalnem obdobju. Podrobnejša pravila ocenjevanja sprejme v skladu s tem pravilnikom učiteljski zbor.« (Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah, Uradni list RS, št. 76/2005)

verjanja in ocenjevanja znanja pri tem predmetu. Če učitelj dijakovega znanja ni ne preveril ne ocenil, pač ne moremo vedeti, kakšno je njegovo znanje. Predpostavka, da dijak zato, ker je oproščen sodelovanja pri določenem predmetu, ni dosegel minimalnega standarda znanja pri tem predmetu, je namreč lahko pravilna ali napačna, saj je lahko tak dijak osvojil vsaj takšen obseg in raven znanja iz tega predmeta, kot ga predpisuje vnaprej določeni minimalni standard znanja pri tem predmetu, tudi če ni sodeloval pri pouku tega predmeta. Zato NMS, ki ga dobi dijak v tem primeru, ne more pomeniti, da ni dosegel minimalnega standarda znanja pri tem predmetu. To bi lahko pomenil le, če bi učitelj prej znanje tega dijaka preveril in ocenil z negativno oceno.

Iz dosedanje analize izhaja, da pomeni NMS, ki ga dobi dijak, isto kot ugotovitev, da ni dosegel minimalnega standarda znanja, samo takrat, ko sta izpolnjena dva pogoja. Prvič, da ima dijak v določenem ocenjevalnem obdobju pri nekem predmetu »eno ali več negativnih ocen in nobene pozitivne ocene«. Drugič, da so te ocene rezultat ocenjevanja, pri katerem je bil vnaprej opredeljeni minimalni standard znanja uporabljeni kriterij za določitev ocene.

V vseh drugih primerih pa izpolnjevanje pogojev za trditev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda, ne pomeni nujno, da ni dosegel minimalnega standarda znanja pri nekem učnem predmetu, saj tega ne moremo vedeti, ker dijak v nekaterih primerih sploh ni bil ocenjen, v drugih – ko ni imel zadostnega števila ocen – pa je takrat, ko je bil ocenjen, celo dobil pozitivne ocene. Vsekakor pa izpolnjevanje v pravilniku navedenih pogojev pomeni, da dijak ni izpolnil nekaterih drugih pogojev, ki jih določa pravilnik o ocenjevanju. Ali to pomeni, da ni dosegel minimalnega standarda? Če da, potem sta pravzaprav določbi, da mora imeti dijak v vsakem ocenjevalnem obdobju določeno število ocen, in da mora biti prisoten pri pouku določen odstotek vsega časa, namenjenega pouku, isto kot minimalni standard. Dijak, ki ne izpolni teh pogojev, tudi ne doseže minimalnega standarda. Toda ta minimalni standard ni minimalni standard znanja. Izpolnjevanje teh pogojev nam namreč prav nič ne pove o tem, kakšno je znanje dijakov, ki te pogoje izpolnjujejo. Po drugi strani pa bi bilo takšno razumevanje minimalnega standarda v nasprotju s prej obravnavanim razumevanjem, v skladu s katerim pomeni izpolnitev pogoja, da ima dijak samo negativne ocene, isto, kot da ni dosegel minimalnega standarda znanja, če je učitelj ta standard upošteval kot kriterij ocenjevanja. Če ga je upošteval, je s tem, ko je dijaku, ki je imel samo negativne ocene pri nekem predmetu, v redovalnico vpisal NMS, zgolj ponovil tisto, kar je bilo iz teh negativnih ocen že tako ali tako povsem očitno, namreč, da njegovo znanje ne zadošča za pozitivno oceno.

Morda je bila prav ta tautologija eden od razlogov, da je v poznejšem *Pravilniku o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja*⁵ NMS nadomestil negativno oceno. S tem je bilo namreč odpravljeno podvajanje oznak za dijakovo izkazano nezadostno znanje. A odpravljeno je bilo tako, da je bila odpravljena številčna ocena »nezadostno (1)«. S tem pa je

⁵ Uradni list RS, št. 103/2005 z dne 18. 11. 2005 (ta pravilnik je prenehal veljati 1. 9. 2007).

bila, ne da bi bili navedeni utemeljeni dokimološki ali kakšni drugi strokovni razlogi, odpravljena tudi petstopenjska ocenjevalna lestvica, ki jo je nadomestila štiristopenjska lestvica s samimi pozitivnimi ocenami.⁶ Na mestu in namesto odsotne negativne ocene imamo ugotovitev, ki se glasi: »ni dosegel minimalnega standarda«. NMS torej ni ocena, ampak je ugotovitev. Ne izhaja iz ocenjevanja dijakovega znanja, temveč iz logičnega sklepanja, temelječega na implikacijski zvezi »če p, potem q«.⁷ Če dijak ni dosegel učnih ciljev za pridobitev pozitivne ocene, potem ni dosegel minimalnega standarda.⁸ Ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda, je torej konsekvens te implikacijske zveze, ne pa ocena dijakovega znanja. Ta ugotovitev namreč že predpostavlja vedenje o tem, da dijak ne zna dovolj za pozitivno oceno. To vnaprejšnje vedenje je antecedens v implikacijski zvezi. Učitelj torej najprej ocenjuje znanje dijaka pri določenem predmetu. Če ugotovi, da njegovo znanje zadošča za pozitivno oceno, ga tudi oceni s pozitivno oceno (od 2 do 5). Če pa ugotovi, da njegovo znanje ne zadošča za pozitivno oceno, ga ne oceni z oceno »nezadostno«. Pravzaprav ga niti ne more oceniti z negativno oceno, ker negativne ocene, ki bi bila oznaka za njegovo nezadostno znanje, preprosto ni več na ocenjevalni lestvici. Ko učitelj po končanem postopku ocenjevanja ugotovi, da znanje dijaka ne zadošča za pozitivno oceno, ve, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, saj je le-ta ekvivalenten znanju, ki bi bilo ocenjeno z oceno zadostno (2). Toda ko vpiše v redovalnico NMS, ta zapisana ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda, ni ista kot nezapisana ugotovitev, da ni dosegel minimalnega standarda znanja. Je neke vrste metaugotovitev, je ugotovitev, da obstaja ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja. Učiteljeva vednost o tem, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, do katere je prišel v postopku ocenjevanja znanja, je nujna predpostavka ugotovitve, da ni dosegel minimalnega standarda, ki izhaja iz implikacije »če p, potem q«, saj je ta vednost, kot je že bilo rečeno, ravno antecedens te implikacijske zveze, katere konsekvens je ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda, in ta ugotovitev (in ne ugotovitev, da ni dosegel minimalnega standarda znanja), je torej tista, ki se vpiše v redovalnico. Da je med ugotovitvijo, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, in ugotovitvijo, da ni dosegel minimalnega standarda, bistvena razlika, bi bilo povsem jasno, če ne bi bila odpravljena negativna ocena. V tem primeru bi se implikacija glasila: če ima dijak negativno oceno, potem ni

⁶ Toda kaj pomenijo »pozitivne« ocene sedaj, ko ni več »negativne« ocene, v odnosu do katere so druge ocene sploh lahko razumljene kot »pozitivne«? Ali ni sedanje govorjenje o pozitivnih ocenah enako problematično, če že ne absurdno, kot bi bilo govoriti o pozitivnem polu, če ne bi bilo negativnega, ali o noči, če ne bi bilo dneva?

⁷ Cf. W. V. O. Quine, *Methods of Logic*, Holt, Rinehart in Winston, New York 1959, str. 12–17.

⁸ »Če dijak med poukom ni dosegel učnih ciljev za pridobitev ocene iz drugega odstavka 12. člena tega pravilnika, se ugotovi, da ni dosegel minimalnega standarda 'nms'.« (Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja, čl. 13.1) Drugi odstavek 12. člena pa se glasi: »Znanje pri predmetih oziroma strokovnih vsebinskih sklopih se ocenjuje s številčnimi ocenami od 2 do 5, in sicer: zadostno (2), dobro (3), prav dobro (4), odlično (5). Vse številčne ocene so pozitivne.«

dosegel minimalnega standarda. Ker pomeni to, da ima dijak negativno oceno, isto, kot da ni dosegel minimalnega standarda znanja, lahko prejšnjo implikacijo zapišemo tudi takole: če dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, potem ni dosegel minimalnega standarda. Ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, izhaja iz ocenjevanja dijakovega znanja, ugotovitev, da ni dosegel minimalnega standarda, pa je sodba, izpeljana iz implikacije. Prva je rezultat ocenjevanja, druga pa logičnega sklepanja. Da gre pri ugotovitvi, da dijak ni dosegel minimalnega standarda, za sklepanje na podlagi implikacijske zveze, je očitno tudi v drugih dveh primerih, ko antecedens implikacijske zveze: »če p, potem q«, ni ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, ampak ugotovitev, da ni izpolnil enega od treh pogojev: prvič, da »ni pridobil nobene ocene«, drugič, da »ni dosegel minimalnih standardov znanj in ciljev ne glede na pridobljene ocene«, in tretjič, da »ni dosegel odstotka obvezne prisotnosti pri pouku«. ⁹ Iz teh primerov se lepo vidi, da je ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda, ki je vpisana v redovalnico kot NMS, prav sklep, izpeljan iz implikacijske zveze »če p, potem q«, pri čemer je »p« lahko katerikoli od predpisanih štirih pogojev: prvič, da ni izkazal zadostnega znanja za pozitivno oceno (ali z drugimi besedami, da ni dosegel minimalnega standarda znanja), drugič, da ni pridobil nobene ocene, tretjič, da ni dosegel minimalnih standardov znanj in ciljev ne glede na pridobljene ocene, in četrtič, da ni dosegel odstotka obvezne prisotnosti pri pouku. Skratka, ugotovitev NMS se zapiše v redovalnico, če je izpolnjen najmanj eden od teh pogojev. Ugotovitev, izhajajoča iz učiteljeve ocene, da dijak ne zna dovolj za pozitivno oceno in da torej ni dosegel minimalnega standarda znanja, pa se v redovalnico ne vpiše.

Toda z uveljavitvijo novega *Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju*¹⁰ to ne velja več. Ugotovitev, da dijak ne dosega minimalnega standarda, kakor je bila določena v prej obravnavanih pravilnikih, se ne vpisuje več v redovalnico kot NMS. Vanjo se sicer še vedno vpisuje kratica NMS, vendar ima le-ta sedaj povsem drug pomen. Pomeni, da dijak ne dosega minimalnega standarda znanja.¹¹ O ugotovitvi, da dijak ne dosega minimalnega standarda, kadar je izpolnjen eden od prej obravnavanih in v obeh prejšnjih pravilnikih določenih pogojev, pa v novem pravilniku sploh ni več

⁹ Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja, čl. 13.2. Določilo 17. člena tega pravilnika pa se glasi: »Če šola v skladu z 19. členom Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (Uradni list RS, št. 82/04) določi odstotek obvezne prisotnosti dijaka pri pouku (za letnik, izobraževalni program, obdobje ocenjevanja, posamezno programsko enoto), učitelj lahko določi dijaku, ki tega pogoja ni izpolnil, najkasneje štirinajst dni pred koncem pouka obseg in datum dodatnega ocenjevanja znanja ne glede na pridobljene ocene.« (Čl. 17.1)

¹⁰ Uradni list RS, št. 78/2007 z dne 28. 8. 2007 (velja od 1. 9. 2007).

¹¹ »Ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, se evidentira z oznako 'nms'.« (Čl. 13.1) »Minimalni standard znanja za pridobitev ocen pri programski enoti določi strokovni aktiv oziroma učitelj v skladu s cilji, opredeljenimi v katalogu znanja posameznega izobraževalnega programa.« (Čl. 7.1) »Doseganje standardov znanja iz prejšnjega odstavka ugotavlja učitelj oziroma učitelji, ki dijaka učijo pri posamezni programski enoti, z ocenjevanjem med šolskim letom. Doseganje standardov znanja na koncu ocenjevalnega obdobja oziroma na koncu šolskega leta ugotavlja programski učiteljski zbor.« (Čl. 7.2)

govora. Sedaj je oznaka NMS samo nekakšen nadomestek za negativno oceno »nezadostno«, ki je bila odpravljena.¹² Ker je bila negativna ocena odpravljena in ker NMS ni ocena, ampak je ugotovitev, se zastavlja vprašanje, kako lahko dijak, ki ima po veljavnem *Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju* pravico do opravljanja popravnih izpitov,¹³ to pravico sploh uveljavi, ko pa je pogoj za njeno uveljavitev nekaj, kar ne obstaja več: negativna ocena. Ker ni negativne ocene, je jasno, da dijak ne more biti negativno ocenjen. To, da je dijak »na koncu pouka negativno ocenjen iz največ treh predmetov ali modulov«, pa je pogoj za njegovo pravico do opravljanja popravnih izpitov.¹⁴ Zato sedaj dijaki, ki na koncu pouka pri enem, dveh ali treh predmetih ali moduli niso dosegli pozitivne ocene, strogo vzeto ne morejo uveljaviti pravice do popravnih izpitov, saj pri teh predmetih ali moduli niso bili negativno ocenjeni. Izhod iz te zagate je lahko le sprememba bodisi zakona bodisi pravilnika.¹⁵

Iz dosedanje analize vseh treh pravilnikov o ocenjevanju je razvidno, da se pomen trditve, zapisane vedno z isto kratico NMS, spreminja odvisno od konteksta oziroma pravilnika, v katerem se pojavlja. Ni pa nobene uradne razlage, zakaj neki so pisci sedaj veljavnega *Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju* že po dveh letih tako radikalno spremenili določila o tem, katerega standarda ni dosegel dijak, ki se mu v redovalnico vpiše NMS. Prav tako ni nobenega pojasnila, ki bi upravičilo ohranitev iste kratice (NMS) v sedaj veljavnem pravilniku, četudi ne označuje več istega kot v prejšnjih dveh pravilnikih. Tako imamo sedaj dva različna pomena iste oznake NMS: v poklicnih in srednjih strokovnih šolah pomeni, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, v gimnazijah (kjer še vedno velja prvi obravnavani pravilnik), pa, da ni izpolnil enega od petih predpisanih pogojev za napredovanje.

Nič jasneje ni niti, zakaj je bil NMS sploh uveden in čemu služi danes. Če pogledamo na primer ukrepe, ki jih *Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju* določa v zvezi z NMS, vidimo, da niso bistveno povezani z njim. Prav tako bi bili namreč lahko uvedeni tudi, če NMS ne bi bil sestavni del pravilnika. Minimalni standardi znanja bi denimo morali biti določeni ne glede na NMS, če so le-ti učiteljem kriterij pri ocenjevanju znanja.¹⁶

¹² Da je ukinjanje negativne ocene in še posebej omogočanje napredovanja dijakom, ki niso dosegli niti minimalnega standarda znanja pri nekem predmetu, sila problematično, je opozoril že J. Muršak (NMS ali negativna ocena po novem, Delo, 26. 11. 2007, str. 12).

¹³ Uradni list RS, št. 79/2006 z dne 27. 7. 2006, čl. 73).

¹⁴ »Dijak, ki je ob koncu pouka negativno ocenjen iz največ treh predmetov ali modulov, ima pravico opravljati popravne izpite.« (Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju, čl. 73)

¹⁵ Še najlažje bi bilo verjetno spremeniti zakon tako, da bi se prej navedeni odstavek 73. člena, ki je v očitnem nasprotju s pravilnikom, glasil nekako takole: Dijak, ki ob koncu pouka ni dosegel minimalnega standarda znanj iz največ treh predmetov ali modulov, ima pravico opravljati popravne izpite.

¹⁶ V vsakem primeru pa bi morali biti minimalni standardi znanja določeni na nacionalni ravni (in ne na ravni posamezne šole, kot je to urejeno sedaj), če hočemo povečati pravičnost ocenjevanja na nacionalni ravni. Z določitvijo minimalnih standardov znanja na ravni šole sicer lahko povečamo pravičnost ocenjevanja znotraj šole, na razlike med šolami, ki so posledica uporabe različnih kriteri-

Tudi za uvedbo »osebnega izobraževalnega načrta«, ki ga pravilnik predpisuje za tiste dijake, ki niso dosegli minimalnega standarda znanja, NMS ni potreben, saj bi ga bili deležni isti dijaki, če bi v prvem odstavku 10. člena, ki se glasi: »Osebni izobraževalni načrt se pripravi za dijaka, ki ni dosegel minimalnega standarda znanja oziroma ni izpolnil vseh obveznosti po izobraževalnem programu v šoli, pri delodajalcu oziroma z individualnim delom«, besedno zvezo »minimalnega standarda znanja« nadomestili z izrazom »pozitivne ocene«. Tako bi se prvi del stavka na primer lahko glasil: »Osebni izobraževalni načrt se pripravi za dijaka, ki ni dosegel pozitivne ocene /.../«, ali, »ki ni dosegel znanja za pozitivno oceno /.../«, ne da bi se pomen samega člena kakor koli spremenil. Poleg tega se zdi, da ni postalo ocenjevanje znanja z uvedbo NMS-ja nič bolj pravično, nič bolj pregledno, nič bolj razumljivo in nič manj stigmatizacijsko za tiste, ki ne izkažejo zadostnega znanja za pozitivno oceno. Njegova uvedba je pravzaprav vnesla le zmedo. Najprej zato, ker je bila uvedena še ena oznaka za označitev nezadostnega znanja¹⁷ in (ne)izpolnjevanja obveznosti (predpisano število ocen, opravičena dolgotrajna odsotnost od pouka pri nekem predmetu), za katere so že obstajale ustrezne in vsem razumljive oznake (»nezadostno«, »neocenjen«, »oprostjen«), ki so – ali pa bi z ustrezno spremembo pravilnika o ocenjevanju – lahko označevale neizpolnjevanje ali izpolnjevanje pogojev za napredovanje učenca. Drugič pa zato, ker marsikdo oznake NMS ni razumel kot enotne oznake za (ne)izpolnjevanje prej obravnavanih predpisanih pogojev za napredovanje učencev v šoli – kar je verjetno bila intenca piscev prvih dveh obravnavanih pravilnikov – ampak kot drugo ime za negativno oceno, potem ko je bila le-ta ukinjena v poklicnih in srednjih strokovnih šolah,¹⁸ pa kot nadomestek zanj. V sedaj veljavnem *Pravilniku o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju*, pa je težava v tem, da je spet vse postavljeno na glavo. Pomen oznake NMS se je radikalno spremenil, saj sedaj ne po-

jev pri določanju minimalnega standarda znanja, pa to skoraj ne vpliva. Zato se bo še vedno dogajalo, da bo dijak za izkazano znanje na neki šoli dobil eno od pozitivnih ocen, na drugi pa bo neki drug dijak za enako znanje dobil NMS. A ne samo da se ne predvideva določanje standardov znanja na nacionalni ravni, v splošnem izobraževanju se v učnih načrtih načrtuje nadomeščanje standardov znanja s pričakovanimi učnimi dosežki. »Pričakovani učni dosežki v osnovnošolskih učnih načrtih nadomeščajo minimalne standarde znanja, v »novih« gimnazijskih učnih načrtih 'pričakovani rezultati' nadomeščajo standarde znanja v celoti.« (M. Šebart, Zdi se, da ne vedo, kaj počnejo, Šolski razgledi, 22. 3. 2008)

¹⁷ Če so standardi znanja kriterij ocenjevanja pri nekem predmetu in če je dosežen minimalni standard znanja pogoj za pozitivno oceno, potem med tistim, kar je označeno z negativno oceno »nezadostno«, in tistim, kar označuje oznaka NMS, ni prav nobene razlike. Razlika je zgolj v obliki zapisa vednosti o tem, da dijak ni izkazal zadostnega znanja za pozitivno oceno.

¹⁸ Če je bila negativna ocena morda ukinjena in nadomeščena s kratico NMS zato, da se neuspešni dijaki ne bi čutili stigmatizirane, ali da ne bi negativno vplivala na njihovo samopodobo, lahko upravičeno dvomimo, da se je to res zgodilo, saj ima tudi ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, zapisana kot NMS, vsaj takšno negativno vrednostno konotacijo, kot jo ima negativna ocena, zapisana kot »1« oz. »nezadostno«. A če ima negativna ocena res tako destruktivne učinke na dijake, da jo je bilo zaradi tega treba odpraviti v poklicnih in srednjih strokovnih šolah, se zastavlja vprašanje, zakaj ni bila odpravljena tudi v gimnaziji in osnovni šoli. Ali je učinek negativne ocene v teh šolah manj negativen? Ali je to kdo dokazal? Kdo je določil mejo, do katere so škodljivi učinki negativne ocene na dijake še dopustni?

meni več nič drugega kot okrajšavo za trditev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja. S to spremembo je prav tisto razumevanje oznake NMS, ki je glede na določbe v prvih dveh pravilnikih, napačno, postalo pravilno.

Vse te težave piscev pravilnikov o ocenjevanju z določitvijo tega, kaj je tisto, kar označuje oznaka NMS, se kažejo v terminološki zmed, ki pa verjetno ni nič drugega kot posledica odsotnosti jasnega koncepta.

Literatura

Muršak, J., NMS ali negativna ocena po novem, Delo, 26. 11. 2007.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja, Uradni list RS, št. 103/2005.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Uradni list RS, št. 78/2007.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah, Uradni list RS, št. 76/2005.

Quine, W. V. O. (1959) *Methods of Logic*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Šebart, M., Zdi se, da ne vedo, kaj počnejo, Šolski razgledi, 22. 3. 2008.

Dr Zdenko KODELJA

WHAT DOES 'NMS' MEAN?

Abstract: The analysis of three rules governing knowledge assessment in secondary schools in which 'NMS' appears shows that the meaning of the expression 'ni dosegel minimalnega standarda' ('did not achieve the minimal standard'), always written with the same acronym 'NMS', changes depending on the context in which it appears or the rules relating to it. Thus, we now have two different meanings of the same acronym 'NMS': in secondary vocational school it means that the pupil did not achieve the minimal standard of knowledge, while in gimnazija it means that the pupil did not fulfil one of the prescribed conditions for progression.

Key words: assessment, NMS, school, rules on assessment, implication.

**Mag. Anka Jurčević Lozančić,
Inga Seme Stojnović, Tijana Vidović**

Spremljanje, vrednotenje in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu

Povzetek: Novejši, sodobni pristop k pojmovanju otroka in vzgoje v zgodnjem otroštvu zahteva visoko raven prožnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, to pomeni prilagodljivosti konkretnim možnostim pa tudi različnim potrebam in interesom otrok. To pa zajema tudi poseben način pripravljanja in usposabljanja vzgojiteljev za spreminjanje in izboljševanje vzgojno-izobraževalne prakse ter skupno, interdisciplinarno sooblikovanje kurikula. Vsebina učenja mora biti tako strokovno ustrezna kot za otroke smiselna in pomembna, to pa zahteva dvojno usmerjenost kurikula: k vsebini in otroku. Da bi vzgojitelj lahko čim bolje opredelil učinkovitost svojega dela, mora sproti opazovati svoje intervencije, sam ali v sodelovanju z drugimi iskati različne poti in načine, kako bi odpravljal svoje napake ter na podlagi rezultatov evalvacije vnašal spremembe in izboljšave v vzgojno-izobraževalno prakso. Glede na izjemno pomembnost evalvacije za vzgojo in izobraževanje bomo v tem prispevku izpostavili in osvetlili pedagoški vidik evalvacije v predšolski ustanovi. Rezultati dosedanjega dela jasno kažejo, da je uresničevanje pravice otroka do svojega izvora in gojenje večkulturnosti model, ki je uporaben za vse dežele sveta.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje v zgodnjem otroštvu, dokumentiranje procesa učenja, evalvacija, vzgojitelj.

UDK: 373.23: 371.26

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Anka Jurčević Lozančić, Učiteljski fakultet u Zagrebu;
Inga Seme Stojnović, prof., Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb; e-naslov: inga.seme-stojnovic@azoo.hr;
Tijana Vidović, prof., Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb*

Uvod

V zadnjih petnajstih letih je postalo samovrednotenje šol in predšolskih ustanov običajen pojav vzgojno-izobraževalnih sistemov. Vlade, univerze, raziskovalni inštituti in vzgojno-izobraževalne ustanove v skladu s tem samoiniciativno izdelujejo različne metodologije, s katerimi vrednotijo voje delovanje (Vanhof in Petegem 2006, str. 1). Nevo (2001, str. 100) opisuje samovrednotenje vzgojno-izobraževalne ustanove kot proces, ki večinoma poteka na pobudo ustanove in je povezan z vključevanjem namensko izbranih članov, ki sistematično presojajo delovanje njene kakovosti in sprejemanje odločitev o njenem nadaljnjem razvoju. Zagotavljanje kakovosti (Quality assurance, quality monitoring, care, measure) je pojem, ki opisuje zavzetost neke vzgojno-izobraževalne ustanove za zagotavljanje in izboljšanje zahtevane kakovosti. To je torej ciklični proces, vedno povezan z vrednotenjem, postopek, ki vključuje sistematično zbiranje podatkov, za katerega da pobudo vzgojno-izobraževalna ustanova z namenom, da bi izboljšala delovanje ter zagotavlja prizadevanje za doseganje načrtovanih ciljev.

Glede na vrste evalvacije največkrat govorimo o zunanji in notranji evalvaciji. Zunanje in notranje vrednotenje je povezano z novo strategijo, ki izhaja iz ekonomskega, političnega in socialnega konteksta, značilnega za menedžerski in marketinški pristop, profesionalizacijo poklica vzgojitelja in večjo avtonomijo vzgojno-izobraževalnih ustanov pri sprejemanju odločitev. Janssens in Amel-svoort (2007) proučujeta samovrednotenje skozi notranje vrednotenje ustanove in ga ozko povezujeta s skrbjo za kakovost. Po istih virih je samovrednotenje specifični postopek, za katerega da pobudo vzgojno-izobraževalna ustanova in je namenjen ocenjevanju kakovosti funkcioniranja ter prispeva k izboljšanju kakovosti ustanove v celoti. (Janssens in Visscher 2004, str. 380)

Prejšnje prepričanje, da lahko zunanja kontrola pomembno vpliva na izboljšanje kakovosti in da motivira vzgojno-izobraževalne dejavnike za boljše

delo, ni prineslo pričakovanih rezultatov. Inovativni vzgojitelji uvajajo notranje samovrednotenje kot alternativo zunanjemu vrednotenju. Zaradi tega verjame-mo, da je vključevanje strokovnih delavcev v vrednotenje ključ, ki zagotavlja izboljšanje, in da s tem postane vzgojno-izobraževalna ustanova občutljivejša za potrebe uporabnikov v družbenem okolju. Danes v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah poudarjajo pomen vključevanja vzgojiteljev v proces odločanja in spodbujajo sodelovanje, timsko delo in refleksijo. Wolf in Janssens (2007, str. 390) menita, da so prednosti samovrednotenja večkratne, navajamo jih nekaj:

- vključenost zaposlenih v evalvacijo,
- krepitev moči zaposlenih,
- akcijsko raziskovanje,
- razmišljanje o praktiki,
- profesionalizacija vloge pedagoških delavcev.

Metodološko gledano se vprašanje vrednotenja, evalvacije česar koli začne pri vprašanju definicije kakovosti. Kaj je kakovost? Kaj določa kakovost? Definicija kakovosti je odvisna od potreb, stališč ljudi in institucij, ki so pri njeni presoji vključene kot zainteresirane stranke.

To so lahko strokovnjaki za predšolsko institucionalno vzgojo, delavci v vrtcu, uporabniki storitev – starši in otroci, vzgojitelji, ustanovitelji. Kazalniki dobrega vrteca so lahko: vrtec je prostor, kamor otroci radi hodijo, kjer se učijo z dejavnostmi, kjer zadovoljujejo svoje potrebe in interese v pozitivnem ozračju, kjer se vsi udeleženci spoštujejo, kjer se s starši ustvarjajo partnerski odnosi. Vzgojno kakovost ustvarja vrtec, v katerem prepoznamo kakovost skupnega življenja otrok in odraslih v prepletu delovanja vseh situacij in dejavnosti v vzgojni skupini, kjer se ne razvijajo samo nekateri vidiki otrokove osebnosti, temveč kjer se otrok razvija na svoj način, ko zadovoljuje svoje individualne potrebe in zmožnosti. (Jurčević Lozančić 2005, str. 32) Iz definicije kakovosti se izpeljujejo standardi, norme vrednotenja, kazalniki. Normo sestavlja niz pravil, ki omogočajo presojo stopnje, do katere je realiziran standard. (Janssens 1997, str. 35) Postopki določanja standardov in kazalnikov so zelo podobni postopku določanja spremenljivk in sestavljanju anketnega vprašalnika, tj. instrumenta.

Ko govorimo o evalvaciji neke ustanove, moramo nujno omeniti kakovost, ki je v veliki meri odvisna od vodenja ustanove. Cox (2001, str. 9) navaja dve temeljni kategoriji vodenja: transakcijsko in transformacijsko. Transformacijsko vodenje spodbuja razvoj zmožnosti in zahteva večjo osebno angažiranost vpletenih pri uresničevanju organizacijskih ciljev, transakcijsko vodenje pa je bolj tradicionalno centralizirano upravljanje. Senge (2003, str. 3) poudarja skupno vizijo, mentalne modele, krepitev moči posameznikov, sistemsko mišljenje in timsko delo v organizaciji, ki se uči, kakor tudi elemente, ki so visoko na lestvici vrednotenja in izboljševanja kakovosti vsake ustanove.

Prispevek dokumentacije h kakovosti učenja v zgodnjem otroštvu

Celosten razvoj in vzgoja otroka je temeljna paradigma sodobnega pristopa

v predšolski vzgoji. Vzgojitelji v interakciji z otroki delujejo v korist otrok in spodbujajo učenje na vseh področjih: kognitivnem, socialnem, emocionalnem, telesnem. Od otrok pričakujejo, da mislijo kreativno, inovativno in kritično skozi raziskovanje, vendar v svojem ritmu, brez priganjanja. Otrok oblikuje svoje znanje z interpretiranjem novih informacij, s katerimi se srečuje, poskuša jih razumeti, jim dati pomen in jih vključiti v že obstoječe znanje, ki se s tem procesom postopno nadgrajuje. V tem kompleksnem procesu pridobivanja znanja in spretnosti imata, kot smo že rekli, pomembno vlogo okolje in intenzivnost otrokovega doživljanja.

Številne raziskave so pokazale, da se otrok uči na način transformacije: otroci se učijo iz različnih socialnih interakcij z okoljem, vendar pa izid ni samo znanje, spretnosti in navade, temveč se spreminja tudi otrokova osebnost. Načelo, da je otrok dejaven v procesu pridobivanja in konstruiranja znanja, najdemo v pedagogiki Marie Montessori, ki pravi, da otrok dejavno gradi svoje znanje in svojo osebnost na podlagi izkušenj s prostorom, materialom in drugimi ljudmi. (Philipps 1999, str. 103) Po besedah avtorice je aktivno samo tisto učenje, ki otroka v celoti miselno in čustveno aktivira, to pa ga lahko samo resnično življenjsko okolje. Danes večina vzgojiteljev čuti pritisk časovnega okvira, v katerem želijo ali morajo uresničiti postavljene ali načrtovane vsebine, tako da hitijo od ene dejavnosti k drugi.

Hertzog (2001) ponuja v svojem teoretičnem razglabljanju Razmisleki in vtisi o Reggio Emilii zanimivo razlago pojava hitrega življenjskega tempa, ki se kaže v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Avtorica je namreč med svojim obiskom Reggia ugotovila, da imajo otroci na voljo toliko časa, kot ga potrebujejo, in da jih nikoli ne priganjajo. Ker kot pravijo, so možnosti neomejene, otroci z lastno dejavnostjo prihajajo do različnih rešitev. Avtorica gre še korak dje, ko trdi, da se način ali slog življenja izraža tudi v ustanovah za vzgojo in izobraževanje v zgodnjem otroštvu in se zaradi tega, drugače kot v ameriški kulturi, v italijanski nikoli nikomur ne mudi. Sodobni, novejši pristop k učenju otroka zahteva spremembe v časovni artikulaciji otrok in odraslih v predšolski ustanovi oziroma njeno prožno usklajevanje z individualno različnimi ritmi otrok, kar omogoča naravni razvoj njihovih dejavnosti. V tem procesu otroci niso edini vir kognitivne stimulacije, tudi vzgojitelji ponujajo »vodenje, smer, izziv in spodbudo« za učenje skozi proces, ki ga Gandini (1998, str. 170) opisuje kot skupno sodelovanje.

V tradicionalnih predšolskih ustanovah vzgojitelj vnaprej določa naloge, predpostavlja, kaj bi otrok v določenem starostnem obdobju lahko znal ali moral znati, in v skladu s tem načrtuje in pripravlja zaporedne dele učenja (sekvence učenja), kar pa ni v skladu s temelji socialnega, interaktivnega učenja, v katerem imajo otroci možnost za pobudo dejavnosti. Kajti, kot pravi avtor, otrokovo učenje v predšolskem obdobju ne more biti podrejeno zunanjemu cilju, ne more predstavljati ločenega dela, neodvisnega od otrokovih idej.

Giudici in Rinaldi (2001, str. 96) poudarjata, da je v predšolski ustanovi poleg celostnega pristopa k učenju enako pomembno tudi aktivno dokumentiranje in pogovarjanje o tem, kaj otroci delajo, ter predvidevanje novih korakov, s kate-

rimi bodo otroci samostojno pridobivali novo znanje in spretnosti. V tem pomenu omogoča vrednotenje skupnega dela otrokom, da se spomnijo svojih začetnih idej in razmišljanj, kar omogoča širjenje in poglobljanje procesa učenja. Rinaldi (2006, str. 52) simbolno govori o pedagogiki poslušanja, v kateri vzgojitelji s tem, ko poslušajo otrokove besede, potem ponudijo te besede drugim otrokom, da jih restimulirajo in obudijo njihov pomen v skupni dejavnosti. Da bi jim to čim bolj uspelo, otroke pogosto spodbujajo, da opazujejo, da si nasprotujejo, da se tudi pogajajo o svojih na novo pridobljenih spoznanjih. Evalvacija in potreba po večkratnih razmislekih se razvija skozi dejavnosti, ki spodbujajo otroke, da se opirajo na medsebojno znanje ali kompetence, kot na primer, ko otrokom predlagajo, da narišejo isti predmet iz različnih perspektiv. Po mišljenju prej navedene avtorice se tako ustvarja potreba, da se ob določenem času vse različne perspektive sestavijo, da bi dobili celostno sliko. Z ustvarjanjem novih povezav in s prepričanjem, da je učenje živ proces, v katerem je treba ideje, misli izraziti, znova preveriti, se nad njimi zamisliti in jih znova izraziti, otroci povezujejo svoje ideje, misli in čustva v smiselno in trdno celoto.

Skupno medsebojno učenje otrok z drugimi otroki pojmujejo vzgojitelji kot najpomembnejšo, kompleksno in občutljivo, stalno spreminjajočo se metodo učenja, ki ne pozna časovnih omejitev. Težnja h kolektivnemu razumevanju – zahteva po nenehnem primerjanju, razpravljanju in spreminjanju idej – zahteva namreč več skupnih trenutkov, dni, pa tudi tednov. To pomeni, da z opogumljenjem in urjenjem skupnega dogovarjanja in delovanja otroke vzgajajo za dejavno sodelovanje v vseh pogledih skupnega življenja, za prepoznavanje in reševanje problemov in doživljanje veselja ob skupnih uspehih. (Rankin 2004, str. 83) Z neposrednim spremljanjem otroka v realnem življenjskem kontekstu, med igro, in z dokumentiranjem s pomočjo različnih medijev (slikanja, spominov, grafičnih prikazov, avdio- in videoposnetkov, fotografij) ohranja vzgojitelj spomine žive za vso vzgojno skupino.

Raziskovanje Rinaldijeve (2006, str. 126) je pokazalo, da je za uspešno opravljanje vzgojiteljeve zahtevne vloge najpomembnejše, da se vključi v ponovno proučevanje pojavov, za katere so on in drugi mislili, da niso vprašljivi. Idejo intenzivnega razmišljanja in ponovnega preverjanja znanja zagovarja tudi Newjeva (1998, str. 75), ki pravi, da morajo vzgojitelji namesto takojšnjega sprejemanja serviranih sloganov in prepričanj sodelovati pri ustvarjanju filozofije, po kateri neprenehoma kritično presojuje vse diakronske (razlikovalne) in sinhronske (povezovalne) dejavnike, ki so vključeni v zahteven proces poučevanja in učenja. Jurčević Lozančić (2005, po Edwards in sodelavci 1988, str. 54) poudarja, da je razvojno upravičeno samo tisto poučevanje, ki zajema analizo, raziskovanje, sodelovanje ob vzgojitelju, ki je tudi sam učenec in raziskovalec, ki nepretrgoma prilagaja svoje dejavnosti, da bi pritegnil učence. V skladu s tem lahko pripomorejo k nenehnemu razvoju praktične kompetence vzgojitelja, pripravljenega na stalno evalvacijo, odgovori na naslednja vprašanja (prav tam, str. 52):

- Ali razmišljam kritično in analitično o vsem, kar se je dogajalo? Ali sem dovolj introspektiven?

- Ali sprejemam odgovornost za svoje odločitve ali prelagam odgovornost na druge? Ali sem pripravljen priznati morebitne napake?
- Ali sem dovolj sprejemljiv za nove zamisli? Ali iščem nove informacije, ki bi bile lahko nasprotne od mojih dosedanjih prepričanj o dobri vzgoji in izobraževanju?
- Ali poskušam gledati na dogodke z več perspektiv (z vidika otroka, staršev, sodelavcev ...)?
- Ali iščem alternativne razlage za vse, kar se je dogajalo, posebno za svoje vedenje?
- Ali uporabljam ustrezna dejstva, ki bi potrdila ali ovrednotila moje ideje?
- Ali uporabljam pedagoške in etične pa tudi praktične kriterije?

Razmišljanje o lastnih metodah povečuje uporabno znanje in izkušnje, pridobljene s prakso, in prispeva k analiziranju možnih vzgojiteljevih napak, ozaveščanju implicitnih pedagoških prepričanj in sprejemanju dobrih odločitev glede ravnanja pri delu z otroki. Miljak (2001, str. 13) razlaga proces dokumentiranja in vrednotenja kot etnografski posnetek dogodkov, ki potekajo med vzgojitelji in otroki. Dokumentacija pospešuje vzgojiteljevo globlje razumevanje samega otroka – tega, kako se uči, kako se učijo drugi otroci, ter tako predstavlja dialog odraslega s procesom učenja otrok. Kot smo že povedali, jim to daje priložnost za razmišljanje, za presojo teorij in hipotez, ki jih ponujajo otroci, in za presojo samega sebe. Tako dobi pedagoška dokumentacija širši pomen, ker prispeva h kakovosti v komunikaciji vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Posebnosti učenja predšolskega otroka

Pomembno izhodišče sodobnega vzgojnega delovanja so otrokove potrebe, njegove posebne razvojne značilnosti in interesi. Poudarjeno je načelo življenjskosti in neposrednega doživljanja ter razvoja pripadnosti fizičnemu in socialnemu okolju. V Reggio Emilii si starši, vzgojitelji in drugi občani že desetletja prizadevajo za razvoj in oplemenitenje razmer in kulture okolja, v katerem poteka vzgoja. Vzgoja, razvoj in učenje otrok, zasnovano na socialnih povezavah, jim pomeni veliko več kot samo všečni slogan. To je obveznost, ki se vleče kot rdeča nit, prepletena skozi složnost skupnih razprav in prizadevanj, ki povezujejo in utrjujejo vezi med starši in predšolsko ustanovo v širšo družbeno skupnost. Filozofija, ontologija ali sistem verovanj znotraj tega pedagoškega pristopa, »v katerem je vse povezano«, so samo nekatere značilnosti, po katerih se njihove paradigme zgoje v zgodnjem otroštvu razlikujejo od drugih v svetu.

Medsebojni odnos predšolske ustanove in družbenokulturnega konteksta potrjujejo izsledki mnogih sodobnih raziskav. Tako na primer Petrović in Sočo (2007, po Thacer 2001, str. 41) razumeta pod pojmom kultura kulturo kot sklop temeljnih določb, ki jih ustvarja neka skupina, ko razvija delovanje organizacije navzven in se skupaj uči ob doseganju svojih ciljev. V tem pomenu je eden izmed najpomembnejših ciljev pri delu z otroki ozaveščanje pomena in vloge

kulture za posameznika in skupnost ter spoznavanje kulture kot dinamičnega in spremenljivega pojava, ki je odvisen od celotne družbene strukture in od medskupinskih odnosov. Če prenesemo vse te pomene na predšolske ustanove, je treba poudariti, da moramo pri otrocih razvijati holistični, kontekstualni pristop h kulturi, brez katerega ni mogoče popolno prepoznavanje, razumevanje in sprejemanje sebe in drugih. New (1998, str. 91) opozarja, da otroci niso pasivni sprejemniki »vnaprej zapakirane kulture«, temveč da kulturo gradijo, se je učijo in sooblikujejo. Po Gandinijevi (1998, str. 26) se skupno življenje v vzgojni skupini stalno redefinira z novimi spoznanji in nerešenimi vprašanji, ki jih je mogoče v skupnosti lažje rešiti.

Tako se na primer individualni prispevki otrokovega razmišljanja o kompleksnih in subtilnih življenjskih vprašanjih, kot so strah, prijateljstvo, odnosi med spoloma, delijo z drugimi v skupini ob iskanju mogočih rešitev. Pri tem odvržejo odvečne predpostavke, zadržijo pa samo relevantne, ki jih kot take prepozna večina. Kompetetnejša odrasla oseba prevzema odgovornost za vodenje otrokovega prizadevanja ali naloge in spodbuja otroke, da prikažejo, primerjajo, soočajo mišljenja, se pogajajo in na novo formulirajo in preverjajo svoja prepričanja. Če v sodelovalni skupini ugotovijo, da nimajo dovolj znanja, bodo poiskali znanje v širši kulturi. In ravno za ta proces sodobni avtorji poudarjajo pomen skupnosti odraslega in otroka, ki je specifična in mora biti, da bi bila čim uspešnejša, zasnovana na humanih načelih medsebojnega upoštevanja.

Ali, še konkretnije: »pozitivni odnosi odraslega do otroka mu zagotavljajo emocionalno varnost, kontekst za zgodnje učenje in proces posredovanja in obvladovanja kulture« (Petrović Sočo 2007, po Woodhead 1998, str. 35).

Predšolski otrok se razvija in spreminja v skladu s svojimi osebnimi potenciali in s potenciali okolja, v katerem živi. Ker je učenje sooblikovalni socialni proces, ki vedno poteka v nekem prostoru in času, na prostor ne moremo gledati neodvisno od tistih, ki ga uporabljajo in v njem živijo, temveč kot kategorijo, ki pospešuje, ali pa nasprotno, otežuje skupno učenje. Z drugimi besedami, fizične in socialne značilnosti vrtčevskega okolja implicirajo pedagoško kulturo vsake ustanove. V pedagoškem konceptu Reggio, z zanimivo in igrivo naravo prostora, v katerem bivajo otroci in kjer pogosto uporabljajo okna namesto zidu za ločevanje sob – vse skupaj služi jasnemu cilju, in to je privabljanje otrok k sprejemanju, opazovanju in interaktivnemu delovanju z drugimi in s seboj. Okolje je pomembno ne samo, ker je estetsko in intelektualno spodbudno, temveč tudi zato, ker izraža spoštovanje potreb, interesov in pravic vseh, ki uporabljajo ta prostor. Tako so na primer razstavljeni stimulativni materiali, bodisi da so to pazljivo ponujeni naravni materiali bodisi zrcala, s katerimi je opremljen prostor, namenjeni spodbujanju otrokove pozornosti na oblikovanje, detalj ali pa razliko in s tem razvoju njegovega budnega in dejavnega odzivanja na okolje, ki ga obkroža. V naši pedagoški praksi jasno in pregledno pojasnjuje pomen apodbudnega okolja za učenje otroka Slunjski (2006, str. 23–165).

Avtorica na podlagi svojih raziskav prikaže razlike med predšolskimi ustanovami: tiste, ki upoštevajo sodobna svetovna spoznanja o učenju otrok in skušajo elemente pozitivnih izkušenj sveta prenesti v svoje pedagoške prakse, in tiste, ki svoje pedagoške delo povečini opirajo na že davno presežene poglede

na otroka, vlogo odraslih in tradicionalno pojmovanje kurikula. Rešitev vidi v tem, da otroci in odrasli sooblikujejo, kar ustreza kakovosti otrokovega življenja, to pa pomeni ustvarjanje prostorskih in materialnih pogojev, ki prispevajo k svobodnemu in samostojnemu učenju, tj. razvoju kurikula. Na podlagi dolgoletnega raziskovanja naših vrtcev tudi Miljakova (2001, str. 9) meni, da so različna okolja v vrtcu odgovorna za otrokov razvoj, in gleda nanje kot na tiste prostore, v katerih se kultura življenja reproducira in razvija.

Ne smemo pozabiti, da je že Maria Montessori poudarjala, da je vsak otrok enkrat, neponovljiv in različen in da najbolje napreduje v okolju, ki podpira njegovo učenje. Struktura in vsebina prostora za igro, učenje in otrokovo raziskovanje in prožna organizacija časa so temeljni segmenti pedagogike Marie Montessori (Philipps 1999, str. 39). Te vzgojne strategije so se razvile v posebnih vzgojnih institucijah, znanih po imenu »otroške hiše«, ki po imenu in organizaciji življenja spominjajo na koncept družinskega okolja. Prostor in liki, spodbude, ki jih dobivamo iz okolja v zgodnjem razvoju, postanejo slike, ki nas vodijo. Iz vsega povedanega sledi, da sprejemamo znane stvari iz prostora kot del kulture, del sebe, postanejo nam del ponotranjenja človeških vrednot. Tisto, s čimer smo stalno v stiku in je za nas vir ugodja, začnemo imeti radi, in tako tudi prostor vzgaja otroke. Zaradi tega moramo prostor napolniti z zvoki, predmeti, slikami, svetlobo, glede na kulturo, za katero želimo, da jo otrok vpija, kar bo prikazano v delu besedila, ki sledi.

Primer iz pedagoške prakse

Temeljna značilnost predšolskega kurikula je sokonstrukcija otrok in odraslih, kar ustreza kakovosti otrokovega življenja (Slunjski 2006, str. 101), v pedagoški praksi pa se kaže v spremenjenem, raznolikem in bogatem okolju, ki ima potencial, da proces učenja krepí ali pa ga siromaši. Ker prostor v nas izziva občutek ugodja ali pa neugodja, je pomembno, da ga uredimo in osmislimo tako, da bo za otroke, ki velik del dneva preživijo v predšolski ustanovi, ugoden, da s svojo toplino in mehko bogati prijetna otroška občutja ter otroke spominja na družinsko ozračje (Gandini 1998, str. 169). Kajti, kot poudarja avtorica New (1998, str. 97), »otroci in odrasli potrebujejo za učenje okolje, ki jim omogoča postavljanje hipotez, raziskovanje, eksperimentiranje in konstruiranje razumevanja, tako samostojno kot skupaj z drugimi, s katerimi živijo in delajo«.

Ob upoštevanju vsega navedenega smo v vrtcu Gozdna jagoda in vrtcu Botinec Zagreb ter v Dubrovniku in Pulju v obdobju 2005/08 vodili projekt *Otroci – varuhi dediščine*. Pri izpeljavi projekta smo uporabljali metodolgijo akcijskega raziskovanja, to pomeni ciklično strukturo: opazovanje, načrtovanje, akcijo in evalvacijo.

Načrtovanje

Vizija je model gojenja pravice do izvora v večkulturnem okolju. Poslanstvo Projekta *Otroci – varuhi dediščine* je vzgojno-izobraževalno delo s poudarkom na otrokovem samouresničevanju, spodbujanju intenzivnosti in podjetništva

v zgodnjem razvoju in vzgoji. Vzgojno delovanje projekta teži k univerzalnim človeškim vrednotam, ki se posebno izražajo v zgodovini dežele, iz katere je otrok po poreklu (sprejemanje različnosti prek lepote, umetnosti, znanosti ...). Navedene vrednote so prepoznavne v pripravljenem in spodbudnem okolju, v ozaveščanju osebnih vrednot, nato v razpravljanju o osebnih stališčih, ki se jih spreminja in usklajuje s skupno vizijo.

Obogatitev materialnega okolja je nujni prvi pogoj za uvajanje sprememb: torej obogatitev vrtca z vizualno in vrednostno identiteto, zasnovano na kulturni dediščini dežele skozi pripravo okolja (... avtohtone vrste ratslinstva in živalstva Hrvaške, Slovenije, Avstrije ..., glasba, šege in navade, rituali) ...

Akcija

Predpostavke akcijskega raziskovanja so:

- otrok bo doživel veliko prijetnih čustev v igri s predmeti, maketami, spominki, slikami živali in rastlin, značilnih za Hrvaško in druge dežele sveta, in bo tako vsakodnevno razvijal ljubezen do domovine, sveta, človeške skupnosti;
- otrok bo postavljajl vprašanja, kot so »kaj je to?«, »zakaj?«, in bo tako širil svoje znanje;
- otrok bo lahko na svojo pobudo razvijal dejavnosti kot podlago za intenzivnost in podjetnost;
- ponujene možnosti za identifikacijo z uspešnimi ljudmi iz otrokove domovine (Hrvaška, Slovenija, druge evropske dežele) bodo omogočale izbiro za sprejemanje dobrih odločitev za sebe – tudi jaz to zmorem, znam, imam zamisel ...

V procesu spreminjanja tradicionalnega pristopa pri vzgojno-izobraževalnem delu predšolske ustanove so postavljene naslednje naloge:

- zagotoviti možnosti za razvoj otrokove občutljivosti za kulturno dediščino Hrvaške ob spoštovanju vseh drugih;
- podpirati iniciativo otrok, interese, samostojnost, izbire, zamisli, podjetnost v dejavnostih;
- zagotoviti možnosti za doživljanje prijetnih čustov do domovine;
- razviti zavest o sebi, o različnosti od drugih;
- razviti spoštovanje do sebe in drugih, do sveta;
- razviti ponos na vse, kar plemeniti, bogati;
- zagotoviti možnosti za doživljanje človeških vrednot z izkušnjami.

Cilj vzgojnega delovanja je omogočiti interiorizacijo človeških vrednot, torej vzgoja humane človekove osebnosti na treh ravneh: prva raven je socializacija; druga je pridobivanje različnih spretnosti in navad v samostojnosti, integracija informacij in različnih spoznanj; tretja in najgloblja raven pa zadeva interiorizacijo človeških vrednot po izkušnjiški poti, spoštovanje sebe, drugih in sveta ...

Spremljanje

Med potekom projekta uporabljamo instrumente za spremljanje vedenja otrok ob ponujenih spodbudah in videoposnetke igre otrok v času bivanja otrok

v vrtcu ter analiza posnetega materiala. V vrednotenje projekta so vključeni tudi starši, kot partnerji pri vzgoji svojih otrok in pri ohranjanju podedovane tradicije. Spremljanje in vrednotenje programa poteka na več ravneh. Prva raven: dokumentiranje vseh procesov učenja (fotografije, videozapisi, otroška likovna dela, plakati ...). Pomen dokumentiranja tega procesa je boljše spoznavanje in razumevanje otrok, z dolgoročnim ciljem, da bodo otroci prek izkušenj enakopravnih članov organizacije, ki se uči, nekega dne postali dejavni člani družbe v vzponu in razvoju. S tem podpiramo inventivnost in podjetnost otrok že v zgodnjem razvoju. Na drugi ravni vrednotijo program vzgojni delavci in strokovni sodelavci na mesečnih timskih sestankih, na katerih razpravljajo o naslednjem: kaj je bilo narejeno v preteklem mesecu, kje smo sedaj in kako bomo naprej, o različnih protokolih, ocenjevalnih lestvicah, videozapisih in njihovi analizi ... Tretja raven vrednotenja zadeva vključevanje staršev v delo naših predšolskih institucij, kar je prispevalo k boljšemu, torej popolnemu upoštevanju starševskih kompetenc, s samim tem pa tudi zboljšanju kakovosti starševske vzgoje. Četrta raven je vrednotenje, ki ga opravljajo vodstveni delavci in odgovorne ustanove, ki so vključene v projekt od prve, uvodne faze (in je še v eksperimentalni fazi preverjanja).

Refleksija in samorefleksija

Uvajanje projekta je zajemalo tudi poseben način pripravljavanja in usposabljanja (osamosvajanja) vzgojiteljev za spreminjanje in izboljševanje vzgojno-izobraževalne prakse ter za skupno interdisciplinarno oblikovanje kurikula. Tako se je vzgojiteljevo delovanje spremenilo, ker postaja sestavni del tima, ki se uči, raziskuje vzgojno prakso in se na tej osnovi spreminja, razvija ter deluje neposredno in usklajeno s sodobnimi pogoji življenja otroka in njegove družine. Timsko delo odraslih s sinergijskim vplivom vodi do osvobajanja potencialov v inventivnosti in podjetnosti, kar se izraža tudi pri uvajanju novosti v delo z otroki in pri odnosu do staršev in virov v okolju.

Sklepna razmišljanja

Obstoječa spoznanja o vzgoji v predšolskih ustanovah se hitro spreminjajo in so pod neposrednim vplivom novih znanstvenih raziskovanj. Dokumentacija prispeva k obsegu in globini otrokovega učenja, ker, kot smo poudarili, postanejo otroci ob dokumentaciji radovednejši in bolj zainteresirani ter samozavestnejši, ko razmišljajo o pomenu vsega tega, kar so dosegli. Končni rezultati otrokovega truda namreč redko dajejo možnosti, da bi lahko videli in občudovali tudi vse spodletele poskuse in vztrajnost, ki so bili vključeni v to delo. Ko pregledujejo dokumentirane korake, torej vse korake, ki so jih otroci naredili med svojim učenjem, in delo, ki je predstavljeno, odrasli bolj cenijo enkratnost učenja vsakega otroka in izkušnje, ki jih je v tem procesu pridobil. Z drugimi besedami, z dokumentiranjem otrokovega učenja z raznoliko uporabo medijev se ponuja

pomemben javni dokaz o intelektualni moči vsakega otroka, ki nam ni dostopen prek nobenega drugega vira. Sodobni pristop k otrokovemu učenju zahteva transformacijo predšolske ustanove in vzgojne prakse, ki se v njej oblikuje, kakor tudi profesionalni razvoj vzgojiteljev praktikov. Delovanje vzgojiteljev je precej drugačno, saj postajajo sestavni del tima, ki se uči in raziskuje vzgojno prakso ter se na tej podlagi spreminja in razvija. Poudarjajoč pomen vrednotenja presojanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa, je Malaguzzi nekoč rekel (Guidici in Rinaldi 2001, str. 80): »V čem je skrivnost? Ni skrivnosti, niti končne rešitve, razen tega, da stalno beležimo in preverjamo naše razumevanje, znanje in intuicijo in to delimo ter primerjamo s tistim, kar imajo naši kolegi. Občutljivost za znanje in rezultati znanja bodo vidni in učinkoviti le ob popolnem angažmaju vseh sodelujočih, za kar so, čeprav na različnih ravneh, vsi enako odgovorni.«

Literatura

- Cox, P. L. (2001). Transformational leadership: a success story at Cornell University. Proceedings of the ATEM/aappa 2001 conference. Retrieved March 17, 2004, (http://www.anu.edu.au/facilities/atem-aappa/ful_papers/Coxkeynote.html).
- Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. V: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, str. 161–178.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (2001). Making learning Visible – Children as Individual and Group Learners. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and Impressions from Reggio Emilia: »It's Not about Art!« (<http://ercp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html>).
- Janssens, F. J. G. (2007). Supervising the Quality of Education. V: Kotthoff, H. G., Bottcher, W. (ur.). *School inspection: evaluation, accountability and quality development – international experiences* (in press).
- Janssens, F. J. G. & Amelsvoort, G. H. W. (2007). School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. *Studies in Educational Evaluation* (in press).
- Janssens, F. J. G. (1997). From inspection to evaluation: the methodology of the Education Inspectorate. The Hague: Delwel Uitgeverij.
- Janssens, F. J. G., & Visscher, A. J. (2004). Naar een kwaliteitskaart voor het primair onderwijs. [Towards a School Report Card for Primary Education]. *Pedagogische Studiën*. (81), str. 371–383.
- Jurčević Lozančić, A. (2005). Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Miljak, A. (2001). Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima. *Napredak*, 142 (1), str. 7–15.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? *Studies in Educational Evaluation*, 27, str. 95–106.

- New, R. S. (1998). Social Competence in Italian Early Childhood Education published in: New Directions for child development, No 81. Socioemotional development across cultures. San Francisco: Jossey-Bass. str. 87–104.
- Philipps, S. (1999). Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti. Zagreb: Naklada Slap.
- Petrović–Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje- holistički pristup, Zagreb: Mali profesor.
- Rankin, B. (2004). The Importance of Intentional Socialization among Children in Small Groups. A Conversation with Loris Malaguzzi, Early Childhood Research & Practice Journal, 32 (2), str. 81–85.
- Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia. London: Routledge.
- Senge, P. (2003). Ples promjene. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma. Zagreb: Mali profesor in Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Vanhoof, J., Petegem, P. V. (2006). Predicting the Quality of school self-evaluations, paper presented at the ICSEI conference, January 2006 – Fort Lauderdale. <http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/Papers/Van%20Hoof%20and%20Van%20Petegem.pdf>.
- Wolf, I., Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side Effects of inspections and accountability in education; an overview of empirical studies. Oxford Review of Education, Vol. 33, p. p. 379–396.

Anka JURČEVIĆ LOZANČIĆ, M.A., Inga SEME STOJNOVIĆ and Tijana VIDOVIĆ

EVALUATION OF EDUCATION WORK IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: The recent, modern approach to understanding children and education in early childhood requires a high level of flexibility of the education process, which means adjustability to the specific possibilities and different needs and interests of children. This also includes a special way of preparing and training teachers for changing and improving education practice, as well as the joint, interdisciplinary co-creation of the curriculum. The contents of education must be both professionally appropriate and sensible and important for the children, which requires a double orientation of the curriculum: towards the contents and towards children. For the teacher to be able to better define the efficiency of their work they must regularly observe their interventions, search – alone or in co-operation with others – for different ways to eliminate their, and introduce changes and improvements to their practice based on evaluation results. With regard to the extreme importance of evaluation for education, this article highlights the pedagogical aspect of evaluation in pre-school institutions. The results of the work done so far clearly show that the exercise of the right of children to their origin and the developing of multiculturalism is a model useful for all countries in the world.

Key words: education in early childhood, documentation of the education process, evaluation, kindergarten teacher

Dr. Ivan Ferbežer

Narava evalvacije učnih programov za nadarjene učence

Povzetek: V naši deskriptivni raziskavi smo analizirali naravo programske evalvacije nadarjenih učencev kot uporabno sredstvo za oblikovanje kakovostnih učnih programov, kot pomoč pri izpolnitvi učnih programov in kot oceno učinkovitosti najustrežnejšega izobraževanja nadarjenih učencev. Programska evalvacija za nadarjene učence je proučena z vidika evalvacije za načrtovanje, evalvacije v procesu uporabe učnega programa in evalvacije rezultatov učnega programa. Programska evalvacija je analitično obdelana z vidika dokazovanja in izpopolnjevanja programskeevalvacijskih informacij. Programska evalvacija temelji na izobraževalnih kognitivnih in dinamičnih potrebah identificiranih nadarjenih učencev, ki z običajnim šolskim programom in kurikulumom niso bile optimalno ali pa sploh niso bile zadovoljene.

Ključne besede: edukacija nadarjenih učencev, evalvacija programov za nadarjene učence, individualizirano izobraževalno načrtovanje.

UDK: 371.214:371.26

Strokovni prispevek

Dr. Ivan Ferbežer, v pokoju, e-naslov: ivan.ferbezer@siol.net

Preden začnemo z evalvacijo učnih programov za nadarjene učence, je pomembno, da dobro premislimo, kaj lahko pridobimo s tovrstnimi prizadevanji, da se ozremo na tradicionalna pojmovanja evalvacij kot »začasne« sodbe in natančno ter jasno definiramo, kaj mislimo s pojmom »učni program«.

1 Nameni evalvacije učnih programov

Vprašanje:

Zakaj evalviramo učne programe za nadarjene učence?

Odgovor:

Zato, ker to moramo storiti.

Vprašanje:

Kdaj je učni program za nadarjene učence pripravljen za evalvacijo?

Odgovor:

Ko je učni program izoblikovan.

Vprašanje:

Kaj bomo evalvirali?

Odgovor:

Kako so se nadarjeni učenci spremenili in ali je učni program izoblikoval razlike.

Ta vprašanja so običajni odgovori na običajna vprašanja učnoprogramske evalvacije nadarjenih učencev. Toda to so nepopolni odgovori, ki jim ne uspe zrcaliti mnogih načinov in poti, po katerih je lahko učnoprogramska evalvacija uporabno sredstvo za oblikovanje kvalitetnih učnih programov za nadarjene učence, za pomoč pri izpopolnitvi učnih programov in v oceni učinkovitosti zagotavljanja najustrežnejšega izobraževanja za nadarjene učence. Torej so v razvoju učnih programov za nadarjene učence tri poglobitna obdobja, v katerih je uporabna evalvacijska informacija:

- v obdobju načrtovanja,

- v začetnih in zgodnjih obdobjih uporabe učnih programov,
- ko se učni program v svojem delovanju ustali.

2 Evalvacija za načrtovanje

Žal je prepogosto evalvacijski proces proučen samo v fazi načrtovanja novega učnega programa ali ko je učnoprogramska komponenta popolna. Na primer, najprej bomo organizirali učni program mentorstva, nato se bomo po nekaj letih odločili, da bomo evalvirali njegov učinek na nadarjene učence. Omenjeni pristop je lahko samo eden izmed mnogih, ki so neuspešno povzeli prednosti širokega obsega koristi, ki so posledica skrbno načrtovane učnoprogramske evalvacije. Na nesrečo so tovrstna evalvacijska prizadevanja pogosto premajhna in prepozna. Evalvacija je bila opravljena samo zaradi odločitve, ali je bil učni program uspešen ali neuspešen, odločitev se je nanašala samo na dilemo, »ali gre« »ali ne gre«, ne pa na smer, kako bi lahko bil učni program struktuiran ali rekonstruiran, da bi najbolje zadovoljil potrebe nadarjenih učencev, ki jim je bil namenjen.

Kadar pa je evalvacija integralni del **načrtovanja učnega programa**, ponuja uporabne informacije za:

- dokumentiranje potrebe po učnem programu,
- utemeljevanje posameznega učnoprogramskega pristopa,
- dokumentiranje izvedljivosti učnega programa.

Vzemimo na primer, če načrtujemo učni program za nadarjene učence, ki imajo posebne potenciale za matematiko, potem lahko učitelji šole ali šolskega okrožja ugotovijo, ali dotedanji učni matematični program že zadovoljuje potrebe teh nadarjenih učencev. Evalvacijski proces je lahko uporabljen tudi zato, da dokaže, da potrebe nadarjenih učencev niso bile popolnoma zadovoljene z aktualnimi učnoprogramskimi možnostmi in da so nujno potrebne nove pedagoške intervence.

Podobno, če smo se odločili, da bomo vzeli komponento mentorstva, je lahko uporabljena evalvacija, ki dokumentira, da bo omenjen posamezni edukativni pristop zadovoljil nenaslovljene potrebe tarčne populacije in je načrtovan tako, da bo vodil do diferenciranih rezultatov. Tovrstna evalvacija pomaga določiti, ali je mentorstvo sposobno odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Ali so v šoli ali v njenem okrožju kadrovske navzoči mentorji?
- Ali imajo nosilci učnega programa izkušnje v usposabljanju mentorjev in ali spremljajo učence v procesu uspešnega mentorstva?
- V nasprotnem primeru, kakšen razvoj nosilcev učnih programov je nujen?
- Ali obstaja v šoli in v šolskem okrožju dovolj strokovnega osebja, ki bi skrbelo za nujne administrativne podrobnosti?
- Ali je bil to neki dislociran posamezni učni program, pri katerem bi si nadarjeni učenci morali organizirati svoj prevoz?

Seveda je mogoče, da bo evalvacija, ki poteka med načrtovanjem, pokazala, da je bil izbran neustrezen model (na primer model v razrednem pouku ne bo

deloval, če učno osebje ni zmožno in se ni pripravljeno angažirati pri takem diferenciranem kurikulu), ali pa bo evalvacija pokazala, da ni dovolj systemske podpore pred praktično uporabo učnega programa. Smotrneje kakor videti to kot nerešljivo oviro je uporabiti informacije o varčevanju časa, prizadevanj in denarja za to, da bi napravili načrte in modifikacije, ki bi učni program usposobili za učinkovito delovanje in ki bi prihranili poznejše skrbi. Morda bi celo obvarovali učni program pred njegovo ukinitvijo.

Dokumentiranje potreb po učnem programu

1. Učni program za nadarjene in talentirane učence predpostavlja, da: obstaja skupina učencev, ki so lahko ustrezno identificirani kot nadarjeni in talentirani;
2. omenjeni učenci imajo izobraževalne potrebe, ki so drugačne od potreb tistih učencev, ki niso identificirani kot nadarjeni in talentirani;
3. izobraževalne potrebe identificiranih učencev do sedaj niso bile zadovoljene z običajnim šolskim programom.

Učitelji, ki so se usposabljali na tem področju in so se odločili za te strategije izobraževanja nadarjenih in talentiranih, morajo soglašati z gornjimi predpostavkami, sicer je potrebno prepričevanje. Evalvacija informacij bo dokazala, da takšna populacija učencev obstaja in da potrebe teh učencev ne morejo biti zadovoljene brez uporabe posebnega, njim namenjenega izobraževalnega programa. Glede na podprte evalvacijske informacije je logično, da je treba napraviti poseben učni program za nadarjene in talentirane učence.

Utemeljevanje posebnega učnoprogramskega pristopa

Vzemimo, da bi bil učni program za nadarjene in talentirane učence ustrezno utemeljen in upravičen, potem morajo avtorji, ki učni program razvijajo, določiti uporabo specifičnega programskega pristopa. Učni program potrebuje utemeljitev, ki poteka v prej opisanem procesu in daje razvijalcu učnega programa jasen vpogled v ustrezne učnoprogramske cilje in naloge za identificirane učence. Naslednji običajni korak je izbira in razvoj specifičnega učnoprogramskega pristopa, ki je skladen z izbranimi cilji in nalogami.

Omenjeni učnoprogramski pristop je kolo, skozi katero se uresničujejo cilji in naloge. Ali ne bi bilo čudovito in preprosto, če bi obstajal samo eden najboljši način uresničevanja različnih izobraževalnih ciljev in nalog in če bi se vsak učitelj strinjal s tem najboljšim načinom? Žal to nikoli ni bilo in nikoli ne bo. Vedno so obstajali različni, konkurenčni učnoprogramski pristopi in na nesrečo je zelo malo solidnih znanstvenoraziskovalnih informacij, ki bi pomagale razvijalcu učnega programa odločati o posameznem učnoprogramskem pristopu. Pomanjkanje tovrstnih informacij otežuje odločanje o tem pristopu. Tveganje hoje po napačni poti narašča s pomanjkanjem informacijskih zvez.

Razvijalci učnega programa bi morali biti pripravljene na težja specifična vprašanja, kakor so:

- Ali lahko dokažemo, da bo da bo določen učnoprogramski model najboljše zadovoljil potrebe nadarjenih in talentiranih učencev?
- Ali bo program občasnega obiskovanja zahtevnejšega pouka posameznega predmeta v višjem razredu (pull-out) najučinkovitejši?
- Ali je sistemsko najširše uvajanje učiteljev logični prvi korak v razvijanju našega učnega programa ali začnemo z uvajanjem administrativnega osebja? Najširše vprašanje na tej stopnji razvijanja učnega programa bo:
- Ali bo ta učnoprogramska opcija, načrt kurikula, razvoj učnoprogramskega osebja itn., najverjetneje zadovoljila potrebe nadarjenih in talentiranih učencev, ki so bili identificirani?

Dokumentiranje izvedljivosti izbranih učnoprogramskih pristopov

Tukaj je gotovo na mestu izraz »biti previden«. Četudi so bili evalvacijski nameni predstavljeni zapovrstno, razvijalec učnega programa ne sme biti glede namenov miselno utesnjen z linearnostjo. Izvedljivost učnega programa je primer, pri katerem ni treba misliti linearno. Študija izvedljivosti učnega programa mora biti narejena, preden preživimo veliko načrtovanega časa pri izbiri in načrtovanju posameznega učnoprogramskega pristopa. Z drugimi besedami, dokumentiranje že opravljenih odločitev je drugačno od zbiranja informacij za pomoč pri oblikovanju odločitev. Za evalvatorja učnega programa je ta funkcija zelo uporabna, če učni program ne deluje, kakor je bilo pričakovati. Evalvator učnega programa se lahko potem vrne na vprašanja izvedljivosti učnoprogramskega načrta, da oblikuje priporočila za izpopolnitev učnega programa.

Izobraževalno načrtovanje je tudi neko sporočilo o razpoložljivih virih in zadregah, ki vplivajo zgodaj v procesu načrtovanja. Neko začetno vprašanje v načrtovanju bo vedno: Ali imamo nujne vire (resurse) za uporabo tega učnega programa ali tega posebnega učnoprogramskega pristopa? S predpostavko, da na gornja vprašanja odgovorimo pozitivno, se porajajo bolj specifična vprašanja v zvezi z uporabo razpoložljivih virov. Ali je dobra uporaba kadrovskih virov, da zaradi geografske oddaljenosti učitelj preživi skoraj polovico dneva v avtomobilu, namesto da bi pedagoško oskrbel nadarjene učence? Ali lahko pričakujemo, da bo neka skupina koordiniranih učiteljev učinkovita, ne da bi šli skozi posebno uvajalno usposabljanje?

3 Evalvacija med izvajanjem učnega programa

Ko učni program preide načrtovanje stopnje in začne delovati z identificiranimi nadarjenimi učenci, ob zagotovljenem uvajanju učiteljev in ko se delijo navodila učencem, je evalvacijska informacija uporabna pri:

1. dokumentiranju, da se učni program praktično uporablja,
2. identificiranju prednosti in slabosti učnega programa,
3. oblikovanju »procesne« učnoprogramske revizije.

Pri tem obstaja medsebojna povezanost gornjih namenov uporabe.

Dokumentiranje, da je bil učni program uporabljen

En od načinov razmišljanja o učnoprogramski evalvaciji je, da poteka postopek poštenega preizkusa nekega izobraževalnega programa ali pedagoške inovacije. Sporočilo o poštenosti implicira, da evalviramo to, kar mislimo, da evalviramo. Na primer, če se učnoprogramski načrti in pisni učnoprogramski opisi pomembno razlikujejo od učnih programov, ki aktualno obstajajo v praksi, si moramo zagotoviti, da se je evalvacija usmerjala v »program v akciji« bolj kot pa v učni program, kot bi si ga želeli.

V naši praksi je mogoče najti pomembne razlike med pisnimi učnoprogramskimi dokumenti in »učnim programom v akciji« na področju izobraževanju nadarjenih učencev. V učnih programih, ki zahtevajo individualizirani pouk, je mogoče ugotoviti, da razredni, še bolj pa predmetni učitelji pogosto v resnici ne razvijajo individualiziranih izobraževalnih načrtov (IP in v ZDA – IEP) za vsakega otroka, ki je bil identificiran kot nadarjen učenec. Poznamo primere, v katerih so učitelji razvijali en »standard« individualiziranega izobraževalnega načrta (IP) tako, da so ga fotokopirali in uporabili za vse nadarjene učence v učnem programu za nadarjene učence.

Da bi določili, ali je bil učni program uporabljen, kot je bilo načrtovano, moramo proučiti učnoprogramsko dokumentacijo, da bi spoznali namene učnega programa in celoten načrt učnega programa, potem pa empirično diagnosticirati, ali je učni program potekal v skladu z načrtom. V slovenskih šolah smo pre pogosto srečali pri učnih programih za nadarjene, da so učitelji poučevali bodisi s sugestijami strokovno nekompetentnih predavateljev na seminarjih Zavoda Republike Slovenije za šolstvo bodisi v skladu že pripravljenim kurikularnim gradivom ali pa v skladu s svojo intuicijo, kaj bi bilo primerno za nadarjene učence, bolj kakor na načine, s katerimi bi uresničevali cilje učnega programa. Če se pojavijo učnoprogramske težave pri doseganju ciljev, je treba identificirati tista področja, na katerih obstajajo neskladja bodisi s spremembo kurikula, s spremembo ciljev programa ali pa strategij pouka.

Vprašanja o stopnji prileganja uporabe programa intencijam načrtovanega programa potekajo skozi vse vidike programiranja. Na primer, na področju identifikacije se lahko vprašamo, ali je koordinator s timom šolske svetovalne službe resnično uporabil multipli kriterij identifikacije. V svetu, pri nas pa v okviru koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (Nacionalni kurikularni svet, 1998) je prevladujoča težnja izbire nadarjenih po ožjem kognitivnem psihičnem prostoru in celo prek IQ-ja, četudi teorija evalvacije zahteva multiple kriterije in multiple informacije v procesu identifikacije. (Gagne 1995, str. 21) Želimo posebej poudariti, da moramo »skrbno pogledati« in določiti stopnjo, do katere je bil program uporabljan v skladu z postavljenimi nameni.

Poleg praktične zagotovitve poštene uporabe programa so še drugi razlogi, zakaj se mora koordinator programa in učitelji ukvarjati z morebitnim razhajanjem med opisanim programom in programom v akciji. Mnogi starši izkušensko opozarjajo, da program, kot je bil opisan, sploh ni podoben programu, ki so ga otroci izkusili v praksi. Na rešetju je torej zaupanje v napisane programe za

nadarjene učence. Poleg spodbujanja zaupanja lahko to pelje še v druge zadrege.

Informacije, ki pomagajo oblikovati učnoprogramske revizije

Izobraževalni programi so kompleksne operacije, ki vsebujejo mnogotere elemente ali komponente, ki morajo biti integrirane z namenom, da bi obrodile želene rezultate. Kot izid te kompleksnosti je mogoče, da bodo nekatere komponente ali zveze med njimi delovale bolje kot druge. Z drugimi besedami, nekateri deli učnega programa bodo delovali boljše, drugi pa slabše. Zanima nas stopnja, do katere bodo deli programa uresničevali postavljene cilje. Na primer, če nadarjen učenec pričakuje, da bo uporabil ustvarjalno reševanje problemov z namenom, da bo raziskoval resnične probleme TIP-a 3 po Renzulliju (Renzulli 1997, str. 211), ali se je naučil teh predpogojnih spretnosti ustvarjalnega reševanja problemov? Na primer, če je neustrezna komunikacija (starši so negotovi o njihovih vlogah pri samostojnih raziskovalnih projektih njihovih otrok), katere učinkovitejše poti bi lahko bile uporabljene za uspešnejše doseganje ciljev? Ali na primer, če vodstva šol niso naklonjena ali celo sabotirajo omenjena programska prizadevanja, zakaj imajo negativna stališča in kaj storiti, da bi pridobili njihovo podporo?

V odsotnosti informacij o tem, kateri deli programa dobro delujejo in kateri ne, lahko tvegamo revizije tistih delov, ki so učinkoviti, in prezremo tiste dele, ki bi morali biti znova pregledani in popravljeni.

Pomoč pri identificiranju učnoprogramske vrlin in slabosti

Z namenom, da bi opravili zdrave programske revizije, je najbolje razjasniti prednosti in slabosti programa. Tako bi se lahko okoristili tistih dejavnikov, ki prispevajo k programski učinkovitosti, in spremenili tista področja, ki ovirajo popolno delovanje v doseganju učnoprogramske cilje. Navadno smo zainteresirani za revizijo našega učnega programa tako, da strokovno podzidamo tista področja, ki se kažejo kot pomanjkljiva.

Na primer, ali učitelji praktično upoštevajo zaporedje kurikula, ki zagotavlja pridobivanje poprejšnjih spretnosti, preden vstopijo na nova področja učenja? Konkretnije, če učenci začenjajo z nekim raziskovanjem, ali so se poprej naučili uporabljati znanstveno literaturo, spretnosti tehtanja dokazov pri evalvaciji rezultatov, spretnosti v interpretiranju statističnih dokazov, spretnosti pri testiranju hipotez glede na zbrane podatke? Ali obstaja načrt poučevanja teh spretnosti, ki jih potrebujejo pri raziskovanju? Če tega ni, bomo presenečeno razočarani, da nadarjeni učenci ne uresničujejo visokokakovostnih izdelkov.

Tehtno je mogoče utemeljevati, da si prizadevajo biti izobraževalni programi za nadarjene pa tudi drugi učni programi za »specifične populacije« kompleksnejši zato, ker so vključeni v identifikacijo populacije, ki je oskrbljena in logično načrtovana kot dodatek k običajnim rednim izobraževalnim programom. Če upoštevamo to kompleksnost in medsebojno odvisnost komponent

učnega programa za nadarjene, je pomembno, da omogočimo popolno funkcioniranje vseh komponent, sicer tvegamo neuspešno doseganje ciljev celote zaradi neuspeha enega dela programa. V tej zvezi se poraja vrsta vprašanj, kot na primer:

- Ali so učitelji seznanjeni s potrebami in ne samo značilnostmi nadarjenih, kakor je poudarjeno v konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli? (Kurikularni svet, 1998, str. 277) V skladu s tem je ustreznejše novejšo besedilo Posebne potrebe nadarjenih otrok v knjigi Ali je ta otrok nadarjen. (Ferbežer 2006)
- Ali učitelji poznajo ustrezne strategije pouka, ki niso zgolj deduktivne aplikacije splošnih didaktik, ampak razvojnopsihološko utemeljene pedagoške strategije pouka za nadarjene učencev? (Ferbežer 2006, str. 79; Ferbežer 2003, str. 99)
- Ali obstaja jasno razčlenjen kurikularni načrt?
- Ali obstaja kurikularni načrt, ki je utemeljen kot diferenciran (ne samo drugačen), kakor v slovenskem primeru? (Kurikularni svet, 1998, str. 277)
- Ali je poskrbljeno za morebitne prevoze učencev? Itn.

4 Evalvacija »stabiliziranega« programa

Ko se je učni program utrdil, ko je učno osebje doseglo soglasje o ciljnih programu, ko učni program ni bil več iz leta v leto radikalno spreminjan glede učiteljev, kurikula in strategije poučevanja, se lahko začne s proučevanjem edukativnega vpliva učnega programa na nadarjene učence. Od tod naprej obstaja interes za dokumentiranje rezultatov davkoplačevalcem, financerjem, šolam in učiteljem.

Izobraževalni programi za nadarjene učence se redkokdaj končajo, temveč potekajo v ciklih. Neki osnovnošolski ali srednješolski učni program se konča konec maja ali v juniju vsako šolsko leto. V tem času sem sam vodil ustne intervjuje in protokole z vsemi nadarjenimi učenci v devetih razredih osnovne šole v Kidričevem in Cirkovcah. Zato se učitelji in šolske svetovalne službe v interdisciplinarni timski zasedbi v tem času prednostno posvečajo evalvaciji učnih programov.

Dokumentiranje rezultatov ali vplivi učnega programa

Vsi zainteresirani želijo vedeti, ali učni program uspešno deluje in kaj se zgodi kot posledica uporabe učnega programa. Gre za vprašanja o stopnji, do katere učni program v praksi dosega zastavljene cilje. Pri tem različni subjekti (nadarjeni učenci, šolske svetovalne službe, starši, učitelji, pedagoški in psihološki teoretiki, vodstva šol, administracija Zavoda za šolstvo in administracija Ministrstva za šolstvo itn.) izražajo interes za različne dele učnih programskih sprememb. Na primer učitelji, starši in šolski svetovalci so lahko zainteresirani za naslednja vprašanja:

- Ali so si nadarjeni učenci zvišali nivoje miselnih spretnosti?
- Ali so sedaj nadarjeni učenci ustvarjalnejši?

- Ali so nadarjeni učenci bolj zaskrbljeni glede šole?
Avtorji učnega programa in koordinatorji so lahko zainteresirani za naslednja vprašanja:
- Ali so učitelji resnično spremenili njihove strategije pouka kot posledico posebnega usposabljanja?
- Ali vodstva šol in drugi učitelji bolj podpirajo omenjene učne programe in ali tudi sami kaj prispevajo k temu?

Do obsega, do katerega so takšna vprašanja neposredno povezana s specifičnimi programskimi cilji, lahko imenujem takšno evalvacijo »k ciljem usmerjeno evalvacijo«. Takšna evalvacija je poštena in smiselna ter veljavna za tisto populacijo, ki ji bodo praktično koristile evalvacijske informacije. Takšni pristopi niso brez pasti, najpomembnejša med njimi je tendenca preozkega usmerjanja glede na postavljene cilje programa. Glede na to je povečana verjetnost odsotnosti pomembnih programskih rezultatov.

Šola lahko na primer uporabi učni program za nadarjene učence na področju matematike in naravoslovja. Eden izmed vidikov tega učnega programa je lahko povečana količina pedagoško preživetega časa z identificiranimi učenci na področjih matematike in naravoslovja. In evalvacija, ki se je usmerjala samo na matematiko in naravoslovje, je pokazala, da so obstajali pozitivni edukativni vplivi. Z drugimi besedami, postavljeni programski cilji so bili doseženi. Toda evalvacija ne sme prezreti dejstva, da so bili ti cilji doseženi na račun manj edukativnega časa, preživetega na področju literature in umetnosti. Poleg tega so lahko bile pedagoške intervence na teh področjih (literatura in umetnost) strokovno pomanjkljive. Ne gre samo za to, da se evalvacijsko promovira ena ideja na račun druge, temveč ne bi smela komprehenzivna evalvacija prezreti tega, da bi lahko tudi kaj opustili, da bi dosegli zastavljene učnoprogramske cilje.

Če v evalvaciji ugotovimo, da učni programi za nadarjene dobro delujejo, je smotno tudi sodelovati s tistimi, ki so med učitelji in šolami zainteresirani za te programe.

Tako so uporabniki učnega programa pomembna avdienta za evalvacijo informacij. Za omenjeno avdienco ljudi moramo biti sposobni odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Ali lahko dokažemo, da ti programi za nadarjene in talentirane privarčujejo finančna sredstva? To je, da nadarjeni učenci delajo, se učijo stvari in izpolnjujejo cilje, ki jih sicer brez tega učnega programa ne bi mogli.
- Ali bi lahko bil ta učni program uporabljen v širšem šolskem okrožju?
- Kakšni pogoji morajo biti za to izpolnjeni? Ali dejavnosti umetniških področij, ali posebna prizorišča, ali posebno gradivo, ali posebej usposobljeni učitelji, ali posebni glasbeni programi itn.?

Pri tem si morajo potencialni uporabniki odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Kaj moramo vedeti o programu, z namenom, da prepričamo tiste, ki odločajo (šolska administracija, uporabniki), da je neki učni program vreden kakovostnega spoštovanja in uporaben za neko šolsko okrožje?

5 Evalvacija vprašanj, ki nastajajo iz različnih namenov učnoprogramske evalvacije

Vsak od prej poudarjenih programskih namenov lahko izpeljuje posebna evalvacijska vprašanja, ki so naslovljena na evalvacijo programov za nadarjene učence. Niso vsa vprašanja uporabna na vseh v vseh programih za nadarjene učence in le-ta ne predstavljajo polnega obsega mogočih vprašanj. To so bili le izbrani primeri vprašanj. Omenjena vprašanja lahko razvrstimo na tri dele:

1. vprašanja o načrtovanju,
2. vprašanja o uporabi,
3. vprašanja o rezultatih.

Ad 1.

- Ali je na primer model vsešolske obogatitve (Renzulli 1997, str. 39) dosegel cilje razvijanja ustvarjalne produktivnosti pri učencih, ki so bili izbrani za ta program?
- Ali imamo psihološke kadre, ki bi individualno inteligentnostno testirali vsakega nominiranega (pri nas v Sloveniji evidentiranega) nadarjenega učenca?
- Ali so učitelji, ki delajo z učnim programom, dovolj usposobljeni v izbranem modelu za učinkovit pouk in učenje?
- Ali obstaja dovolj podpore za izbrani učni program? Kaj je treba storiti, da bi sprožili dodaten trud za podporo programu?

Ad 2.

- Ali postavljajo učitelji vprašanja, ki z visoko verjetnostjo izzovejo učence, da se aktivirajo v kritičnem in ustvarjalnem mišljenju?
- Ali učitelji prilagajajo običajni kurikulum, pouk in učenje tako, da upoštevajo nivo dosežkov nadarjenih učencev?
- Ali starši razumejo cilje učnega programa? V že citiranem uradnem slovenskem konceptu so starši povečini v vlogi podpisovalcev potrdila, s katerim dovoljujejo oblikovanje individualiziranih programov za vsakega nadarjenega učenca. Starši tudi niso angažirani niti v procesu identifikacije, dokler ni ta končan, pa še tam zgolj kot objekt za »seznanitev«. (Nacionalni kurikularni svet, 1998, str. 282)
- Ali svetovalci in učitelji opazovalno spremljajo kognitivne, socialne in emocionalne prilagoditve akcelriranih nadarjenih učencev?

Ad 3.

- Ali nadarjeni učenci ustvarjajo produkte »realnega življenja« z odgovarjanjem na »resnična« vprašanja?
- Ali nadarjeni učenci predstavljajo svoje ustvarjalne izdelke v »resničnih« življenjskih okoliščinah?
- Ali obstajajo dokazi, da je učni program izoblikoval te rezultate?
- Ali nadarjeni učenci izražajo več pozitivnih stališč do šole, do samega sebe in do učenja zaradi vpliva učnega programa?
- Ali so nadarjeni učenci bolj ustvarjalni in je to posledica vpliva učnega programa?

- Ali imajo učitelji bolj pozitivna stališča do nadarjenih učencev in sploh do nadarjenosti?
- Ali so se tudi drugi vidiki celotnega šolskega programa kakovostno spremenili kot posledica delovanja nekega posebnega učnega programa za nadarjene učence? Vprašanje se nanaša na nenamerne rezultate.

6 Splošna uporaba evalvacijskih informacij

V bistvu lahko obstajata dva načina uporabe evalvacijskih informacij. Prvi način je *dokazati*, drugi pa *izpolniti*. Pogosto so lahko evalvacijske informacije uporabljene kot dokazi, ki rabijo odločitvam, kot so:

- nadaljevati ali opustiti učni program za nadarjene učence;
- odločitev za uporabo oziroma nakup nekega izobraževalnega programa;
- odločitve učnega osebja o najemnini prostorov, promociji programa, zvišanju plač.

Primeri evalvativnih informacij, ki so uporabljene kot dokazi o uspešnosti učnega programa:

- učni program deluje, kakor je bilo pričakovati, in daje želene rezultate;
- izobraževalni rezultati učnega programa vsebujejo ustrezne informacije o njegovi uporabi in o pospeševanju učenčevega učenja;
- učitelj učnega programa je ravnal tako, da je pospeševal učenčevo učenje.

Primeri običajnih informacij, ki so uporabljene pri odločitvah o razvijanju učnega programa:

- identifikacija problemski kritičnih vidikov učnega programa;
- identifikacija tistih kritičnih vidikov, ki vplivajo na delovanje programa;
- identifikacija potencialno produktivnih načinov kako izpeljati programske revizije.

Primeri uporabljenih informacij za strokovno izpopolnitev učnega programa so:

- relativni pomen različnih komponent ali aktivnosti učnega programa;
- identifikacija tistih sestavin učnega programa za nadarjene in talentirane učence, ki dajejo želene rezultate;
- ali predlagana revizija obeta učinkovitost želenih sprememb?

Literatura

- Callahan, C., Caldwell, M. (2000). A Practitioner is Guide to Evaluating Programs for Gifted. Service Publication of the National Association for Gifted Children, University of Virginia, str. 3–8.
- Čagran, B., Ferbežer, I. (2002). Kriteriji programske evalvacije z vidika vzgojiteljic mlajših nadarjenih otrok. *Sodobna pedagogika*, letnik 53, št. 3, str. 44–68.
- Ferbežer, I. (1997, A). Model vrednotenja učnih programov za nadarjene učence. *Pedagoška obzorja*, letnik 12, št. 3–4, str. 156–163.

- Ferbežer, I. (1997, B). Evalvacija učnih programov za nadarjene učence. Pedagoška obzorja, letnik 12, št. 1–2, str. 20–26.
- Ferbežer, I. (2003). Several developmentally appropriate practices in education of young gifted children. V: Babić, N., Irovič, S. Dijete i djetinstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja. Zbornik radova. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayerja. Visoka učiteljska škola, str. 99–110.
- Ferbežer, I., Korez, I., Težak, S. (2006). Ali je ta otrok nadarjen. Cirkovce: Osnovna šola; Kidričevo: Osnovna šola Borisa Kidriča, str. 99.
- Ferbežer, I. (2006). Edukacija nadarjenih učencev v luči raziskav pedagoške psihologije. Psihološka obzorja, letnik 15, št. 3, str. 79–90.
- Gagne, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. V: Katzko, M. W., Monks, F. J.: Nurturing talents, Individual needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council for High Ability. Van Gorcum Assen, str. 10–19.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Evalvacija v službi vladajoče (šolske) politike. Delo, 23. 6. 2003, str. 19.
- Nacionalni kurikulumski svet (1998). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Pedagoška obzorja, letnik 13, št. 5–6, str. 276–285.
- Renzulli, J., Reis, S. (1997). The Schoolwide Enrichment Model. A How to Guide for Educational excellence. Creative Learning Presss, Connecticut, str. 211, str. 39.

Dr Ivan FERBEŽER

THE NATURE OF PROGRAM EVALUATION

Abstract: In our descriptive research we analyzed the nature of program evaluation of gifted children as applicable means for formation of qualitative educational programs as help with perfecting educational programs and as an estimation of efficiency of most suitable education for gifted children. Program evaluation for gifted children has been investigated from the viewpoint of evaluation for planning, evaluation in the process of application of educational program and evaluation of results of educational programs. Program evaluation has been analytically studied from the viewpoint of demonstrating and improvement of program evaluation information. Program evaluation is based on educational cognitive and dynamic needs of identified gifted children that were not satisfied at all with ordinary school program and curriculum or that were not satisfied optimal with the mentioned program.

Key words: Education of gifted pupils, evaluation of program for gifted pupils, individualised educational planning

Dr. Gašper Cankar

Nacionalno preverjanje znanja kot pripomoček za izboljšanje poučevanja

Povzetek: Zadnji dve leti je nacionalno preverjanje znanja (NPZ) s spremembo zakona dobilo pomen dodatne informacije o znanju učencem in njihovim staršem, pa tudi učiteljem, šolam in šolskemu sistemu na splošno. Skladno z dinamičnim modelom učinkovitosti v izobraževanju (Creemers in Kyriakides 2008) vsi ti različni uporabniki s svojimi vidiki na koncu neposredno in posredno vplivajo na poučevanje, zato lahko pogledamo različne primere, kako lahko uporabimo dosežke nacionalnega preverjanja znanja kot pripomoček za izboljšanje poučevanja.

Ključne besede: nacionalno preverjanje znanja, povratna informacija, dinamični model učinkovitosti.

UDK: 371.26

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Gašper Cankar, Državni izpitni center; e-naslov: gasper.cankar@guest.arnes.si

Uvod

Šolski sistemi po svetu so eno najplodnejših področij za nenehne reforme, spremembe in vpeljevanje novosti. Ker vpeljevanje sprememb ne pomeni obenem tudi izboljšave, se je v bolj organiziranih sistemih pojavila potreba po skrbnem spremljanju dosežkov, saj le tako lahko govorimo o povečevanju učinkovitosti šolskega sistema. Dosežki so na tem mestu mišljeni najširše in segajo od kognitivnih do psihomotoričnih, vedenjskih in celo sposobnosti učenja, čeprav pogosto spremljamo le kognitivne. V zadnjem času se v literaturi s področja šolske učinkovitosti vedno bolj uveljavlja dinamični model učinkovitosti v izobraževanju, ki ga je v prvih potezah opisal Creemers (1994). Gre za integrativni model, ki združuje ugotovitve mnogoterih študij učinkovitosti šolskih sistemov in skuša celostno zajeti vse pomembne dejavnike učinkovitosti. Poglavitna struktura dinamičnega modela zajema različne nivoje (Creemers in Kyriakides 2008):

- dejavnike širšega okolja (context level),
- dejavnike na nivoju šole,
- dejavnike na nivoju razreda (učitelja) in
- dejavnike na nivoju učenca.

Sam model je dokaj izdelan in pomeni obsežno teoretično podlago za raziskovanje na področju učinkovitosti v izobraževanju, saj združuje različna spoznanja o dinamiki šolske učinkovitosti in jih postavlja v kontekst. Tako na primer daje poseben poudarek učenju in poučevanju ter izpostavlja učitelja in učenca kot najpomembnejša udeleženca v modelu, predvideva, da je vpliv dejavnikov na učenčeve dosežke večnivojski, zaradi česar predvideva omenjeno večnivojsko strukturo in upošteva, da je povezanost posameznih dejavnikov z dosežki lahko nelinearna, kar je morebitni vzrok mnogim nasprotujočim si ugotovitvam raziskav, ki so izpeljane na podatkih z omejenimi vrednostmi določenega dejavnika (npr. samo v eni državi) in zato ne zmorejo prikazati celostnega vpliva določenega dejavnika na dosežke.

Izhajali bomo iz osnovne strukture dinamičnega modela, z omenjenimi nivoji širšega okolja (države), šole, razreda (učitelja) in učenca. Na vsakem od omenjenih nivojev bomo prikazali uporabo dosežkov nacionalnega preverjanja znanja in tako naslikali širok spekter načinov, na katere lahko dosežki nacionalnega preverjanja znanja rabijo kot pripomoček za izboljšanje poučevanja. Nacionalno preverjanje znanja preverja sicer le kognitivne dosežke in še to pri izbranih predmetih, vendar je ta način preverjanja objektivno in zanesljivo merilo, ki ga lahko z dodatnimi raziskavami in vključitvijo različnih dodatnih podatkov postavimo v kontekst in smiselno interpretiramo. Vsekakor bi bil izziv meriti širši nabor dosežkov v celostni strukturi dinamičnega modela.

S spremembo Zakona o osnovni šoli (ZOŠ, 2005) je nacionalno preverjanje znanja leta 2006 dobilo nov pomen. Zakon namreč eksplicitno navaja:

»Dosežki nacionalnega preverjanja znanja so dodatna informacija o znanju učencev.« (64. člen ZOŠ)

Nacionalno preverjanje znanja kot zunanje preverjanje znanja, ki je enako za celotno populacijo, s standardizacijo in še posebno z vzorčenjem pri tretjem predmetu zagotavlja objektivne in primerljive informacije o znanju učencev, ki jih vsekakor ne gre zanemariti. Ker pomeni nacionalno preverjanje znanja dodatno informacijo, naj bi bil njegov vpliv na šolsko prakso posreden. Dosežki niso povezani z morebitnimi nagradami ali sankcijami, kar je sicer pozitivno, vendar včasih celo sproža odzive nemotiviranosti pri učencih (»Če ni za oceno, se ne bom učil.«) ali vprašanja o smiselnosti samega preverjanja (»Če NPZ ne odloča o vpisu na srednjo šolo, ga ne potrebujemo!«) pri drugih udeležencih v šolskem sistemu (Bečaj 2007). Pa vendar ravno preverjanje znanja, ki ne odloča o nadaljnjem šolanju posameznega učenca in s tem ne predstavlja nepotrebnih pritiskov na učence, starše in učitelje, ki ne spodbuja različnih načinov za zviševanje rezultata brez ustreznega povečanja znanja, omogoča vpogled v resnično znanje generacije učencev pa tudi v značilne napake, zmote in nejasnosti, ki nastanejo med poučevanjem. Zaradi neobremenjenosti z ocenjevanjem, ki ga pri nacionalnem preverjanju znanja ni, lahko preizkus vsebuje tudi naloge, katerih rezultate strokovnjaki za posamezni predmet uporabijo za interpretacijo prakse poučevanja pri njihovem predmetu. Kakšno znanje značilni učenec devetega razreda slovenske osnovne šole odnese kot popotnico s sabo, kakšne so luknje v njegovem znanju in ali je mogoče z majhnimi, a utemeljenimi spremembami pri poučevanju nekatere od teh lukenj zakrpati pri naslednjih generacijah, so vprašanja, ki vsekakor sodijo v samo jedro nove funkcije nacionalnega preverjanja znanja.

V nadaljevanju bodo predstavljene izbrane analize dosežkov nacionalnega preverjanja znanja, ki so bile pripravljene v letu 2007 na Državnem izpitnem centru in omogočajo različne interpretacije na nivoju države, šole, učitelja in učenca. To je le majhen del vseh mogočih analiz in primerjav, ki jih lahko izluščimo iz baze podatkov, ki jih ponuja nacionalno preverjanje znanja in predstavljajo le začetek uporabe nacionalnega preverjanja znanja kot povratne informacije. Z odzivi posameznih uporabnikov teh informacij in z večanjem baze podatkov z vsakoletno izvedbo nacionalnega preverjanja znanja bodo na-

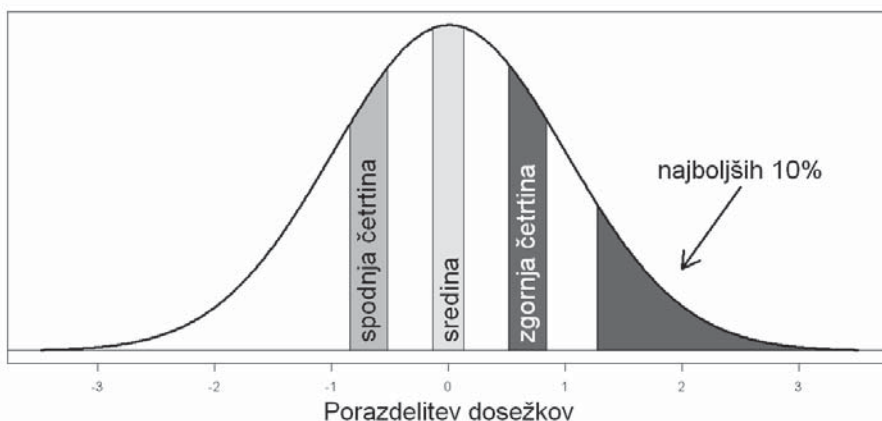
stale možnosti za še bolj kakovostne povratne informacije, ki bodo na primer vključevale tudi večletne podatke.

Primeri povratne informacije na podlagi dosežkov NPZ – širši nivo (države)

Daleč najpomembnejša povratna informacija nacionalnega preverjanja znanja je prav gotovo vsebinska. Bistvo vsebinske interpretacije je zajeto v opisih mejnikov dosežkov, ki jih predmetne komisije za posamezni predmet pripravijo na podlagi dosežkov nacionalnega preverjanja znanja in jih za nacionalno preverjanje znanja v devetem razredu še pred koncem tekočega šolskega leta pošljejo na vse šole. Informacija je sistemska, saj odslkuje znanje celotne populacije učencev, obenem pa jo lahko uporabimo na posameznih nivojih (šole, učitelja, učenca), saj omogoča primerjavo.

Mejniki dosežkov so pripravljeni tako, da se iz populacije učencev, ki so opravljali nacionalno preverjanje znanja, vzame štiri skupine učencev in podrobneje analizira njihove dosežke (slika 1). Skupine so izbrane glede na njihove dosežke tako, da iz porazdelitve urejenih dosežkov od najnižjega do najvišjega izberemo v posamezno skupino:

- učence od 20. do 30. kvantila (»spodnja četrtina« dosežkov);
- učence od 45. do 55. kvantila (»sredina« dosežkov);
- učence od 70. do 80. kvantila (»zgornja četrtina« dosežkov) in
- učence od 90. kvantila navzgor (»najboljših 10 %« dosežkov).



Slika 1: Prikaz izbire podskupin, katerih dosežki se uporabijo pri opisih mejnikov

V naslednjem koraku se poišče naloge, ki jih učenci v posamezni skupini uspešno rešujejo (naloge, ki imajo za posamezno skupino težavnost nad 0,65). Tako dobimo nabore nalog, ki spadajo v posamezno območje. Predmetne komisije

za posamezni predmet, ki so preizkuse za nacionalno preverjanje znanja sestavljale, pripravijo tudi vsebinsko interpretacijo ciljev, ki jih preverjajo naloge v posameznem območju, in tako določijo vsebinske opise mejnikov dosežkov, s katerimi lahko interpretiramo, kaj značilni učenec v posameznem območju zna in česa ne.

Primer opisa dosežkov pri preizkusu iz matematike pri nacionalnem preverjanju znanja 2007 za učence v srednjem območju (sredina):

Srednje območje

Srednje območje označuje skupino učencev, katerih skupni dosežki določajo mejo *med polovicama* dosežkov. To so učenci z dosežki med 45. in 55. kvantilom.

Učenci računajo v množici realnih števil, rešujejo besedilne naloge o številih, smiselno izbirajo in uporabljajo ustrezne strategije za reševanje problemov, vendar so izračuni pogosto nepravilni in zapisi nenatančni. Obvladajo minimalne standarde o algebrskih izrazih.

Na ravni temeljnih standardov rešujejo geometrijske naloge o odnosih med geometrijskimi elementi v ravnini in prostoru. Rešitev praviloma ne utemeljijo. Pri pretvarjanju merskih enot so uspešni pri pretvarjanju enot za maso, ne pa pri pretvarjanju enot za dolžino in prostornino.

Učenci znajo:

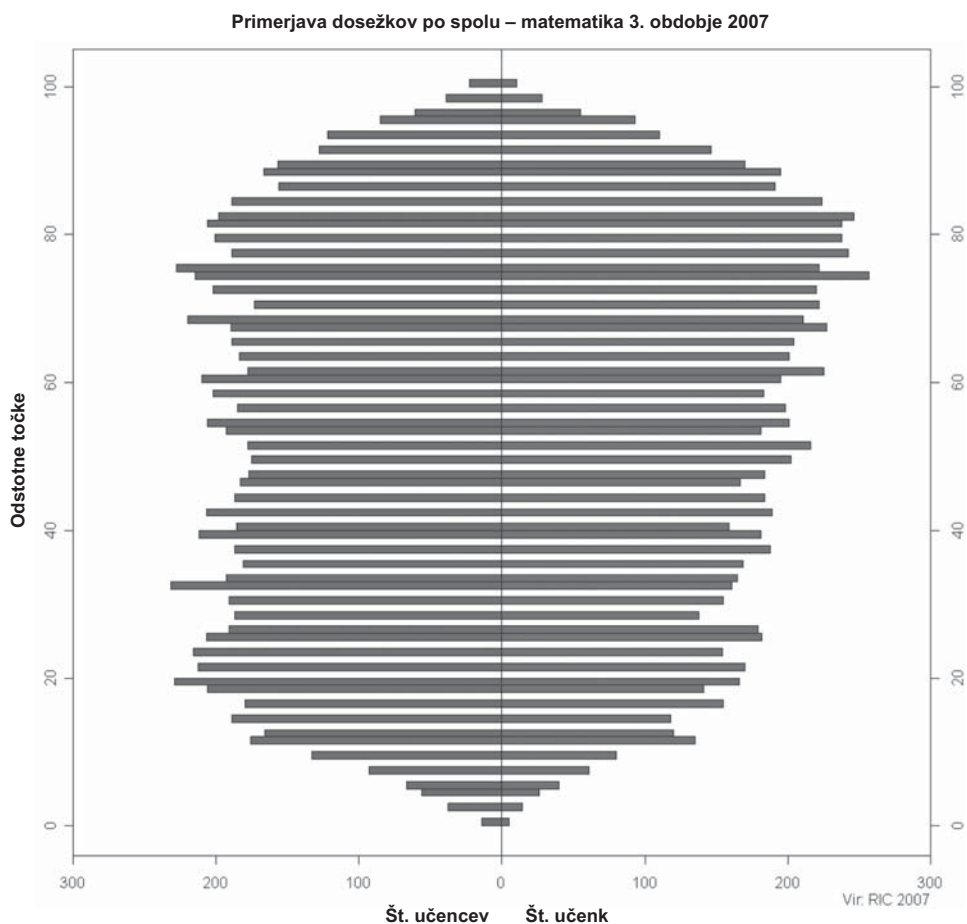
- zapisati vsa cela števila na danem odprtem intervalu (2.3);
- izbrati ustrezno strategijo pri reševanju besedilne naloge iz vsakdanjega življenja, ki vključuje računske operacije s celimi in decimalnimi števili (brez pravilno izvedenih postopkov v nadaljevanju) (3.1);
- izbrati ustrezno strategijo pri reševanju besedilne naloge iz vsakdanjega življenja z uporabo znanja o odstotkih (brez pravilno izvedenih postopkov v nadaljevanju) (4.1);
- pretvoriti merske enote za maso (4.2);
- v dani končni množici števil prepoznati naravna števila in jih razporediti v drevesni prikaz (6.1);
- reševati besedilno nalogo o odnosih med celimi števili s sklepanjem ali z enačbo (7.1; 7.3);
- v algebrskem izrazu uporabiti znanje o seštevanju in odštevanju enočlenikov (8.1);
- s skice prebrati in uporabiti podatke za stranice lika, izražene s spremenljivkami, in uporabiti pojem obsega (9.1; 9.5);
- prezrcaliti enakokraki trikotnik čez osnovnico in označiti četrto oglišče nastalega štirikotnika (10.1; 10.2);
- uporabiti lastnost trikotnika o vsoti notranjih kotov in izračunati ostri kot v pravokotnem trikotniku (12.1; 12.2);
- analizirati kompleksno geometrijsko nalogo, prepoznati pojem prostornine in uporabiti obrazca za izračun prostornin kvadra in valja in izbrati ustrezne podatke (14.1; 14.3).

(Opisi dosežkov učencev 9. razreda pri nacionalnem preverjanju znanja, 2007, str. 12)

Z izrazito konkretnim in natančnim opisom skušajo komisije spodbuditi vsebinsko primerjavo dosežkov pred normativnim primerjanjem dosežkov (npr. med dosežkom učenca in povprečnim dosežkom v državi).

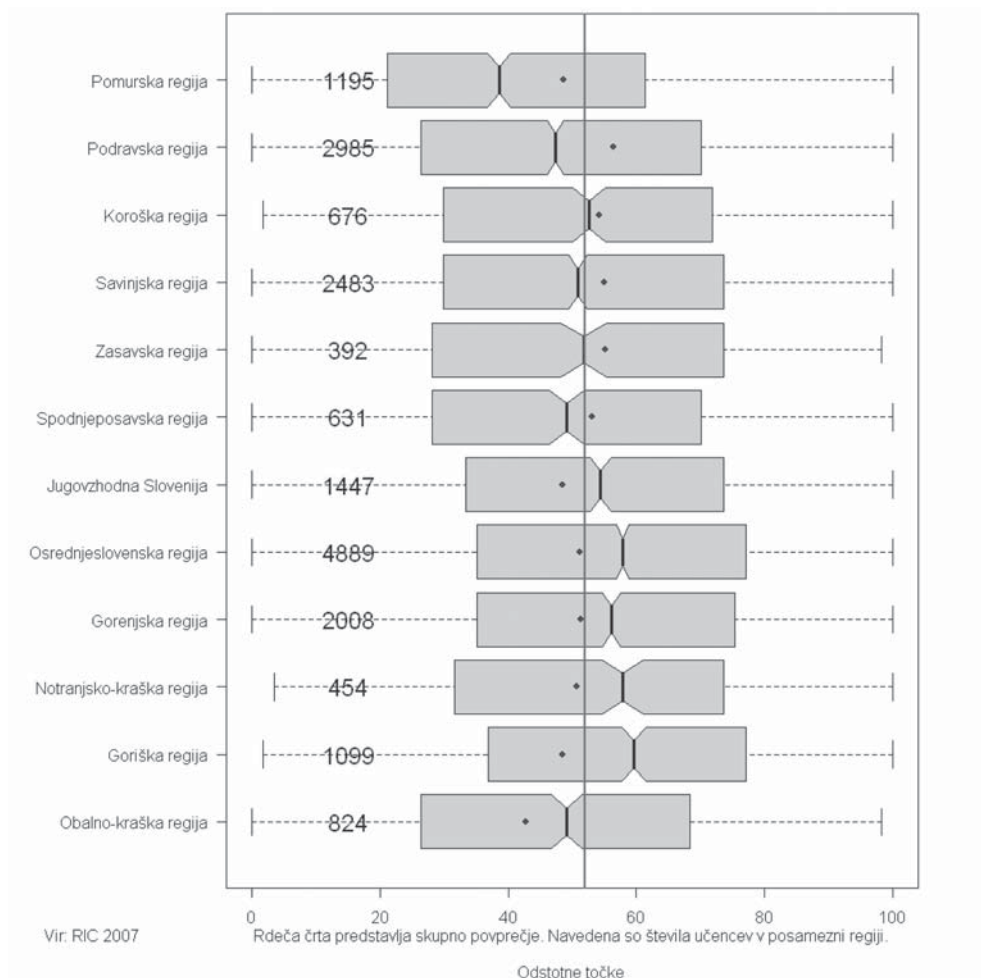
Poleg vsebinske interpretacije so na državnem nivoju pomembne tudi primerjave dosežkov po različnih načinih grupiranja. Doslej so prevladoval predvsem primerjave dosežkov po spolu, statističnih regijah in šolah. Primere grafičnih prikazov omenjenih primerjav lahko vidimo v slikah 2–4, sicer pa so podrobneje interpretirane v letnem poročilu (Rigler Šilc in Štraus 2007).

Vsebinski opisi dosežkov vplivajo na izboljšanje poučevanja predvsem na nivoju učiteljev, kjer lahko skupaj z drugimi informacijami prispevajo k odkrivanju vzorcev neznanja, povezanih z določenim načinom poučevanja, kot bo prikazano v nadaljevanju članka. Primerjave dosežkov po spolu, regijah in šolah lahko sprožajo vrsto strokovnih in političnih vprašanj, ki lahko bolj ali manj neposredno vplivajo na samo poučevanje.



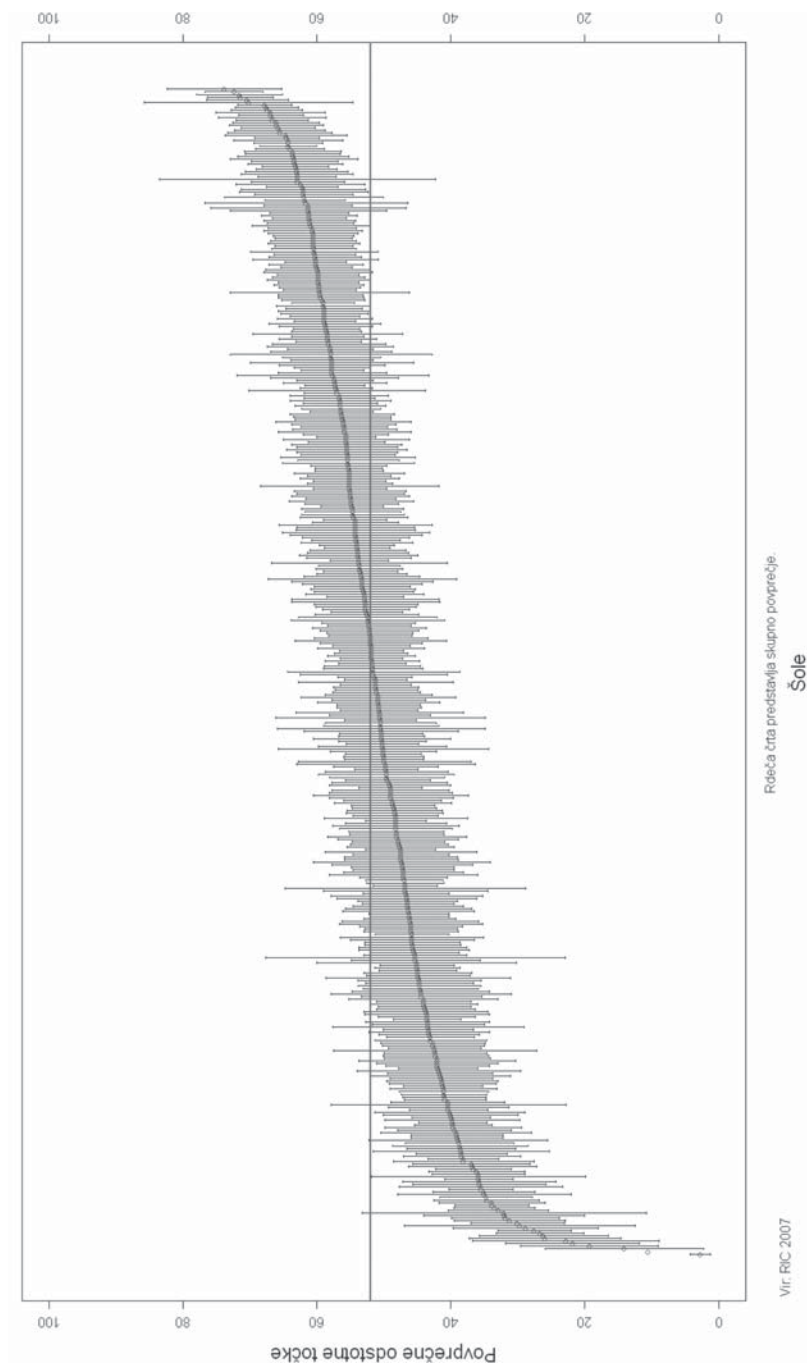
Slika 2: Primerjava porazdelitev dosežkov učenk in učencev pri matematiki pri nacionalnem preverjanju znanja 2007 v devetem razredu

Dosežki NPZ pri predmetu matematika po regijah – 3. obdobje 2007



Slika 3: Porazdelitev dosežkov pri matematiki pri nacionalnem preverjanju znanja 2007 v devetem razredu po statističnih regijah. Pike označujejo aritmetične sredine dosežkov po regijah, število pa se nanaša na število učencev v posamezni regiji.

Povprečni dosežki šol pri NPZ pri predmetu matematika – 3. obdobje 2007

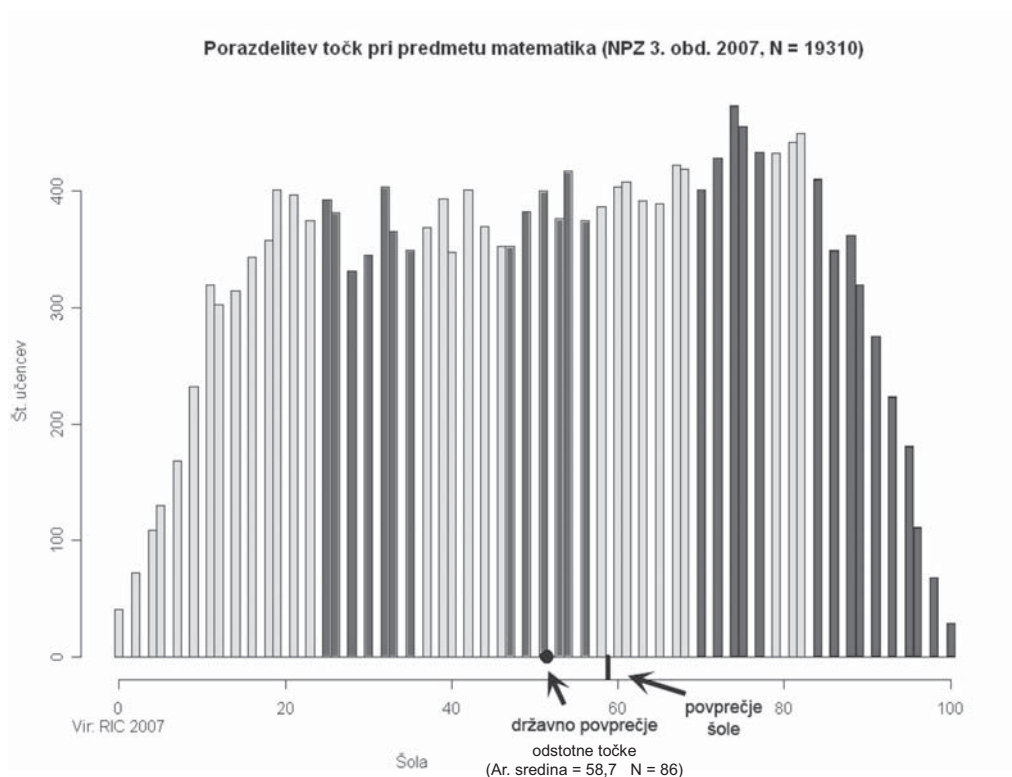


Slika 4: Porazdelitev dosežkov pri matematiki pri nacionalnem preverjanju znanja 2007 v devetem razredu po šolah. Navpični intervali predstavljajo 95-odstotne intervale zaupanja za povprečni dosežek šole.

Primeri povratne informacije na podlagi dosežkov nacionalnega preverjanja znanja – nivo šole, učitelja in učenca

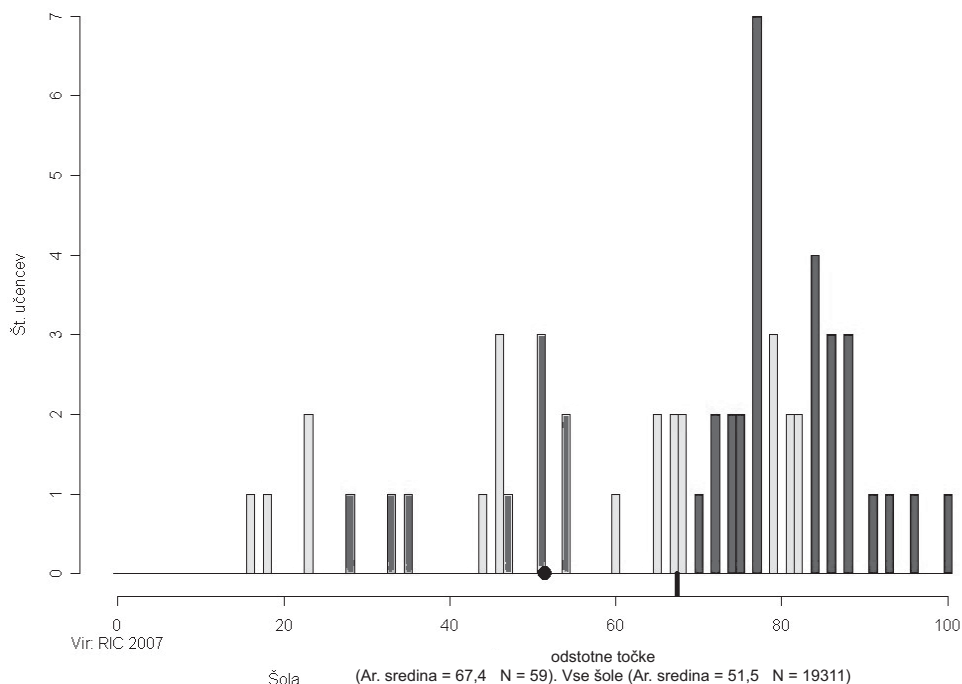
Iz povsem logističnih in organizacijskih razlogov se večina informacij z Državnim izpitnim centrom, kjer se podatki nacionalnega preverjanja znanja zbirajo, hranijo in obdelujejo, izmenja na nivoju šole in pogosto je lahko ista analiza zanimiva za posameznega učitelja in za celotno šolo. V nadaljevanju predstavljene povratne informacije šole za nacionalno preverjanje znanja za deveti razred prejmejo še pred koncem tekočega šolskega leta. V idealnem primeru bi lahko tako učenci, ki šolanje končujejo, dobili dodatno povratno informacijo o svojem znanju.

Prvi del povratne informacije, ki ga prejme šola, so osnovne statistike dosežkov (število učencev, aritmetična sredina in standardni odklon dosežkov) za konkretno šolo in za vse učence, ki so opravljali nacionalno preverjanje znanja. Izpis je bolj namenjen nadzoru podatkov, čeprav omogoča tudi normativno primerjavo šole z državnim povprečjem. Poleg tega izpisa šola dobi tudi dve grafični sliki dosežkov za vsak predmet pri nacionalnem preverjanju znanja. Na prvi je izrisana porazdelitev dosežkov vseh učencev v državi (slika 5), na drugi pa porazdelitev dosežkov učencev konkretne šole (slika 6). Na obeh slikah sta označena državno povprečje in povprečje šole.



Porazdelitev točk pri predmetu matematika za šolo

(NPZ 3. obd. 2007, N = 59)



Sliki 5 (prejšnja stran) in 6: Porazdelitev dosežkov pri matematiki pri nacionalnem preverjanju znanja 2007 za vse učence, ki so opravljali to preverjanje, in za učence konkretne šole (identiteta šole je zakrita). S piko oz. črtico pod histogramom sta označena državno povprečje in povprečje šole. S temnejšo barvo so označena območja učencev, uporabljena pri sidranju vsebinskih mejnikov.

Če posamezni predmet na konkretni šoli uči en sam učitelj, so te slike zanimive tudi za posameznega učitelja. Tudi na nivoju posameznega učenca je mogoče učencu na obeh slikah prikazati njegov dosežek in ga interpretirati bodisi normativno (kje je učenčev dosežek glede na dosežke drugih učencev v državi ali na njegovi šoli) bodisi vsebinsko prek opisov mejnikov dosežkov. Če je npr. učenčev dosežek v »rumenem« območju, potem iz opisov mejnikov dosežkov vemo, kaj značilno učenci v »rumenem« območju znajo in katere naloge rešujejo uspešno, kar je lahko izhodišče za primerjavo z nalogami, ki jih je uspešno rešil konkretni učenec.

Prikazani primeri slik omogočajo le interpretacijo skupnega dosežka pri preizkusu; to ima omejeno vsebinsko vrednost, saj vemo, da so lahko učenci z enakim skupnim dosežkom različno uspešni pri posameznih nalogah. Šole oz. učitelji tako dobijo tudi analizo dosežkov po nalogah (slika 7), ki vsebuje osnovne statistične podatke za vsako nalogo v preizkusu na nivoju konkretne šole in za vse učence, ki so preizkus opravljali.

NPZ ob koncu tretjega obdobja – redni rok 2007 : prikaz dosežkov pri predmetu

27.8.2007

Matematika

XX OSNOVNA ŠOLA

Zap. št.	Naloga	Število možnih točk	Št. vseh učencev	Povprečje točk vseh	Std. odklon točk vseh	Št. učencev na šoli	Povprečje točk na šoli	Std. odklon točk na šoli
1	01.1	1,0	19.310	0,827	0,38	36	0,917	0,28
2	01.2	1,0	19.310	0,833	0,37	36	0,889	0,32
3	01.3	1,0	19.310	0,622	0,48	36	0,750	0,44
4	02.1	1,0	19.310	0,563	0,50	36	0,500	0,51
5	02.2	1,0	19.310	0,804	0,40	36	0,806	0,40
6	02.3	1,0	19.310	0,642	0,48	36	0,722	0,45
7	02.4	1,0	19.310	0,396	0,49	36	0,361	0,49
8	03.1	1,0	19.310	0,710	0,45	36	0,667	0,48

Slika 7: Primer dosežkov pri nacionalnem preverjanju znanja 2007 za matematiko po nalogah za konkretno šolo (identiteta šole je zakrita) in za vse učence, ki so preizkus opravljali

Šole, učitelji in širša javnost imajo možnost na spletni strani Državnega izpitnega centra www.ric.si dobiti vsebino odpisanih preizkusov in navodila za njihovo vrednotenje. Tako lahko sami pripravijo vsebinsko analizo nalog, ki so jih mogoče na njihovi šoli znali bolje kot značilni učenec v Sloveniji ali pa slabše. Mogoče se bolje in slabše reševane naloge združujejo v posamezna vsebinska področja ali pa so si podobne po obliki in načinu reševanja. Mogoče je bil učitelj del leta odsoten in so učenci nekatere vsebine poslušali pri drugem učitelju in se to kaže pri znanju posameznih vsebin. Celostno interpretacijo skupaj z mogočimi vzroki in razlogi lahko pripravi le konkretni učitelj sam, zato so lahko prikazane informacije zelo uporabne v npr. procesu samoevalvacije (MacBeath in McGlynn 2006), vsekakor pa je tovrstne ugotovitve mogoče uporabiti za izboljšanje poučevanja pri naslednjih generacijah učencev.

Sklep

Samo sprememba od znotraj je lahko resnična sprememba (Fullan 2001). Izboljšanje poučevanja je tako vedno najbolj odvisno od tistih, ki so s poučevanjem in učenjem najtesneje povezani – od učiteljev in učencev – in šele nato od drugih udeležencev v procesu. Prikazani primeri povratne informacije o dosežkih nacionalnega preverjanja znanja in primeri mogočih interpretacij so lahko spodbuda za uporabo omenjenih podatkov, ne morejo pa sami na sebi zagotoviti izboljšanja. In čeprav jih lahko uporabljamo na različne načine na različnih nivojih, ki jih predvideva dinamični model učinkovitosti v izobraževanju, je za samo izboljšanje ključna vsebinska in v kontekst postavljena uporaba na nivoju učitelja.

Literatura

- Bečaj, J. (2007). Cilji nacionalnega preverjanja znanja [predstavitev]. Srečanja predmetnih učiteljic in učiteljev osnovnih šol, september–oktober 2007. Ljubljana: Kolosej.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, P. M. in Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Routledge: London.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D. (2007). Vsaka šola odlična šola Šprevod izvirnika *Every school a great school*Ć. Državni izpitni center: Ljubljana.
- MacBeath, J. in McGlynn, A. (2006). Samoevalvacija – Kaj je tu koristnega za šole [prevod izvirnika *Self-evaluation: What's in it for schools?*]. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Opisi dosežkov učencev 9. razreda na Nacionalnem preverjanju znanja (2007), Državni izpitni center, Ljubljana.
- Rigler Šilc, K. in Štraus, M. (ur.) (2007). *Letno poročilo o izvedbi »Nacionalnega preverjanja znanja« v šolskem letu 2006/2007*. Državni izpitni center: Ljubljana.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli. Uradni list RS 53/05, str. 5211.

Dr Gašper CANKAR

NATIONAL EXAMINATION OF KNOWLEDGE AS A TEACHING IMPROVEMENT AID

Abstract: By virtue of the amended law in the last two years the National Examination of Knowledge has provided an additional piece of information about knowledge for pupils and their parents, as well as for teachers, schools and the school system in general. In line with the dynamic model of efficiency in education (Creemers and Kyriakides, 2008), in the end all these different users directly and indirectly influence teaching with their views. We can therefore have a look at the different ways in which we can use the achievements of the National Examination of Knowledge as an aid for improving teaching.

Key words: National Examination of Knowledge, feedback, dynamic model of efficiency

Mag. Nataša Harl, dr. Majda Pšunder

Stališča dijakov, učiteljev maturitetnih predmetov in študentov do mature

Povzetek: V prispevku so predstavljena stališča dijakov tretjega letnika gimnazijskega programa, učiteljev maturitetnih predmetov in študentov prvih letnikov univerzitetnih študijskih programov do mature. Njihova stališča so zanimiva, ker je pozitivno stališče oziroma prepričanje, da gre za koristen preizkus znanja, pomembno za uspešno izpeljavo priprav na maturo in doseganje kakovostnega znanja dijakov. Analiza stališč je pokazala, da le-ta niso tako negativna, kot bi morda pričakovali, glede na do sedaj objavljena mnenja in rezultate raziskav. Po pričakovanjih pa so precejšnje razlike v stališčih med učitelji na eni strani ter dijaki in študenti na drugi.

Ključne besede: matura, gimnazija, kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa, kakovost šole, strokovno spopolnjevanje učiteljev.

UDK: 373.54

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Nataša Harl, Srednja gradbena šola Maribor; e-naslov: natasa.harl@guest.arnes.si
Dr. Majda Pšunder, Filozofska fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru;
e-naslov: majda.psunder@uni-mb.si

Opredelitev raziskovalnega problema in vzorca

Raziskava temelji na treh slučajnostnih vzorcih iz hipotetične populacije. Prvi je vzorec dijakov tretjih letnikov gimnazij, ki spadajo k mariborski enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Dijake tretjega letnika smo izbrali, ker takrat še ne potekajo najbolj intenzivne priprave na maturo. V četrtem letniku bi tako lahko dobili nekorektne podatke, saj je takrat naravnost pouka na maturo posebej poudarjena. V vzorec je bilo zajetih 295 dijakov splošnih in strokovnih gimnazij.

Drugi je vzorec 115 učiteljev, ki poučujejo v tretjih letnikih gimnazij, ki spadajo k mariborski enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Zaradi želje po primerjavi nekaterih odgovorov dijakov in učiteljev smo tudi pri učiteljih izbrali tiste, ki poučujejo maturitetne predmete v tretjem letniku, pri čemer smo jih prosili, naj imajo pri svojih odgovorih v mislih tretji letnik.

Tretji je vzorec 293 študentov prvih letnikov univerzitetnih študijskih programov Univerze v Mariboru. Študente prvih letnikov smo izbrali, ker so pred kratkim opravljali maturo in so zato njihovi vtisi še sveži.

Najprej smo ugotavljali stopnje soglašanja dijakov, učiteljev in študentov s posameznimi trditvami do mature. Treba pa je poudariti, da v primeru nesoglašanja s trditvami, ki izražajo pozitivno stališče do mature, njihov odgovor ne pomeni nujno, da čutijo njene negativne učinke na vzgojno-izobraževalni proces, ampak lahko pomeni tudi, da njenih učinkov niso zaznali. Na primer, če se dijaki ne strinjajo s trditvijo, da bo matura zvečala kakovost njihovega znanja, še ne pomeni nujno, da menijo, da jo zmanjšuje. Anketiranci so se pri vsaki trditvi o maturi odločali med odgovori: »Popolnoma se strinjam.«, »Se strinjam.«, »Se ne strinjam.«, »Se sploh ne strinjam.«, »Ne vem.«/»Ne morem se odločiti.« Pri interpretaciji njihovih stališč smo odgovora »Popolnoma se strinjam.« in »Se strinjam.« združili pod odgovorom »Se strinjam.«. Enako smo tudi odgovora »Se ne strinjam.« in »Se sploh ne strinjam.« združili v odgovor »Se ne strinjam.«.

Nato nas je zanimalo, ali obstajajo statistično značilne razlike v stališčih do mature med samimi dijaki, učitelji in študenti. Pri dijakih smo preverjali vpliv

vrste gimnazije in njihovega učnega uspeha v preteklem šolskem letu na njihova stališča. Pri učiteljih nas je zanimala vloga vrste gimnazije, na kateri poučujejo, strokovnega naziva, let izkušenj s poučevanjem, udeležbe na strokovnih spolnjenjih v zadnjem letu dni, maturitetnega predmeta, ki ga poučujejo, in ocenjevanja mature. Pri študentih pa smo preverjali vlogo doseženega števila točk pri maturi. V vseh navedenih primerih smo ugotavljali le vlogo naštetih razlik pri skupnem rezultatu na lestvici stališč do mature, ki je seštevek posameznih stališč.

Na koncu smo ugotavljali tudi razlike v posameznih stališčih do mature in v skupnem rezultatu na lestvici stališč med dijaki, učitelji in študenti. Pri tem je bilo mogoče ugotavljati le razlike pri trditvah, ki so v anketnem vprašalniku za dijake, učitelje in študente identične ali primerljive.

Pričakovali smo precej odklonilna stališča anketirancev do mature, zaradi dodatnega dela in s tem povezane obremenjenosti, ki jo le-ta prinaša. Predvidevali smo, da bodo stališča najbolj odklonilna pri dijakih, ki jih matura najbolj neposredno bremeni, saj je od uspeha na njej odvisen uspešen konec njihovega šolanja na gimnaziji, nato pri študentih, ki so to zaključno preverjanje že uspešno opravili, in najmanj odklonilna pri učiteljih. Pri slednjih nismo pričakovali najbolj pozitivnih stališč, ker bi bili z maturo najmanj obremenjeni, pač pa zaradi značilnosti, da se učitelji pri odgovarjanju radi nagibajo k socialno bolj zaželenim odgovorom, kar je v svoji raziskavi ugotovila že Šteh Kure (2000, str. 123).

Stališča dijakov do mature

Dijaki so ocenjevali stopnjo strinjanja z osemnajstimi trditvami, ki se navezujejo na maturo. Pri tem se pomešano vrsti devet negativnih (npr. »Matura je zapravljanje časa.«) in devet pozitivnih trditev (npr. »Matura bo pripomogla, da bo moje znanje bolj kakovostno.«). Analiza stopenj strinjanja s trditvami med anketiranimi dijaki je pokazala, da se njihovo stališče do mature v povprečju nekoliko nagiba v negativno smer. Takšne rezultate smo pričakovali zaradi obremenjenosti, ki jo prinaša, saj je nujni pogoj za uspešen zaključek gimnazije in nadaljevanje izobraževanja in ker prav dijake najbolj neposredno zadeva (torej bolj kot učitelje in seveda bolj kot študente, ki so maturo že uspešno opravili). Njihova stališča so razvidna iz preglednice 1.

Trditev	Stopnja soglašanja s trditvijo									
	Popolnoma se strinjam.		Strinjam se.		Ne vem./ Ne morem se odločiti.		Se ne strinjam.		Se sploh ne strinjam.	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Matura je velika obremenitev.	124	42	111	37,6	37	12,5	13	4,4	10	3,4

Matura je zapravljanje časa.	33	11,2	34	11,5	97	32,9	85	28,8	16	15,6
Matura je logičen zaključek šolanja na gimnaziji.	43	14,6	109	36,9	78	26,4	49	16,6	16	5,4
Matura bo pripomogla, da bom bolj uspešno študiral/a.	31	10,5	65	22,0	75	25,4	75	25,4	49	16,6
Matura mi zbuja strah.	102	34,6	93	31,5	55	18,6	32	10,8	13	4,4
Zaradi mature imajo učitelji večjo avtoriteto.	58	19,7	72	24,4	85	28,8	59	20,0	21	7,1
Zaradi mature skrbneje načrtujem svoje delo.	23	7,8	94	31,9	84	28,5	68	23,1	26	8,8
Matura je zanimiva preizkušnja.	18	6,1	53	18,0	98	33,2	66	22,4	60	20,3
Maturitetna vprašanja zahtevajo predvsem znanje, naučeno na pamet, ki ga pozneje pozabiš.	43	14,6	59	20,0	114	38,6	55	18,6	24	8,1
Učitelji nas strašijo z maturo.	84	28,5	113	38,3	63	21,4	30	10,2	5	1,7
Maturitetna vprašanja zahtevajo ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost znati se v novi situaciji.	19	6,4	66	22,4	141	47,8	50	16,9	19	6,4
Matura je spodbuda za bolj kakovostno delo dijakov in učiteljev.	14	4,7	75	25,4	107	36,3	70	23,7	29	9,8
Maturo je treba ukiniti.	76	25,8	50	16,9	88	29,8	49	16,6	32	10,8
Matura me spravlja v slabo voljo.	67	22,7	87	29,5	70	23,7	55	18,6	16	5,4
Zaradi mature dijaki bolj sodelujemo med sabo in si pomagamo.	19	6,4	74	25,1	93	31,5	76	25,8	33	11,2
Matura je priložnost, da pokažem, kaj znam.	28	9,5	84	28,5	78	26,4	69	23,4	36	12,2
Matura je samo vstopnica za vpis na fakulteto.	24	8,1	45	15,3	49	16,6	81	27,5	96	32,5
Matura bo pripomogla, da bo moje znanje bolj kakovostno.	11	3,7	53	18,0	109	36,9	75	25,4	47	15,9

Preglednica 1: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) dijakov po stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami o maturi

Ugotovili smo, da je matura obremenjujoča za skoraj štiri petine dijakov. Dve tretjini dijakov občutita strah pred maturo, le 15,2 % se jih mature ne boji. Dve tretjini dijakov sta odgovorili, da jih učitelji strašijo z maturo. Več kot polovico dijakov matura spravlja v slabo voljo. Kljub obremenjenosti in strahu pred maturo pa le dobra petina dijakov meni, da je matura zapravljanje časa, nasprotnega mnenja pa jih je skoraj polovica. Več kot polovica dijakov je izrazila prepričanje o smiselnosti mature tudi s tem, da se jim zdi matura logičen zaključek šolanja na gimnaziji. Vendar pa jih je kar 60 % odgovorilo, da zanje predstavlja matura le vstopnico za vpis na fakulteto, in kar 42,7 %, da bi bilo treba maturo ukiniti. To je razumljivo zaradi dodatne obremenitve, ki jim jo prinaša, čeprav mnogi vidijo tudi njene pozitivne strani. Kljub prevladi dijakov, ki se jim zdi matura logičen zaključek šolanja na gimnaziji, pa jih le tretjina meni, da bodo zaradi mature pri študiju uspešnejši, 42 % pa jih meni, da njihov uspeh pri maturi ne bo odvisen od uspešnosti pri maturi. 44,1 % dijakov ima občutek, da imajo učitelji zaradi mature večjo avtoriteto, tisti, ki menijo nasprotno, so v manjšini. 39,7 % dijakov meni, da zaradi mature skrbneje načrtujejo svoje šolsko delo, nekoliko manj (31,9 %) jih meni, da ne. Samo četrtini dijakov se zdi matura zanimiva preizkušnja, 42,7 % pa jih ni tega mnenja, kar je glede na njihov strah pred tem zaključnim ocenjevanjem znanja in dodatno obremenitev, razumljivo. Dobra tretjina dijakov meni, da maturitetna vprašanja zahtevajo predvsem znanje, naučeno na pamet, ki se pozneje pozabi, nasprotno pa jih 28,8 % meni, da le-ta zahtevajo ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost znajti se v novi situaciji. Skoraj enak odstotek dijakov (30,1 %), ki so mnenja, da matura spodbuja bolj kakovostno delo njih samih in učiteljev, jih meni nasprotno (33,5 %). Slaba tretjina dijakov meni, da zaradi mature več sodelujejo z drugimi dijaki in si pomagajo. To utegne prispevati k boljši razredni klimi. Pri dijakih, ki so odgovorili nasprotno (37 %), se iz njihovih odgovorov ne da razbrati, ali menijo, da matura ni povezana z njihovim sodelovanjem z drugimi dijaki ali pa, da je tega sodelovanja zaradi mature manj. Skoraj enak je odstotek dijakov, ki se jim zdi matura priložnost, da pokažejo, kaj znajo (38 %), in tistih, ki menijo nasprotno (35,6 %), to pomeni, da mature ne razumejo kot ocenjevanje, ki kaže njihovo znanje. 21,7 % dijakov meni, da bo njihovo znanje zaradi mature bolj kakovostno, 41,3 % jih meni, da ne (bodisi da bo slabše ali pa enako).

V naš anketni vprašalnik smo postavili tudi nekaj trditev, ki so jih v svojih raziskavah že postavili drugi avtorji, bodisi v popolnoma enaki ali pa v primerljivi obliki, pa tudi nekaj trditev, s pomočjo katerih smo preverjali nekatere njihove ugotovitve o povezanosti mature z vzgojno-izobraževalnim procesom. Tako smo sami ugotovili, da med anketiranimi dijaki prevladujejo tisti, ki menijo, da jih učitelji strašijo z maturo, kar potrjuje ugotovitve Slivarja (1998), Budina (1998) in Bahovčeve (1998). Prav tako smo ugotovili, da prevladujejo dijaki, ki so prepričani, da zaradi mature bolj skrbno načrtujejo svoje delo, kar je v skladu z ugotovitvami ustvarjalcev mature (Bahovec 1998). Le-ti so zapisali, da matura dijakom olajša razvijanje učnih navad in da se je v šolah zaradi nje izboljšalo načrtovanje pouka. Izrazili so tudi prepričanje, da bo zaradi mature znanje dijakov bolj kakovostno. Rezultati naše raziskave pa kažejo, da

večina dijakov ne misli tako, saj se jih le 21,7 % strinja s postavljeno trditvijo, nasprotno pa jih meni 41,3 %. Vendar pa je več kot stališče dijakov do trditve, da bo matura pripomogla k bolj kakovostnemu znanju, o tem povedala njihova ocena medsebnih odnosov z učitelji, motiviranosti za delo in ocena didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnih in nematuritetnih predmetih ter ocena učiteljev o povezanosti mature s pogostostjo izvedbe določenih aktivnosti pri pouku maturitetnih predmetov, kar je bil prav tako predmet naše raziskave, vendar ni predmet tega prispevka. Ugotovili pa smo, da matura pozitivno vpliva na kakovost gimnazijskega programa.

Stališča anketiranih dijakov so precej različna, kar vidimo na primer pri stopnji soglašanja s trditvama, da maturitetna vprašanja zahtevajo predvsem znanje, naučeno na pamet, ki se pozneje pozabi, in da maturitetna vprašanja zahtevajo ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost znajti se v novi situaciji. Zato smo preverjali vlogo vrste gimnazije in njihovega učnega uspeha v preteklem šolskem letu pri razlikah v njihovih stališčih. K ugotavljanju teh razlik nas je spodbudila tudi trditev Rutar Ilc (2001), da se mnenja dijakov o maturi razlikujejo glede na to, če gre za boljše ali slabše gimnazije, vendar pa ni opredelila, katere gimnazije ima v mislih kot boljše in katere kot slabše. Sami smo jih ločili na splošne in strokovne gimnazije, ki se med seboj statistično značilno razlikujejo v učnem uspehu dijakov v preteklem šolskem letu, ki je višji pri dijakih splošnih gimnazij. Rezultat je pokazal, da obstaja statistično značilna razlika v skupnem rezultatu na lestvici stališč do mature med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij. Dijaki splošni gimnazij imajo bolj pozitivno stališče do tega ocenjevanja znanja. Predvidevali smo, da se bo pokazala takšna razlika, vendar pa smo jo pripisovali razlikam v učnem uspehu, toda ta se ni pokazal kot statistično pomemben. Ali je ta razlika posledica različnega dela učiteljev splošnih in strokovnih gimnazij, pa smo preverili v nadaljevanju in ugotovili, da so učitelji v splošnih gimnazijah zares statistično značilno bolj pozitivno ocenili svoje medosebne odnose z dijaki. Pri oceni motiviranosti za delo sicer ni statistično značilne razlike, vendar pa so učitelji splošnih gimnazij po svojih ocenah nekoliko bolj motivirani za delo od svojih kolegov na strokovnih gimnazijah, v njihovih ocenah didaktične izvedbe učnega procesa pa tako rekoč ni razlik.

Učni uspeh dijakov v preteklem šolskem letu nima statistično značilne vloge pri stališčih, čeprav imajo dijaki z višjim uspehom nekoliko bolj pozitivno stališče in jo bolje sprejemajo. Dobljeni rezultati so v skladu z ugotovitvami Rutar Ilc (2001). Proučevala je stališča dijakov četrtil letnikov do mature in ugotovila, da so tako dijaki »boljših« kot dijaki »slabših« gimnazij kritični do nje, čeprav na dva izključujoča se načina. Dijakom »boljših« gimnazij se zdi, da je raven mature prenizka, da ne dopušča vrednotenja kompleksnejših miselnih spretnosti, da je narejena za povprečje, kar ne ustreza niti »boljšim« niti »slabšim«, da zavira motivacijo in navaja na »piflanje«. Nasprotno pa se dijakom »slabših« gimnazij zdi matura prezahtevna, izrazili pa so tudi nezadovoljstvo z učitelji, ki jih slabo pripravljajo nanjo.

Stališča učiteljev do mature

Učitelji so ocenjevali stopnjo strinjanja s triindvajsetimi trditvami, ki se navezujejo na maturo. Rezultati so pokazali, nasprotno kot pri dijakih, da se mnenje učiteljev o maturi na splošno nagiba v pozitivno smer, kar je razvidno iz preglednice 2.

Trditev	Stopnja soglašanja s trditvijo									
	Popolnoma se strinjam.		Strinjam se.		Ne vem./ Ne morem se odločiti.		Se ne strinjam.		Se sploh ne strinjam.	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Matura je zame velika obremenitev.	13	11,3	38	33,0	17	14,8	42	36,5	5	4,3
Matura je zapravljanje časa.	3	2,6	7	6,1	19	16,5	50	43,5	36	31,3
Matura je logičen zaključek šolanja na gimnaziji.	34	29,6	52	45,2	11	9,6	13	11,3	5	4,3
Matura bo pripomogla, da bodo dijaki uspešneje študirali.	6	5,2	33	28,7	23	20,0	37	32,2	16	13,9
Dijake je strah mature.	23	20,0	52	45,2	20	17,4	16	13,9	4	3,5
Matura povečuje učiteljevo avtoriteto.	3	2,6	12	10,4	22	19,1	44	38,3	34	29,6
Zaradi mature skrbneje načrtujem svoje delo.	5	4,3	46	40,0	15	13,0	35	30,4	14	12,2
Matura je zanimiva preizkušnja.	5	4,3	52	45,2	36	31,3	13	11,3	9	7,8
Maturitetna vprašanja so zasnovana tako, da zahtevajo predvsem znanje, naučeno na pamet, ki ga dijaki pozneje tako pozabijo.	13	11,3	23	20,0	30	26,1	41	35,7	8	7,0
Matura zahteva uporabo tradicionalnih metod pri pouku.	11	9,6	33	28,7	27	23,5	35	30,4	9	7,8
Najboljše rezultate pri maturi lahko dosegamo s sodobnimi metodami, pri katerih je poudarek na aktivnosti dijakov.	4	3,5	40	34,8	35	30,4	32	27,8	4	3,5
Maturitetna vprašanja so zasnovana tako, da zahtevajo ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost znati se v novi situaciji.	4	3,5	38	33,0	29	25,2	37	32,2	7	6,1
Matura je spodbuda za kakovost. delo dijakov in učiteljev.	5	4,3	53	46,1	27	23,5	25	21,7	5	4,3
Maturo je treba ukiniti.	7	6,1	6	5,2	33	28,7	39	33,9	30	26,1

Zaradi mature učitelji bolj sodelujemo med sabo in si pomagamo.	1	0,9	41	35,7	39	33,9	25	21,7	9	7,8
Matura je priložnost, da dijaki pokažejo, kaj znajo.	6	5,2	59	51,3	25	21,7	22	19,1	3	2,6
Matura je samo vstopnica za vpis na fakulteto.	20	17,4	40	34,8	22	19,1	29	25,2	4	3,5
Matura je izpit, vsiljen od »zgoraj«.	14	12,2	23	20,0	38	33,0	28	24,3	12	10,4
Matura omejuje mojo strokovno avtonomijo.	15	13,0	30	26,1	20	17,4	39	33,9	11	9,6
Matura potrebuje spremembe.	29	25,2	45	39,1	24	20,9	15	13,0	2	1,7
Mature sem se s časom privadil/a in imam zdaj do nje bolj pozitivno stališče.	2	1,7	37	32,2	46	40,0	21	18,3	9	7,8
Matura je edino, na podlagi česar ravnatelj vrednoti moje delo.	3	2,6	7	6,1	28	24,3	40	34,8	37	32,2
Matura bo pripomogla, da bo znanje dijakov bolj kakovostno.	3	2,6	31	27,0	30	26,0	37	32,2	14	12,2

Preglednica 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev po stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami o maturi

Dve tretjini učiteljev menita, da je njegove dijake strah mature. Kljub obremenjenosti z maturo le 8,7 % učiteljev meni, da je matura zapravljanje časa, nasprotnega mnenja pa jih je kar tri četrtine. Iz tega odgovora sklepamo, da večina učiteljev vidi smiselnost mature. Prepričanje učiteljev o smiselnosti mature kaže tudi podatek, da se jih 74,8 % strinja s trditvijo, da je matura logičen zaključek šolanja na gimnaziji. Tretjina učiteljev vidi maturo kot izpit, vsiljen od »zgoraj«, kar je verjetno posledica tega, da se je v času vpeljevanja mature namenil premajhen poudarek vključevanju učiteljev v priprave na njeno ponovno uvedbo. Samo 11,3 % učiteljev meni, da bi bilo maturo treba ukiniti, 60 % pa da ne. Torej jih večina vidi njene pozitivne strani, ki imajo večjo težo od negativnih. Bi pa 64,3 % učiteljev maturo spremenilo. Skoraj polovici učiteljev se zdi matura zanimiva preizkušnja, le 19,1 % učiteljev meni nasprotno. Kljub prevladi učiteljev, ki se jim zdi matura zanimiva preizkušnja, logičen zaključek šolanja na gimnaziji in ki si ne želijo njene ukinitve, pa jih le tretjina meni, da bodo zaradi mature dijaki pri študiju uspešnejši, 46,1 % pa ji meni, da ne. Samo 13 % učiteljev misli, da imajo zaradi mature večjo avtoriteto pri dijakih. Slaba tretjina učiteljev meni, da maturitetna vprašanja zahtevajo predvsem znanje, naučeno na pamet, ki se pozneje tako pozabi, nasprotnega mnenja jih je 36,5 %, da le-ta zahtevajo ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost najti se v novi situaciji. 56,6 % se jih strinja s trditvijo, da je matura priložnost, da dijaki pokažejo, kaj znajo, 21,7 % pa se jih s to trditvijo ne strinja. Dobra polovica jih je odgovorila, da matura spodbuja kakovostnejše delo njih samih in dijakov, 26 % pa, da ne.

Pri tem je treba poudariti, da ni nujno, da ti vidiš maturo kot dejavnik, ki zavi-
ra kakovostno delo, ampak so med njimi zajeti tudi tisti, ki menijo, da matura s
kakovostjo ni povezana. Tretjina jih meni, da so se sčasoma mature privadili in
imajo sedaj do nje bolj pozitivno stališče, dobra četrtina pa se s tem ne strinja.

Trditve: »Matura je edino, na podlagi česar ravnatelj vrednoti moje delo.«,
»Matura zahteva uporabo tradicionalnih metod pri pouku.« in »Najboljše rezul-
tate pri maturi lahko dosegamo s sodobnimi metodami, kjer je poudarek na
aktivnosti dijakov.« smo med drugim uporabili, da bi preverili, ali so stališča
anketiranih učiteljev skladna s prepričanju Kariž Merhar, profesorice fizike na
Gimnaziji Vič v Ljubljani, da se uspešnost učiteljev in šol meri predvsem po ma-
turitetnih uspehih dijakov, da je potrebno, če želiš vse potrebne vsebine predela-
ti in utrditi, uporabiti tradicionalne metode poučevanja (frontalni pouk, metoda
demonstracije ...), saj zahtevajo sodobne metode (problemski pouk, projektna
naloga, raziskovalno delo dijakov ...) več časa, kot pa bi ga porabili za isto vse-
bino z uporabo tradicionalne metode (Kariž Merhar 1999). Naša raziskava je
pokazala, da veliko anketiranih učiteljev vidi maturo drugače. Večina jih je
prepričanih, da njihova obremenitev z maturo ni odvisna od ravnateljev, saj se
le 8,7 % učiteljev strinja s trditvijo, da ravnatelj le na podlagi rezultatov mature
vrednoti njihovo delo, 67 % se jih s trditvijo ne strinja. 38,8 % učiteljev meni, da
matura zahteva uporabo tradicionalnih metod, enak odstotek (38,8 %) pa, da je
najboljše rezultate pri maturi mogoče dosegati s sodobnimi metodami, kjer je
poudarek na aktivnosti dijakov.

Ustvarjalci mature (Bahovec 1998) so zapisali, da uspešno izvajanje mature
zahteva natančno načrtovanje pouka ter da na podlagi odgovorov učiteljev sklepajo,
da se je načrtovanje pouka v šolah izboljšalo. Ker je od njihove raziskave preteklo
že nekaj let, smo dijake in učitelje prosili, da ocenijo stopnjo soglašanja s trditvijo:
»Zaradi mature skrbneje načrtujem svoje delo.«. Odgovori dijakov so pokazali, da
jih 39,7 % zaradi mature skrbneje načrtuje svoje delo in teh je več kot tistih, ki se s
to trditvijo ne strinjajo. Med učitelji pa se jih s to trditvijo strinja 44,3 %.

Kot eno poglavitnih pridobitev mature ustvarjalci tega zaključnega ocenje-
vanja znanja navajajo, da je posegla v odnose med učitelji, ki bi naj sedaj med
seboj več sodelovali (Bahovec 1998). 36,6 % učiteljev v naši raziskavi je izrazilo
strinjanje s trditvijo, da zaradi mature več sodelujejo z drugimi učitelji in si
pomagajo, nekoliko manj (29,5 %) pa jih meni, da ne, kar ne pomeni nujno, da
je sodelovanja manj.

Bečaj je izrazil prepričanje, da matura zaradi svoje narave in pomembnosti
oziroma učiteljev manevrski prostor in s tem njegovo avtonomijo (Bečaj 1999). 39,1 %
učiteljev, ki smo jih anketirali, se s tem strinja, 43,5 % pa ne. Povečanje avto-
nomije učiteljev je eden od najpomembnejših ciljev naše kurikularne prenovе
(Izhodišča kurikularne prenovе, 1996, str. 13), vendar pa iz odgovorov lahko
razberemo le to, da je več takšnih, ki menijo, da matura ne krni učiteljeve stro-
kovne avtonomije, ne vemo pa, ali menijo, da le-ta ostaja enaka ali pa je večja,
kar bi pripomoglo k dosegu ciljev naše kurikularne prenovе.

Rezultat naše raziskave je pokazal, da v skupnem rezultatu na lestvici
stališč učiteljev splošnih in strokovnih gimnazij ni statistično značilne razlike.

Primerjavo med stališči učiteljev splošnih in strokovnih gimnazij smo naredili tudi zato, ker so ustvarjalci mature (Bahovec 1998, str. 54) primerjali tedaj sicer še strokovne šole, na katerih so izvajali maturo, in gimnazije. Ugotovili so, da so bili učitelji na strokovnih šolah bolj prepričani, da se je zaradi mature izboljšalo znanje dijakov, prav tako so bili bolj prepričani o pozitivni povezanosti mature z njihovim načrtovanjem dela od učiteljev na gimnazijah. Razliko so pripisovali temu, da so na strokovnih šolah zaradi mature delali bolj kakovostno, da bi v kakovosti dohite gimnazije. Sami pri svoji raziskavi jemljemo strokovne gimnazije kot naslednice tedanjih strokovnih šol, ki so izvajale maturo, in jih primerjamo s splošnimi gimnazijami. To, da je bila leta 1998 razlika med gimnazijami in strokovnimi šolami, danes pa več ne, pripisujemo času, ki je od takrat preteklo. Predvidevamo, da so se uresničile napovedi ustvarjalcev mature, da so strokovne gimnazije po kakovosti dohitele splošne.

Strokovni naziv učiteljev ima statistično značilno vlogo pri skupnem rezultatu na lestvici stališč do mature. Učitelji z višjimi nazivi imajo do tega zaključnega ocenjevanja znanja bolj pozitivno stališče. Te razlike bi lahko pripisali bolj bogatim izkušnjam učiteljev z višjimi nazivi, ki so pripomogle k večji naklonjenosti maturi, ali pa temu, da so se učitelji, ki imajo višji naziv, do sedaj več strokovno spopolnjevali. Ugotovili smo, da strokovno spopolnjevanje v zadnjem letu dni nima statistično značilne vloge pri stališču učiteljev do mature, čeprav imajo učitelji, ki so se v zadnjem letu udeleževali strokovnih spopolnjevanj, nekoliko bolj pozitivno stališče.

Razliko v odgovorih učiteljev glede na maturitetni predmet, ki ga poučujejo, smo preverjali zaradi razlik v tipih nalog pri maturi. Tako Marentič Požarnik (2000) poudarja, da je mogoče iz maturitetnih katalogov za različne predmete videti, da nekateri v nalogah in vprašanjih ustrezno zajemajo tudi višje cilje, drugi pa ne in vztrajajo pri spominskem obvladovanju velike količine snovi. Naša raziskava je pokazala, da med učitelji, ki poučujejo različne maturitetne predmete, ni statistično značilne razlike v njihovem skupnem rezultatu na lestvici stališč do mature, kljub razlikam med načinom izvedbe mature po predmetih.

Učitelji, ki so zunanji ocenjevalci pri maturi, čeprav predvidevamo, da bolje poznajo maturo, nimajo statistično drugačnega stališča do mature kot tisti, ki niso zunanji ocenjevalci.

Stališča študentov do mature

Študenti so ocenjevali stopnjo strinjanja s sedemnajstimi trditvami, ki se navezujejo na maturo. Analiza stopenj soglašanja je pokazala, da se njihovo stališče do mature v povprečju nekoliko nagiba v negativno smer, čeprav manj kot pri dijakih, ki jih matura še le čaka (preglednica 3). Takšne odgovore smo pričakovali, saj je matura že uspešno za njimi. Prevlado negativnih stališč do mature pa smo vseeno predvidevali, zaradi obremenjenosti in skrbi, ki jim jo je le-ta prinašala.

Trditev	Stopnja soglašanja s trditvijo									
	Popolnoma se strinjam.		Strinjam se.		Ne vem./ Ne morem se odločiti.		Se ne strinjam.		Se sploh ne strinjam.	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Matura je zame bila velika obremenitev.	42	14,3	98	33,4	59	20,1	79	27,0	15	5,1
Matura je bila eno samo zapravljanje časa.	18	6,1	19	6,5	65	22,2	129	41,0	71	24,2
Matura je logičen zaključek šolanja na gimnaziji.	64	21,8	128	43,7	46	15,7	38	13,0	17	5,8
Matura bo pripomogla, da bom uspešneje študiral/a.	8	2,7	32	10,9	85	29,0	104	35,5	64	21,8
Matura mi je zbujala strah.	46	15,7	109	37,2	54	18,4	61	20,8	23	7,8
Zaradi mature so imeli učitelji večjo avtoriteto nad nami dijaki.	24	8,2	83	28,3	72	24,6	87	29,7	27	9,2
Zaradi mature sem skrbneje načrtoval/a svoje delo v gimnaziji.	11	3,8	76	25,9	57	19,5	104	35,5	45	15,4
Matura je bila zanimiva preizkušnja.	40	13,7	125	42,7	61	20,8	46	15,7	21	7,2
Maturitetna vprašanja so bila zasnovana tako, da so zahtevala predvsem znanje, naučeno na pamet, ki ga pozneje tako pozabiš.	33	11,3	57	19,5	75	25,6	107	36,5	21	7,2
Učitelji so nas strašili z maturo.	121	41,3	102	34,8	28	9,6	31	10,6	11	3,8
Maturitetna vprašanja so bila zasnovana tako, da so zahtevala ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost znati se v novi situaciji.	19	6,5	97	33,1	82	28,0	81	27,6	14	4,8
Matura je bila spodbuda za bolj kakovostno delo nas dijakov in učiteljev.	5	1,7	100	34,1	86	29,4	85	29,0	17	5,8
Maturo je treba ukiniti.	27	9,2	35	11,9	87	29,7	79	27,0	65	22,2
Zaradi mature smo dijaki bolj sodelovali med sabo in si pomagali.	22	7,5	105	35,8	83	28,3	70	23,9	13	4,4

Trditev	Stopnja soglašanja s trditvijo									
Matura je bila priložnost, da sem pokazal/a, kaj znam.	36	12,3	106	36,2	74	25,3	54	18,4	23	7,8
Matura je samo vstopnica za vpis na fakulteto.	75	25,6	120	41,0	44	15,0	40	13,7	14	4,8
Matura je pripomogla, da je moje znanje bolj kakovostno.	12	4,1	81	27,6	86	29,4	75	25,6	39	13,3

Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) študentov po stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami o maturi

Čeprav prevladujejo študenti, ki soglašajo s trditvami, da je bila zanje matura velika obremenitev in jim je zbujala strah ter so jih učitelji strašili z njo, pa je več takšnih, ki vseeno menijo, da ni bila zgolj zapravljanje časa, da je logičen zaključek šolanja v gimnaziji, da je bila zanje zanimiva preizkušnja, pri kateri je bila večina vprašanj zasnovanih tako, da niso preverjala zgolj znanja, naučenega na pamet, pač pa so od njih zahtevala ustvarjalnost, kritičnost in sposobnost znati se v novi situaciji. Prav tako jih večina meni, da ne bi bilo prav, če bi maturo ukinili in da je bila zanje priložnost, da so pokazali svoje znanje. Menijo, da so zaradi nje več sodelovali z drugimi dijaki in si pomagali. Niso pa prepričani, da jih je spodbudila k skrbnejšemu načrtovanju dela in k bolj kakovostnemu delu njih samih in učiteljev, ter o tem, da pripomore k bolj kakovostnemu znanju in uspešnejšemu študiju. Vendar pa nestrinjanje s temi trditvami še ne pomeni, da je matura z zgoraj naštetim, po njihovem mnenju, negativno povezana, saj lahko pomeni, da njene povezanosti niso občutili.

V skupnem rezultatu na lestvici stališč ni statistično značilne razlike med študenti, ki so pri maturi dosegli različno število točk. Enako smo ugotovili tudi, da ni statistično značilnih razlik med dijaki z različnim učnim uspehom. Vendar pa imajo tako uspešnejši dijaki kot študenti nekoliko bolj pozitivno stališče do mature.

Primerjava stališč dijakov, učiteljev in študentov do mature

Raziskava je pokazala, da se dijaki, učitelji in študenti statistično značilno razlikujejo v večini posameznih stališč, razen v dveh (v katerih so izražali stopnjo soglašanja s trditvijo, da zahtevajo maturitetna vprašanja predvsem ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost znati se v novi situaciji, in s trditvijo, da matura pripomore k bolj kakovostnemu znanju), kar je prikazano v preglednici 4.

Trditev	Ocenjevalci	Povpr. rangov ¹	χ^2	P
Učitelji in dijaki: Matura je zame velika obremenitev. Študenti: Matura je bila zame velika obremenitev.	Dijaki	259,63	105,720	0,000
	Študenti	404,37		
	Učitelji	427,43		
Učitelji in dijaki: Matura je zapravljanje časa. Študenti: Matura je bila zapravljanje časa.	Dijaki	293,74	41,895	0,000
	Študenti	374,90		
	Učitelji	412,20		
Vsi: Matura je logičen zaključek šolanja na gimnaziji.	Dijaki	311,90	20,373	0,000
	Študenti	360,77		
	Učitelji	400,26		
Učitelji: Matura bo pripomogla, da bodo dijaki uspešneje študirali. Dijaki in študenti: Zaradi mature bom uspešneje študiral/a.	Dijaki	377,85	23,691	0,000
	Študenti	303,32		
	Učitelji	371,99		
Učitelji: Dijake je strah mature. Dijaki: Matura mi zbuja strah. Študenti: Matura mi je zbujala strah.	Dijaki	308,26	24,896	0,000
	Študenti	388,15		
	Učitelji	342,47		
Učitelji: Matura povečuje učiteljevo avtoriteto. Dijaki: Zaradi mature imajo učitelji večjo avtoriteto nad nami dijaki. Študenti: Zaradi matematike so imeli učitelji večjo avtoriteto nad nami dijaki.	Dijaki	296,52	69,124	0,000
	Študenti	346,65		
	Učitelji	474,33		
Učitelji in dijaki: Zaradi mature skrbneje načrtujem svoje delo. Študenti: Zaradi mature sem skrbneje načrtoval/a svoje delo v gimnaziji.	Dijaki	377,38	18,194	0,000
	Študenti	309,67		
	Učitelji	357,60		
Učitelji in dijaki: Matura je zanimiva preizkušnja. Študenti: Matura je bila zanimiva preizkušnja.	Dijaki	279,27	63,239	0,000
	Študenti	402,89		
	Učitelji	380,69		
Vsi: Maturitetna vprašanja so (so bila) zasnovana tako, da zahtevajo (so zahtevala) predvsem znanje, naučeno na pamet, ki ga pozneje tako pozabiš.	Dijaki	319,76	9,978	0,007
	Študenti	368,63		
	Učitelji	360,82		
Vsi: Maturitetna vprašanja so (so bila) zasnovana tako, da zahtevajo (so zahtevala) ustvarjalnost, kritičnost, sposobnost znati se v novi situaciji.	Dijaki	374,67	1,788	0,409
	Študenti	355,95		
	Učitelji	328,03		
Učitelji in dijaki: Matura je spodbuda za bolj kakovostno delo dijakov in učiteljev. Študenti: Matura je spodbuda za bolj kakovostno delo dijakov in učiteljev.	Dijaki	319,76	9,701	0,008
	Študenti	368,63		
	Učitelji	360,82		
Vsi: Maturo je treba ukiniti.	Dijaki	279,28	65,230	0,000
	Študenti	384,03		
	Učitelji	426,92		

	Študenti	384,03		
	Učitelji	426,92		
Učitelji: Zaradi mature učitelji bolj sodelujem med sabo in si pomagamo.	Dijaki	322,51	9,828	0,007
Dijaki: Zaradi mature dijaki bolj sodelujem med sabo in si pomagamo.	Študenti	372,66		
Študenti: Zaradi mature smo dijaki bolj sodelovali med sabo in si pomagali.	Učitelji	343,89		
Učitelji: Matura je priložnost, da dijaki pokažejo, kaj znajo.	Dijaki	316,13	13,314	0,001
Dijaki: Matura je priložnost, da pokažem, kaj znam.	Študenti	364,57		
Študenti: Matura je bila priložnost, da sem pokazal/a, kaj znam.	Učitelji	380,10		
Vsi: Matura je samo vstopnica za vpis na fakulteto.	Dijaki	444,44	133,841	0,000
	Študenti	260,86		
	Učitelji	305,28		
Učitelji: Matura bo pripomogla, da bo znanje dijakov bolj kakovostno.	Dijaki	332,04	3,508	0,173
Dijaki: Matura bo pripomogla, da bo moje znanje bolj kakovostno.	Študenti	362,12		
Študenti: Matura je pripomogla, da je moje znanje bolj kakovostno.	Učitelji	345,30		

Preglednica 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa primerjave razlik med dijaki, študenti in učitelji v stopnjah soglašanja s posameznimi trditvami o maturi

Matura najbolj obremenjuje dijake, študenti, ki so jo že opravili, ocenjujejo, da niso bili tako obremenjeni z njo, kot so dijaki, ki jih matura še čaka, še nekoliko manj pa matura obremenjuje učitelje. Podobna so tudi njihova stališča do trditev, da je matura zapravljanje časa, da povečuje učiteljevo avtoriteto, da jo je treba ukiniti, da zaradi nje skrbneje načrtujejo (so načrtovali) svoje delo, da je priložnost, da dijaki pokažejo, kaj znajo, saj se s temi trditvami najpogosteje strinjajo dijaki, nato študenti in najmanj učitelji. S trditvijo, da je matura logičen zaključek šolanja na gimnaziji, se najpogosteje strinjajo učitelji, najredkeje pa dijaki. Zanimivo je, da dijaki najpogosteje verjamejo, da bo matura pripomogla k temu, da bodo uspešneje študirali, stališča učiteljev so jim zelo podobna, stališča študentov pa so v tem primeru veliko bolj kritična. Med tistimi, ki se jim zdi matura zanimiva preizkušnja, je največ študentov, sledijo učitelji in nazadnje dijaki, kar smo pričakovali, glede na to, da študenti z maturo niso več obremenjeni in da le-ta najbolj neposredno obremenjuje prav dijake. Pri trditvi, da matura zahteva predvsem faktografsko znanje, so bili najmanj kritični do mature študenti, najbolj pa dijaki, enako pa velja tudi pri trditvi, da je matura pospešila sodelovanje med dijaki oziroma med učitelji.

Obstaja statistično značilna razlika med dijaki, študenti in učitelji v skupnem rezultatu na lestvici stališč do mature. Preizkus statistične pomembnosti razlik med po dvema aritmetičnima sredinama pa je pokazal, da je statistično

značilna razlika med dijaki in učitelji ter med študenti in učitelji, ne pa tudi med dijaki in študenti. Po pričakovanjih imajo najbolj negativno stališče do mature dijaki, sledijo študenti in nato učitelji. Dijaki so z maturo najbolj neposredno obremenjeni, študenti gledajo nanjo nekoliko manj kritično, saj je že za njimi, najboljše pa jo sprejemajo učitelji.

Sklep

Pričakovali smo, da bodo stališča dijakov, učiteljev in študentov do mature precej bolj kritična, kot je pokazala raziskava. Iz odgovorov sklepamo, da z maturo dosegamo njen cilj zvišati kakovost gimnazijskega programa, čeprav bi bilo veliko še mogoče izboljšati. Kako bi lahko to storili, pa smo predstavili v magistrski nalogi Povezanost vzgojno-izobraževalnega procesa v gimnazijah z maturo, kjer smo med drugim zbrali predloge anketiranih učiteljev za spremembo sedanjega koncepta mature.

Literatura

- Bahovec, I. (1998). Notranje vrednotenje mature: 1995–1997: poročilo. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bečaj, J. (1999). Avtonomni učenec, ki ima avtonomnega učitelja, ki ima avtonomnega ravnatelja, ki ima ... Vzgoja in izobraževanje, 30 (5), str. 4–6.
- Budin, J. (1998). Matura in prenova gimnazijskega izobraževanja. V: Kališnik, M. (ur.). Drugi strokovni posvet o maturi, str. 8–14. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Izhodišča kurikularne prenove. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, maj 1996.
- Kariž Merhar, V. (1999). Ali matura vpliva na avtonomijo poučevanja?. Vzgoja in izobraževanje, 30 (5), str. 55–56.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje?: kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. Vzgoja in izobraževanje, 31 (2–3), str. 4–9.
- Rutar Ilc, Z. (2001). Matura. Didakta, 10 (58/59), str. 32–35.
- Slivar, B. (1998). Mnenja dijakov, učiteljev in ravnateljev o maturi. V: Kališnik, M. (ur.). Drugi strokovni posvet o maturi, str. 36–41. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Šteh Kure, B. (2000). Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Nataša HARL, M.A., and Dr Majda PŠUNDER

VIEWS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS, TEACHERS OF MATURA SUBJECTS AND TERTIARY STUDENTS ON THE MATURA

Abstract: The article presents the views of students of the third-year gimnazija programme, teachers of matura subjects and students of first-year university programmes on the matura (the secondary school final exam). Their views are interesting because a positive position, i.e. the conviction that this is a useful examination of knowledge, is important for the successful realisation of preparations for the matura and secondary school students' acquisition of good quality knowledge. An analysis of their standpoints shows that the latter are not as negative as perhaps was expected with regard to the opinion and research results published so far. However, as expected, there are considerable differences in views between teachers on one side and secondary school and tertiary students on the other.

Key words: matura, gimnazija, quality of the education process, school quality, professional development of teachers

**Dr. Tina Vršnik Perše,
dr. Milena Ivanuš Grmek,
Tina Rutar Leban,
dr. Marija Javornik Krečič**

Indikatorji demokratizacije ocenjevanja znanja v gimnazijskem izobraževanju

Povzetek: Prispevek osvetljuje ocenjevanje znanja v slovenskem gimnazijskem izobraževanju z vidika sodobnih teženj, ki poudarjajo motivacijski namen ocenjevanja oz. stimulatívno vlogo ocene ter sodelovanje učiteljev in dijakov pri odločanju o organizacijskih in vsebinskih vidikih ocenjevanja. V prvem delu članka sta zaradi nedvoumnosti opredeljena pojma preverjanje in ocenjevanja ter izpostavljeni različni vidiki demokratizacije procesa ocenjevanja, ki jih je moč zaslediti v strokovni literaturi. Drugi del prispevka prinaša odgovor na vprašanje, kako se ti momenti uresničujejo v naši vzgojno-izobraževalni gimnazijski praksi. Predstavljamo namreč nekatere izsledke raziskave Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev, ki je bila opravljena v obdobju 2005–2006 na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Na podlagi teh izsledkov lahko sklepamo, da so novejši koncepti ocenjevanja znanja v gimnazijskem izobraževanju slabo uveljavljeni. Rezultati prav tako kažejo na statistično pomembno razliko med ocenjevanjem učiteljev različnih predmetnih področij ter veliko razhajanje med mnenji o učiteljevem ravnanju v fazi ocenjevanja med učitelji samimi in njihovimi dijaki. Ugotovitve raziskave dokazujejo, da je (tudi) na nivoju gimnazijskega izobraževanja treba več pozornosti nameniti dobri pedagoški usposobljenosti gimnazijskih učiteljev.

Ključne besede: ocenjevanje znanja, demokratizacija procesa ocenjevanja, gimnazija.

UDK: 371.54:371.26

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoški inštitut; e-naslov: tina.vrsnik@pei.si

Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: milena.grmek@siol.net

Tina Rutar Leban, Pedagoški inštitut; e-naslov: tina.rutar@pei.si

Dr. Marija Javornik Krečič, Filozofska fakulteta Maribor; e-naslov: marija.javornik@uni-mb.si

Uvod

Razumevanje, raziskovanje in implementacija ocenjevanja znanja so se tako v Sloveniji kot tudi v mednarodni perspektivi od začetka devetdesetih let 20. stoletja temeljito spremenili. Tudi v prihodnosti ne pričakujemo stabilizacije na področju razumevanja in izvajanja različnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu. Obsežne spremembe slovenskega vzgojno-izobraževalnega procesa ob uvajanju devetletne osnovne šole in prenovi srednješolskega, tudi gimnazijskega izobraževanja so sprožile številne razprave ter spremembe in sprejetje novih zakonskih ter podzakonskih aktov, povezanih s preverjanjem in ocenjevanjem znanja na širšem vzgojno-izobraževalnem polju.

Na področju gimnazijskega izobraževanja v Sloveniji je dodatni mejnik pri pogledu na preverjanje in ocenjevanje znanja nedvomno tudi uveljavitev eksternega zaključnega izpita – mature – leta 1995. Spremembe v zaznavanju koncepta preverjanja in ocenjevanja znanja so se pojavile zaradi želje po višanju kakovosti pridobljenega znanja ter želje povečati pozitivne učinke vseh vrst ocenjevanja, s katerimi se srečujemo.

V strokovni literaturi o preverjanju in ocenjevanju znanja lahko preberemo, da je težnja usmerjena k uveljavljanju avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja (kot npr. samoocenjevanje, skupinsko ocenjevanje, portfolio, reševanje praktičnih problemov, ocenjevanje izdelkov ...) (Razdevšek Pučko 1996; Marentič Požarnik 2000; Rutar Ilc 2003). Pogosto v strokovni javnosti zasledimo tudi dilemo, koliko sta preverjanje in ocenjevanje znanja povezan proces oz. samostojni enoti. Strmčnik (2001) npr. navaja, da je ocenjevanje v celoti samostojna stopnja učnega procesa, ki ni sočasna s preverjanjem znanja. Razlikovanje med preverjanjem in ocenjevanjem znanja za ta prispevek ni ključnega pomena, vendar zaradi nedvoumnosti opredeljujemo oba procesa. Preverjanje znanja razumemo kot vse vrste komunikacije, s katerimi učitelj ugotavlja kvalitativne in kvantitativne vidike pridobljenega znanja posameznih subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar nimajo nikakršnih formalnih posledic.

Ocenjevanje znanja pa je na drugi strani tisti proces, ki »ubesedi« preverjanje, ga ovrednoti in formalizira. Poudariti je treba, da je ocenjevanje pomembno vpeto v pouk in ob učnih načrtih soodloča, kaj se poučuje in uči ter kako se poučuje in uči; določa torej kakovost pouka (Bucik 2001, str. 43).

V Pravilniku o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS 76/2005) (v nadaljevanju Pravilnik) je večina opredelitev namenjenih ureditvi podrobnosti ocenjevanja, medtem ko je preverjanju znanja namenjen le en člen Pravilnika. Večina učiteljev preverjanje še vedno pojmuje ključno kot ugotavljanje znanja učencev, preden je le-to ocenjeno (Sentočnik 2002, str. 34). Preverjanje je v Pravilniku opredeljeno kot spremljanje napredovanja dijakov, ki poteka skupaj z njimi, je pred ocenjevanjem znanja obvezno in se ne ocenjuje (5. člen, prav tam). Ocenjevanje znanja je na drugi strani opisano kot vrednotenje doseženih standardov znanja in učnih ciljev z oceno (6. člen, prav tam). Pravilnik navaja, da naj se pri ocenjevanju uporabljajo ustrezne oblike in načini ocenjevanja ter upoštevajo sodobna pedagoška, psihološka in andragoška načela, ki so določena v katalogih znanj oziroma učnih načrtih. Če oblike in načini ocenjevanja niso določeni v učnih načrtih, pa Pravilnik navaja, naj jih določi strokovni aktiv šole (7. člen, prav tam). V tej luči lahko govorimo o podpori Pravilnika demokratizaciji ocenjevanja znanja ter spodbujanju avtonomnosti šol, kot že rečeno, pa manjka širša opredelitev preverjanja znanja in njegovega pomena v gimnazijskem izobraževanju. Prav tako Pravilnik ne omenja modernih avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja ter relativno neprožno obravnava različne vidike ocenjevanja, s čimer ne spodbuja dejavnosti učiteljev ali dijakov.

O avtentičnih oblikah, ki temeljijo na spremembah v razumevanju koncepta tako preverjanja kot tudi ocenjevanja znanja, govorijo strokovnjaki (Razdevšek Pučko 1996; Ivanuš Grmek, Javornik Krečič 2004) kot o posledici pojava »nove paradigme«, »nove filozofije«, ki je v nasprotju s strogimi psihometričnimi načeli ocenjevanja ter tesneje povezuje preverjanje in ocenjevanje s celotnim procesom kakovostnega učenja – učenja z globljim razumevanjem (Marentič Požarnik, Peklaj 2002). Nameni ocenjevanja znanja v preteklosti so bili predvsem informativnost, selektivnost in represivnost, v sedanjosti pa se ocenjevanje vse bolj usmerja k pedagoško-motivacijskemu namenu, ki poudarja stimulatивно vlogo ocene ter sodelovanje učiteljev in učencev pri odločanju o organizacijskih in vsebinskih vidikih ocenjevanja (Strmčnik 2001, str. 176). Spreminjanje prakse preverjanja in ocenjevanja znanja je nedvoumno dolgotrajen in postopen proces, ki od strokovnih pedagoških delavcev zahteva dejavno spreminjanje lastnega ravnanja in prepričanj ter mnogo vloženega truda. Le na podlagi dejavnega vključevanja učiteljev je mogoče pričakovati tudi dejavno sodelovanje učencev v učnem procesu ter tako pridobivanje bolj kakovostnega znanja.

V gimnazijah se kot dodatni dejavnik, ki zavira uvajanje avtentičnih oblik preverjanja ter ocenjevanja znanja, pojavlja matura, saj eksterno preverjanje znanja skorajda izključno ohranja selektivni vidik ocenjevanja, ki vpliva na preverjanje in ocenjevanje znanja ter njuno (ne)demokratizacijo v gimnazijskem izobraževanju (Rutar Ilc 2001; Zupanc 2001).

V literaturi zasledimo različne momente demokratizacije procesa ocenjevanja znanja. Navedimo le nekatere (Rutar Ilc 1996):

- dogovarjanje med učitelji in učenci o vsebinah ocenjevanja,
- dogovarjanje med učitelji in učenci o kriterijih in ocenjevalnih kategorijah,
- dogovarjanje med učitelji in učenci o rokih in pogojih ocenjevanja,
- možnost samoocenjevanja in skupnega pretresanja učiteljevih ocen,
- možnost ponovnega opravljanja slabo opravljenega ocenjevanja znanja,
- možnost pritožbe in arbitraže ocene.

Vsi zapisani momenti pomembno prispevajo k demokratiziranju odnosa med učenci in učitelji ter k prevzemanju dejavnejšega odnosa učencev do učenja in ocenjevanja znanja. Učitelji, ki spodbujajo učence k sodelovanju pri pouku in povezujejo učenje, poučevanje, preverjanje ter ocenjevanje, pa tako pridobivajo bolj kakovostne povratne informacije o učenčevem napredovanju (Marentič Požarnik 2000).

Namen raziskave

V prispevku predstavljamo nekatere izsledke raziskave Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev, ki je bila opravljena v obdobju 2005–2006. Namen raziskave je bil dobiti vpogled v dejansko dogajanje pri pouku v programu splošne gimnazije. Zanimalo nas je ravnanje učiteljev¹ pa tudi dejavnosti dijakov pri pouku. V okviru raziskave smo zajeli podatke o pouku v celoti, od priprave učiteljev in dijakov na pouk do procesa ocenjevanja znanja (podrobnosti celotne raziskave so predstavljene v Ivanuš Grmek idr. 2007). V pričujočem prispevku se bomo osredotočili na področje demokratizacije ocenjevanja znanja pri pouku v splošnih gimnazijah in ga podrobneje predstavili. Problem smo osvetlili z različnih vidikov, tako da smo prikazali razlike med ravnanji učiteljev različnih predmetnih področij, (naravoslovje, družboslovje) ter razlike glede na letnik, ki ga učitelji poučujejo (zanimalo nas je, ali učitelji svoja ravnanja spreminjajo glede na starost dijakov, ki jih poučujejo, ter kateri so pglavitni vzroki za to razlikovanje). Pri dveh temeljnih predmetih v gimnazijskem izobraževanju, matematiki in slovenščini, smo kot primerjavo samooceni učiteljev izpostavili, kako dijaki ocenjujejo učiteljevo ravnanje.

Metoda

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 3104 dijakov ter 420 učiteljev iz 29 splošnih gimnazij v Sloveniji.

¹ V postopkih pridobivanja podatkov smo učitelje naslavljali s profesorji, učence pa z dijaki. V besedilu bomo za profesorje uporabljali izraz učitelji, za učence pa dijaki. Čeprav v vzorcu prevladujejo učiteljice in dijakinje, bomo zaradi poenostavitve vselej uporabljali oblike moškega spola, ki so tudi slovnično nevtralne.

Sodelujoče gimnazije

V raziskavo so bile vključene splošne gimnazije iz vseh enot Zavoda za šolstvo RS, in sicer 9 iz Ljubljane, 6 iz Maribora, 3 iz Kopra, 4 iz Celja, 2 iz Nove Gorice, 1 iz Kranja, 2 iz Novega mesta in 2 iz Murske Sobote. Po velikosti je bilo 7 vključenih gimnazij manjših (manj kot 8 oddelkov), 15 srednje velikih (od 9 do 24 oddelkov) ter 7 večjih (več kot 25 oddelkov) gimnazij.

Vzorec dijakov

V raziskavi je sodelovalo 36,5 % dijakov ter 61,8 % dijakinj. V vzorcu so v približno enakem razmerju zastopani dijaki in dijakinje prvih (27,2 %), drugih (24,1 %), tretjih (25,2 %) in četrtih (22,1 %) letnikov.

Vzorec učiteljev

V raziskavi je sodelovalo 15,7 % učiteljev in 72,6 % učiteljic, kar najverjetneje ustreza razmerju med zaposlenimi učitelji in učiteljicami v naših splošnih gimnazijah. V vzorcu so bili v največjem deležu zastopani učitelji matematike (11,2 %), angleščine (10,5 %) in slovenščine (10,2 %). Nato sledijo učitelji drugih predmetov.

Instrumenti

Za namene raziskave smo uporabili anketni vprašalnik za učitelje in dijake, ki je že bil uporabljen in validiran v raziskavi Javornik Krečič (2003). Koeficient zanesljivosti vprašalnika za učitelje (izračunan po podatkih pričujoče raziskave) znaša $\alpha = 0,94$, pri vprašalniku za dijake pa znaša koeficient zanesljivosti $\alpha = 0,95$.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo izbrane izsledke raziskave. O demokratizaciji ocenjevanja znanja smo učitelje in dijake spraševali na sedmih postavkah vprašalnika ter zajeli predvsem področje dogovarjanja o vsebini ter načinu ocenjevanja, področje udeležbe dijakov pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje, možnosti pritožbe in popravljanja slabe ocene. Tako dijaki kot učitelji so na navedene postavke odgovarjali na lestvici od ena do pet, in sicer so ocenjevali pogostost navedenega vedenja (1 – nikoli, 5 – vedno).

	Postavka	Predmetno področje	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
44	z dijaki se dogovorim o vsebini ocenjevanja	naravoslovje	104	4,71	-0,82	0,41
		družboslovje	179	4,68		
45	dogovorimo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	naravoslovje	104	4,82	-2,59	0,01*
		družboslovje	178	4,68		
46	skupaj oblikujemo kriterije za ocene	naravoslovje	104	2,19	-2,55	0,01*
		družboslovje	176	2,51		

48	utemeljim oceno (dijaku podam povratno informacijo o njegovem znanju)	naravoslovje	104	4,66	-1,28	0,20
		družboslovje	178	4,74		
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	naravoslovje	101	4,69	-0,96	0,34
		družboslovje	173	4,64		
50	dijakom dam možnost, da slabo oceno popravijo	naravoslovje	104	4,48	-1,96	0,05
		družboslovje	178	4,65		

Preglednica 1: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja glede na predmetno področje, ki ga poučuje učitelj (odgovori učiteljev)

Opomba:

- naravoslovje: matematika, kemija, biologija, fizika, informatika
- družboslovje: angleščina, slovenščina, nemščina, geografija, zgodovina, psihologija, sociologija, francoščina, italijanščina
- n – število profesorjev
- M – aritmetična sredina odgovorov profesorjev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- z – z vrednost Mann-Whitneyevega U-testa
- p – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* – razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

Glede na aritmetične sredine, ki se gibljejo med ocenama 4 (pogosto) in 5 (vedno), lahko sklepamo, da učitelji menijo, da pri ocenjevanju znanja zelo pogosto upoštevajo posamezne vidike demokratizacije. Izjema je le postavka *učitelj in dijaki skupaj oblikujejo kriterije za ocene*, kar v povprečju učitelji redko izvajajo.

Razlike med učitelji različnih predmetnih področji so statistično značilne le pri dveh postavkah: *dogovorimo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno) in skupaj oblikujemo kriterije za ocene*. O načinu ocenjevanja se pogostejše dogovarjajo pri naravoslovnih predmetih, skupno oblikovanje kriterijev za ocene pa se pogostejše pojavlja pri učiteljih družboslovja. Najverjetneje lahko razlago omenjenih razlik iščemo v sami naravi predmetnih področij oziroma v subjektivnih prepričanjih učiteljev o naravi lastnega predmeta. Tendenca razlik pri vseh postavkah (razen postavki o načinu ocenjevanja) gre v smeri večje demokratizacije pri družboslovnih predmetih. Naravoslovni predmeti stereotipno veljajo kot bolj eksaktni, metrični in kot taki v očeh učiteljev puščajo manj možnosti demokratizacije tako učnega procesa kot tudi ocenjevanja. Predpostavljamo, da so postavko o skupnem določanju načinov ocenjevanja učitelji naravoslovnih predmetov videli kot tisto, pri kateri je demokratizacija ocenjevanja najbolj prisotna in jo zaradi socialne zaželenosti demokratizacije tudi želeli bolj poudariti. Izid tega je statistično značilna razlika v smeri večje demokratizacije pri naravoslovnih predmetih. V luči navedenega prepričanja učiteljev o značilnostih naravoslovnih predmetov lahko interpretiramo tudi statistično značilnost razlike pri postavki o skupnem oblikovanju kriterijev ocenjevanja. Eksaktnost naravoslovnih predmetov najverjetneje po prepričanju učiteljev teh predmetov dopušča manjši manevrski prostor za oblikovanje kriterijev ocenjevanja (znanje je pozitivno ocenjeno, če je naloga, problem pravilno rešen). Pri tem pa ne gre pozabiti, da so prav to postavko zelo nizko ocenili tudi učitelji družboslovja, kar kaže na to,

da problem demokratizacije oblikovanja kriterijev ocenjevanja ni značilen le za naravoslovje.

	Postavka	Predmetno področje	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
44	učitelj se z dijaki dogovori o vsebini ocenjevanja	matematika	3077	3,21	-6,30	0,00*
		slovenščina	3082	3,35		
45	dogovori se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	matematika	3076	3,88	-4,93	0,00*
		slovenščina	3080	3,96		
46	učitelj in dijaki skupaj oblikujejo kriterije za ocene	matematika	3080	1,51	-9,33	0,00*
		slovenščina	3080	1,65		
47	učitelj napove ocenjevanje	matematika	3082	3,83	-5,77	0,00*
		slovenščina	3078	3,97		
48	učitelj utemelji oceno (dijaku poda povratno informacijo o njegovem znanju)	matematika	3075	3,50	-0,34	0,73
		slovenščina	3074	3,48		
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	matematika	3080	2,51	-9,88	0,00*
		slovenščina	3082	2,67		
50	dijakom da učitelj možnost, da slabo oceno popravi	matematika	3081	4,13	-2,44	0,01*
		slovenščina	3085	4,17		

Preglednica 2: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja med poukom matematike in slovenščine (ocena dijakov)

Opomba:

- *n* – število dijakov
- *M* – aritmetična sredina odgovorov dijakov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- *SD* – standardna deviacija
- *Z* – *Z*-vrednost Wilcoxonovega testa rangov
- *p* – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* – razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

V preglednici 2 so predstavljeni pogledi dijakov na že navedene postavke o pogostosti izvajanja posameznih vidikov demokratizacije ocenjevanja znanja pri predmetu matematika in slovenščina. Aritmetične sredine odgovorov dijakov so pri vseh postavkah statistično značilno nižje od aritmetičnih sredin odgovorov učiteljev (glej Ivanuš Grmek idr. 2007), kar kaže na to, da so dijaki mnogo bolj kritični do pogostosti izvajanja posameznih vidikov demokratizacije ocenjevanja pri pouku.

Po mnenju dijakov se posamezni vidiki demokratizacije ocenjevanja statistično značilno razlikujejo glede na predmet pri vseh postavkah (razen postavke o utemeljevanju ocene), dijaki namreč navedene vidike demokratizacije zaznavajo pogosteje pri slovenščini.

Če se osredotočimo na dve postavki iz preglednice 1, ki sta se pri učiteljih pokazali kot statistično značilno različni glede na predmetno področje, je za-

nimivo, da dijaki vsaj pri primerjavi matematike in slovenščine zaznavajo pri slovenščini več možnosti za dogovarjanje o načinu ocenjevanja, kar je vsaj delno v neskladju z odgovori učiteljev po posameznih predmetnih področjih.

Pri postavki o skupnem oblikovanju kriterijev ocenjevanja je ocena dijakov višja za slovenščino, kar je skladno z mnenjem učiteljev o tem, da je navedeni vidik demokratizacije ocenjevanja pogostejši pri družboslovnih predmetih. Navedena skladnost pri tej postavki in neskladnost med odgovori učiteljev in dijakov pri postavki o dogovarjanju o načinu ocenjevanja dasta slutiti, da je interpretacija o večji socialni zaželenosti odgovorov učiteljev naravoslovja pri tej postavki najverjetneje ustrezna.

V primerjavi odgovorov dijakov in učiteljev izpostavljamo še postavko o možnosti pritožbe dijakov na oceno. Odgovori dijakov na to postavko so namreč v povprečju kar za dve oceni nižji od odgovorov učiteljev (pri drugih postavkah se ta razlika giblje dokaj skladno v okvirih ene ocene). Pričakovano je, da so dijaki do dela in odnosa učiteljev dokaj kritični ter da so na drugi strani odgovori učiteljev precej pogojeni s socialno zaželenostjo, vendar je odklon za dve oceni po našem mnenju jasen indikator, da gre pri zaznavanju omenjenega vidika ocenjevanja za pomembno razhajanje med učitelji in dijaki.

Poleg razlik med posameznimi predmetnimi področji posebej izpostavljamo še razlike v pogledih na demokratizacijo ocenjevanja znanja glede na starost dijakov. V *preglednici 3* najprej predstavljamo oceno dijakov.

	Postavka	Letnik	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
44	učitelj se z dijaki dogovori o vsebini ocenjevanja	nižji	1582	3,33	1,20	-1,99	0,05
		višji	1465	3,23	1,28		
45	dogovori se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	nižji	1584	3,91	1,24	-0,64	0,52
		višji	1462	3,93	1,25		
46	skupaj z dijaki oblikuje kriterije za ocene	nižji	1584	1,63	0,89	-2,68	0,01*
		višji	1463	1,52	0,78		
47	napove ocenjevanje	nižji	1582	3,87	1,16	-1,37	0,17
		višji	1466	3,93	1,13		
48	utemelji oceno (dijaku poda povratno informacijo o njegovem znanju)	nižji	1582	3,51	1,12	-0,92	0,36
		višji	1459	3,47	1,12		
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	nižji	1584	2,69	1,29	-4,85	0,00*
		višji	1464	2,47	1,26		
50	dijakom da možnost, da slabo oceno popravi	nižji	1585	4,21	0,93	-3,58	0,00*
		višji	1467	4,09	0,99		

Preglednica 3: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja glede na letnik (ocena dijakov)

Opomba:

- *n* – število dijakov
- *M* – aritmetična sredina odgovorov profesorjev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- *z* – *z*-vrednost Mann-Whitneyevega U-testa
- *p* – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* – razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

Odgovori dijakov nižjih in višjih letnikov se statistično značilno razlikujejo pri postavkah o skupnem oblikovanju kriterijev ocenjevanja, možnosti pritožbe na oceno ter možnosti popravljanja slabe ocene. V vseh treh primerih so ocene dijakov višjih letnikov nižje v primerjavi z ocenami dijakov nižjih letnikov. Večjo kritičnost dijakov višjih letnikov v odgovarjanju zaznamo tudi pri postavki o dogovarjanju v zvezi z vsebino ocenjevanja. Pogled učiteljev na vidike demokratizacije je nekoliko drugačen od zaznav dijakov.

	Postavka	Letnik	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
44	z dijaki se dogovorim o vsebini ocenjevanja	nižji	402	4,63	0,80	-3,92	0,00*
		višji	373	4,72	0,77		
45	dogovorimo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	nižji	401	4,74	0,77	-0,40	0,69
		višji	373	4,71	0,86		
46	skupaj oblikujemo kriterije za ocene	nižji	398	2,40	1,19	-4,38	0,00*
		višji	370	2,46	1,27		
47	napovem ocenjevanje	nižji	401	4,49	0,94	-4,45	0,00*
		višji	374	4,61	0,86		
48	utemeljim oceno (dijaku podam povratno informacijo o njegovem znanju)	nižji	405	4,69	0,59	-1,61	0,11
		višji	376	4,69	0,64		
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	nižji	396	4,66	0,93	0,00	1,00
		višji	366	4,64	0,97		
50	dijakom dam možnost, da slabo oceno popravijo	nižji	406	4,62	0,71	-1,29	0,20
		višji	375	4,62	0,80		

Preglednica 4: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja znanja glede na letnik, ki ga učitelj poučuje (odgovori učiteljev)

Opomba:

- nižji letnik: prvi in drugi letniki
- višji letnik: tretji in četrti letniki
- *n* – število učiteljev
- *M* – aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- *SD* – standardna deviacija
- *Z* – *Z* vrednost Wilcoxonovega testa rangov
- *p* – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* – razlika je statistično pomembna – $p < 0,05$)

Rezultati v preglednici 4 kažejo statistično značilne razlike med učitelji glede na letnik, ki ga poučujejo, pri naslednjih postavkah: *učitelj se dogovori z dijaki o vsebini ocenjevanja; skupaj oblikujejo kriterije za ocene in ocenjevanje je napovedano*. Za vse našteje vidike ocenjevanja učitelji navajajo, da jih pogosteje upoštevajo v višjih kot nižjih letnikih. Razlogi, ki jih učitelji navajajo za te razlike, so prikazani v preglednici 5.

<i>Moje ravnanje v nižjem in višjem letniku se razlikuje zaradi:</i>	<i>Število odgovorov</i>
zrelosti dijakov	91
približevanja mature	63
poznavanja interesov, želja dijakov	40
pomanjkanja časa	11
drugega	33

Preglednica 5: Vzroki za razlike v demokratizaciji ocenjevanja znanja glede na letnik, ki ga učitelj poučuje (odgovori učiteljev)

Opomba: Udeleženci so lahko izbrali več kot en odgovor.

Vzroki razlik v demokratizaciji ocenjevanja znanja glede na letnik poučevanja so po mnenju učiteljev predvsem v zrelosti dijakov, sledi približevanje mature ter poznavanje interesov in želja dijakov. Učitelji navajajo, da dijakom zaradi večje zrelosti in odgovornosti bolj zaupajo in jim prepuščajo del odgovornosti v procesu ocenjevanja znanja.

Na drugi strani ocene dijakov kažejo ravno nasprotno sliko. Kot že rečeno ob *preglednici 3*, dijaki višjih letnikov posamezne vidike demokratizacije ocenjevanja zaznavajo manj pogosto kot dijaki nižjih letnikov. Statistično značilna razlika v zaznavi glede na letnik se tako pri učiteljih kot pri dijakih pojavlja pri postavki o dogovarjanju v zvezi z vsebino ocenjevanja ter pri postavki o skupnem oblikovanju kriterijev za ocenjevanje, vendar je smer/tendenca te razlike ravno nasprotna – dijaki višjih letnikov zaznavajo ta dva vidika demokratizacije manj pogosto kot dijaki nižjih letnikov, na drugi strani pa učitelji navajajo, da ta dva vidika pogosteje vpeljujejo v višje letnike.

Ob zrelosti dijakov je približevanje mature tisti dejavnik, ki po mnenju učiteljev tudi vpliva na njihovo pogostejšo uporabo posameznih vidikov demokratizacije ocenjevanja v višjih letnikih, kar je v nasprotju ocenami nekaterih avtorjev (Rutar Ilc 2001; Zupanc 2001), da naša matura skorajda izključno ohranja selektivni vidik ocenjevanja. V luči razprav na temo vpliva mature na gimnazijsko izobraževanje bi namreč pričakovali, da bodo učitelji pod pritiskom bližajoče se mature pogosteje uporabljali psihometrične pristope k ocenjevanju. Odgovori dijakov se v nasprotju z odgovori učiteljev bolj ujemajo z navedeno predpostavko, saj dijaki višjih letnikov redkeje prepoznavajo posamezne vidike demokratizacije ocenjevanja znanja kot dijaki nižjih letnikov.

Pričujoče razhajanje v odgovorih je delno posledica večje kritičnosti dijakov višjih letnikov in socialne zaželenosti odgovorov učiteljev. Kljub temu pa je razhajanje med subjektivnimi predstavami o ocenjevanju obeh skupin subjektov, ki sooblikujeta vzgojno-izobraževalni proces, vredno razmisleka.

Sklepi

Nenehno spreminjajoče se okoliščine družbenega življenja so s seboj prinesle tudi potrebo po novem opredeljevanju vzgojno-izobraževalnih konceptov, med njimi

tudi ocenjevanja znanja. Izsledki evalvacijske študije kažejo, da so novejši koncepti ocenjevanja znanja v gimnazijskem izobraževanju v Sloveniji še v povojih oziroma še niso popolnoma zasidrani v vsakodnevni praksi. V prispevku smo pokazali, da obstajajo na področju zaznavanja vidikov demokratizacije znanja med poukom nekatere statistično značilne razlike med učitelji in dijaki. Učitelji večinoma ocenjujejo, da novejša koncepta ocenjevanja znanja med poukom uporabljajo pogosto, na drugi strani pa dijaki le-te zaznavajo redkeje. Nekatere razlike v zaznavanju stanja obsegajo celo več kot dve oceni. Zavedamo se, da je eden od razlogov za predstavljena razhajanja zagotovo v namerni kritičnosti dijakov na eni strani ter težnji po dajanju socialno bolj zaželenih odgovorov pri učiteljih na drugi strani. Hkrati pa menimo, da so izsledki raziskave vredni tehtnejšega premisleka.

Verjamemo, da gimnazijski učitelji svoje delo opravljajo z najboljšimi nameni in so prepričani, da izvajajo vse priporočeno in zaželeno v učnih načrtih, vendarle svoje delo ocenjujejo v okviru svojih izkušenj in prepričanj. Prepričani so na primer, da dijakom pri ocenjevanju vedno podajo povratno informacijo, izkaže pa se, da jim večinoma posredujejo le številčno oceno brez ustrezne utemeljitve. Subjektivni pogledi gimnazijskih učiteljev na ocenjevanje so, kot kaže, ostali bolj ali manj nespremenjeni, kar pa je pravzaprav razumljivo. Tovrstna osebna prepričanja se spreminjajo počasi, postopno, najprej jih mora posameznik ozavestiti, jih ubesediti, šele nato postopno dopolnjevati in spreminjati na podlagi novih informacij, ki jih dobi. Da bi gimnazijski učitelji ta proces ustrezno izpeljali, potrebujejo mnogo več kot le priporočila. Spomnimo se samo, koliko pozornosti so bili deležni osnovnošolski učitelji ob prehodu na devetletko.

Naj končamo s priporočilom, da bi bil tudi na nivoju gimnazijskega izobraževanja potreben večji poudarek na dobri pedagoški usposobljenosti učiteljev, predvsem imamo v mislih omogočanje priložnosti za refleksijo lastnih prepričanj v zvezi s poukom, saj so ta glede na raziskave (Covell, O'Leary, Howe 2002; Miljak 1993; Polak 1996; Remšak 2004; Wakounig 2004) pomembni (če ne celo najpomembnejši) dejavnik, ko gre za uvajanje novosti v pedagoško prakso.

Literatura

- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 40–52.
- Covell, K., O'Leary, J. L. in Howe, R. B. (2002). Introducing a new grade 8 curriculum in children's rights. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (4), str. 302–313.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2004). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 58–69.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. Vršnik Perše, T., Rutar Leban, T., Kobal Grum, D., Novak, B. (2007). *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javornik Krečič, M. (2003). *Spreminjanje didaktične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa v srednji šoli*: magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2005). *Ocenjevanje znanja z vidika izsledkov empirične raziskave*.

- Vzgoja in izobraževanje, XXXVI, št. 4–5, str. 73–81.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Miljak, A. (1993). Realni in razvojni kurikulum. *Educa*, 5, str. 315–322.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 9–10, str. 411–419.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Ur. l. RS 76/2005, str. 8180.
- Polak, A. (1996). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V: Destovnik in Matovič (ured.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, str. 491–496, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Remšak, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 108–128.
- Rutar Ilc, Z. (2001). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 76–97.
- Rutar Ilc, Z. (1996). Drugačna kultura preverjanja. *Didakta*, 5, št. 28/29, str. 31–35.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju (K novi kulturi pouka). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2002). Preverjanje in ocenjevanje – ali ju res razumemo?. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 6, str. 34–38.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Wakounig, V. (2004). Skriti kurikulum – senca javnega kurikula. Uvod k tematskemu delu številke. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 6–12.
- Zupanc, D. (2001). Interno ocenjevanje pri maturi. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 98–109.

Dr Tina VRŠNIK PERŠE, Dr Milena IVANUŠ GRMEK, Tina RUTAR LEBAN, Dr Marija JAVORNIK KREČIČ

INDICATORS OF THE DEMOCRATISATION OF KNOWLEDGE ASSESSMENT IN GIMNAZIJA EDUCATION

Abstract: The following paper presents different aspects of the grading process in the Slovenian high school educational system (upper secondary – gymnasium). In the first part, the theoretical background of the issue is presented. Moreover, the same part defines terms such as examination and grading process as they are presented and analyzed in the contemporary literature. The second part of the paper presents results of the research study Evaluation of the gymnasium education with regard to complexity of curriculum, cohesion of knowledge and representativeness of goals, which was administered in 2005 and 2006. The main focus of the paper is put on the issue of democratization of the grading process. The subjective perspectives of gymnasium teachers and pupils on the grading process during school lessons is presented. The results show, that there is a relatively low rate of democratization present in the grading process of the gymnasium education. There are statistically significant differences between the answers of teachers and pupils and also between teachers teaching different subjects. In general, the paper shows that there is of high importance to put more attention on high-quality pedagogical qualification of the gymnasium teachers.

Key words: assessing, democratization of grading, gymnasium.

**Dr. Matej Majerič, dr. Janko Strel,
dr. Marjeta Kovač**

Pregled nekaterih osnovnih izhodišč ocenjevanja pri športni vzgoji s primeri različnih meril in opisnikov

Povzetek: Športna vzgoja mora razviti in uporabljati svoj način ocenjevanja, ker je specifična, saj pri nobenem drugem predmetu ni tako močno izražena gibalna komponenta. Pri tem pa je treba upoštevati, da proces učenja pri nobenem drugem predmetu ni tako celosten in odvisen od razvojnih posebnosti posameznika. Zato je pri ocenjevanju športne vzgoje treba ločiti med gibalnimi sposobnostmi, gibalnimi spretnostmi (znanjem) in teoretičnim znanjem, ki je potrebno za razumevanje športne dejavnosti. To zahteva izbiro različnih oblik in načinov preverjanja ter pravilno interpretacijo (rezultatov) meritev oz. (ocen) ocenjevanja. Pripravili smo pregled nekaterih temeljnih izhodišč ocenjevanja pri športni vzgoji s primeri različnih meril in opisnikov. Ugotovili smo, da bo namen ocenjevanja učitelj pri športni vzgoji lahko dosegel takrat, ko bo poznal in razumel specifičnosti predmeta, razvojne značilnosti učencev, znal izbrati pravilne načine preverjanja in ocenjevanja, ocene pa interpretiral tako, da bo učenec razumel, kje so njegove pomanjkljivosti in kako naj jih s pomočjo učitelja odpravi. Pri ocenjevanju mora učitelj upoštevati standarde učnega načrta, glede na različnost vsebin pa naj ocenjuje na različne načine. Pri tem merila in opisnike prilagodi tudi količini ur, ki jih nameni posameznemu tematskemu sklopu. Posebej naj bo pozoren pri oblikovanju končne ocene. S takšnim pristopom mu bo preverjanje in ocenjevanje pomagalo pri bolj kakovostnemu načrtovanju in poučevanju, to pa bo posledično večalo znanje učencev. Večje znanje pa pomembno vpliva na ukvarjanje s športom tudi v otrokovem in mladostnikovem prostem času, še posebno pa na športno dejavnost v poznejših življenjskih obdobjih.

Ključne besede: športna vzgoja, ocenjevanje, izhodišča, primeri, merila, opisniki.

UDK: 371.26:372.879.6

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Matej Majerič, Fakulteta za šport; e-naslov: matej.majeric@fsp.uni-lj.si

Dr. Janko Strel, Fakulteta za šport; e-naslov: janko.strel@fsp.uni-lj.si

Dr. Marjeta Kovač, Fakulteta za šport; e-naslov: marjeta.kovac@t-2.net

Uvod

Poglavitni namen ocenjevanja pri športni vzgoji mora biti oblikovanje objektivne ocene, ki bo temeljila na standardih učnega načrta ter javnih merilih in opisnikih. Pri tem moramo opredeliti tudi, kako bomo oblikovali naloge, s katerimi bomo ocenili otrokovo znanje na določeni razvojni stopnji pri posameznih vsebinskih sklopih, in kako bomo oblikovali končno oceno ob zaključku šolskega leta. Vsaka evalvacija (preverjanje in ocenjevanje) naj bi vplivala na nadaljnjo kakovost načrtovanja in poučevanja, to pa naj bi posledično zagotavljalo večje znanje učencev (Kovač, Jurak in Strel 2003 a, c). Ne smemo pa pozabiti, da večje znanje sicer pomembno vpliva na ukvarjanje s športom tudi v prostem času in poznejših življenjskih obdobjih, ob tem pa je pomembno tudi, kako pristopamo k učencu, kakšne športne navade si pridobi v procesu šolanja in kakšne vzorce dejavnega življenjskega sloga mu poskušamo oblikovati skupaj z družinskim okoljem.

Majerič (2004) na podlagi proučene domače literature ugotavlja, da športni pedagogi pri nas uporabljajo pri ocenjevanju zelo različne pristope (dajanje poudarka različnim kompetencam učenca, uporaba različnih nalog, meril, načinov, tehnik preverjanja in ocenjevanja ter oblikovanja končne ocene ipd.). Podobno kaže tudi pregled dostopne tuje literature, iz katere je razvidno, da učitelji v različnih vzgojno-izobraževalnih sistemih ocenjujejo športno vzgojo zelo različno. Modeli, načini in tehnike ocenjevanja pa se zaradi avtonomnosti šol in učiteljev značilno razlikujejo tudi v istih vzgojno-izobraževalnih okoljih (AAHPERD, 1999; Pangrazi 1998).

Ker je ocenjevanje avtonomnost in strokovna odgovornost vsakega učitelja, je učitelj kot avtor ocene postavljen pred zapleteno nalogo (AAHPERD, 1999; Burton 1998; Kovač, Jurak in Strel 2003 b, d; Majerič 2004; Pangrazi 1998). Čeprav ima ocena več funkcij (Kristan 1992), ocenjevanje pa je najzapletenejši

in najodgovornejši del procesa poučevanja, se pri športni vzgoji vse do ponovne uvedbe številčne ocene s tem ključnim delom niso ukvarjali niti učitelji v praksi niti stroka in raziskovalci (Kovač, Jurak in Strel 2003 b, d).

Kaj in kako ocenjevati pri športni vzgoji

Burton (1998) pravi, da moramo pri ocenjevanju določiti namen ocenjevanja, izbrati najprimernejši način ocenjevanja, objektivno, veljavno, zanesljivo zbirati podatke za ocenjevanje ter pravilno interpretirati rezultate ocenjevanja in poročati o rezultatih (ocenah). Avtor trdi, da je pri ocenjevanju najpomembnejša točnost preizkusa in uporabnost kriterijev ocenjevanja (ocenjevalna lestvica).

Pri ocenjevanju športne vzgoje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu upoštevamo izhodišče, ki je skladno s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli (Ul RS št. 61/30, 1999); tako preverjamo in ocenjujemo stopnjo usvojenosti (gibalnega in teoretičnega) športnega znanja, ki je v učnem načrtu (Kovač in Novak 1998) opredeljena kot standard znanja, ne pa številnih, a v procesu pouka pomembnih t. i. »nekognitivnih« ciljev, kot so npr. gibalne sposobnosti, vedenjski vzorci, stališča (Marentič Požarnik 2000 a, b; tudi Kovač, Jurak in Strel 2003 b, d).

Standardi pri športni vzgoji (Kovač in Novak 1998) opredeljujejo različne vrste gibalnega in teoretičnega znanja (od izvedbe preprostih gibalnih struktur do zapletenih, pri katerih je npr. pomembna funkcionalna uporaba tako gibalnega kot teoretičnega znanja v nepredvidenih primerih). Pri nekaterih športnih dejavnostih, kjer je tehnično znanje tesno povezano z učinkovito izvedbo, je določena tudi raven sposobnosti (npr. nacionalni standard znanja plavanja predvideva, da je učenec sposoben v izbrani tehniki preplavati razdaljo najmanj 50 metrov). To pomeni, da je pri določenih športih za notranje preverjanje treba učencu določiti take osebne standarde, ki povezujejo oceno tehničnega in taktičnega znanja tudi z učinkovitostjo uporabe tega znanja v praktičnih situacijah (npr. pri skoku v višino ali v košarkarski igri).

Za veljavnost ocenjevanja bi morali izhajati iz taksonomije znanja (Burton 1998; Pangrazi 1998). Ker psihomotorično področje v Bloomovi taksonomiji, na kateri temeljijo slovenski učni načrti, ni podrobneje obravnavano, je temeljno vprašanje, kako klasificirati znanje pri športni vzgoji (Štihec 1991; Kristan 1992; Burton 1998; Pangrazi 1998; Brau-Antony in David 2002; Dežman 2003; Kovač, Jurak in Strel, 2003 a) in kako to znanje oceniti.

Pangrazi (1998) ugotavlja, da je znanje težko opredeliti, saj pri športni vzgoji ni končnega znanja. Vsako znanje je nadgradnja prejšnjega, ki odločilno vpliva na način učenja. Pedagogi pogosto ravnajo napačno, ko s svojim načinom ocenjevanja spodbujajo končni dosežek (npr. dolžino meta) in pri tem pozabljajo, da je bistvena pravilna izvedba tehnike gibanja (kakovost izvedbe). Pri tem se pri učencih ocenjujejo predvsem gibalne sposobnosti, zanemarjena pa je bistvena komponenta – vrednotenje gibalnega znanja (spretnosti oz. veščin). Avtor opozarja, da razvijanje gibalnih sposobnosti ni sopomenka za učenje gibalnega znanja oz. gibalnih spretnosti. Ocenjevanja zato ne moremo obravnavati ločeno, temveč v povezavi s celotnim učnim

procesom, saj je ocenjevanje neločljiv del procesa učenja in pouka (tudi AAHPERD, 1999; Burton 1998; Marentič Požarnik 2000 a, b; Pangrazi 1998; Sentočnik 2000; Tomić 1997, 1999). Gre za povezovanje ciljev z znanjem, poučevanjem in učenjem. Če razvijamo različne vidike ravni znanja, procesov in spretnosti, moramo temu prilagajati tudi preverjanje in ocenjevanje (o tem tudi Cencič 2000 a, b).

Majerič (2004) ugotavlja, da mora športna vzgoja razviti in uporabljati svoj način ocenjevanja, ker je specifična, saj pri nobenem drugem predmetu ni tako močno izražena gibalna komponenta, pri tem pa je treba upoštevati, da proces učenja pri nobenem drugem predmetu ni tako celosten in odvisen od razvojnih posebnosti posameznika. Zato je pri ocenjevanju športne vzgoje treba ločiti med gibalnimi sposobnostmi, gibalnimi spretnostmi (znanjem) in teoretičnim znanjem, ki je potrebno za razumevanje športne dejavnosti (npr. razumevanje tehnike gibanja, pravil iger ipd.). To zahteva izbiro različnih oblik in načinov preverjanja ter pravilno interpretacijo (rezultatov) meritev oz. (ocen) ocenjevanja.

Spremljanje gibalnih sposobnosti in ocenjevanje gibalnih spretnosti (gibalnega znanja) ter teoretičnega znanja pri športni vzgoji

V slovenskih šolah *spremljamo telesne značilnosti in gibalne sposobnosti* od leta 1987 s posebno podatkovno zbirko, ki jo imenujemo športnovzgojni karton (Strel s sod. 1996). Gre za metodološko preizkušeno skupino standardiziranih testov osmih gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti.

Jefferies, Jefferies in Mustain (1996) navajajo, da pri športni vzgoji v ameriških osnovnih šolah za spremljanje gibalnih sposobnosti uporabljajo teste telesne (kondicijske) pripravljenosti (fitness tests), pri čemer rezultat učenca primerjajo z nacionalnimi normami; glede na to ga razvrstijo na razvrstitveni lestvici (povprečen, podpovprečen ipd.). Pangrazi (1998) navaja, da v večini držav preverjajo gibalne sposobnosti s standardiziranimi testi, ki jim je največkrat dodan še sklop testov za ugotavljanje telesnih značilnosti (tudi AAHPERD, 1999).

Jefferies, Jefferies in Mustain (1996) ter Pangrazi (1998) govorijo o povezavi ocenjevanja gibalnih sposobnosti¹ z gibalnim in teoretičnim znanjem. Pri tem lahko gibalne sposobnosti ocenjujemo kvantitativno (merjenje dosežka; npr. število metov na koš), gibalne spretnosti (znanja) pa kvalitativno (tehnična pravilnost izvedbe). Pri tem naj bi učenec razumel tudi zakonitosti gibanja (kot teoretični problem).

Tudi Burton (1998) ugotavlja, da je treba pri ocenjevanju ločiti med gibalnimi sposobnostmi in gibalnimi spretnostmi. To zahteva izbiro različnih

¹ Jefferies, Jefferies in Mustain (1996) pravijo, da je veliko načinov za ocenjevanje znanja o motoričnih sposobnostih: učenci lahko pripravijo individualni program vadbe, predstavijo motorične sposobnosti v članku za šolski časnik, izdelajo merila za spremljanje motoričnih sposobnosti, ki jih preizkusijo in predstavijo vrstnikom. Prednosti kognitivnih tehnik ocenjevanja so, da učenci oblikujejo lastno znanje o motoričnih sposobnostih. Ta pristop jih spodbuja, da uporabljajo različne tehnologije, internet, video, strokovno literaturo; njihov izdelek je lahko primeren tudi za učiteljevo rabo (npr. didaktični plakati ipd.). Ta način lahko uporabimo tudi za medpredmetno povezovanje in ogledalo za situacije v realnem življenju (real life work).

instrumentov za ocenjevanje in pravilno interpretacijo rezultatov meritev oz. ocenjevanja. Gibalne sposobnosti so latentne sposobnosti, vključene pri izvedbi določenega gibanja, gibalne spretnosti pa predstavljajo specifična zavestna ciljna gibanja.

Pangrazi (1998) navaja, da se za *ocenjevanje gibalnih spretnosti oz. znanja* največ uporabljajo testi gibalnega znanja ali učiteljevo ocenjevanje avtentičnih situacij uporabe znanja (tudi AAHPERD, 1999; Brau-Antony in David 2002; Burton 1998).

Eden od učinkovitih načinov učiteljevega ocenjevanja gibalnega znanja je ocenjevanje z opazovanjem gibanja s pomočjo preprostih »kontrolnih listov« (Jefferies, Jefferies in Mustain 1996; Pangrazi 1998). Ta način naj bi tudi motiviral učence, saj lahko pri preverjanju znanja dobijo takojšnjo povratno informacijo o svoji izvedbi gibanja v obliki zapisa. Avtorji navajajo, da mora učitelj razgraditi posamezna gibanja na takšne dele, da lahko iz njih učenci vidijo lastne napake, hkrati pa jim to omogoča primerjavo s pravilno izvedbo in jim pomaga pri nadaljnjem učenju in vadbi. »Kontrolne liste« so lahko preproste ali bolj zapletene.

Pri učiteljevem (t. i. notranjem) ocenjevanju lahko poleg učitelja vrednotijo gibalno znanje z opazovanjem tudi učenci sami (samoocenjevanje²) ali pa jih ocenjujejo vrstniki. Govorimo o alternativnih oblikah ocenjevanja, za katere morata biti učitelj in učenec ustrezno usposobljena (AAHPERD, 1999). S samoocenjevanjem bodo učenci prevzeli večjo odgovornost za spremljanje lastnega napredka, vrednotenje svojih uspehov ter za načrtovanje nadaljnjih strategij v učnem procesu (Planinšec 2003)³.

Zelo kakovostno, a organizacijsko zapleteno je ocenjevanje gibalnega znanja s pomočjo videoposnetkov na podlagi »kontrolnih list« (The Associated Examining Board, 1998; Brau-Antony in David 2002; Pangrazi 1998; Williams 1996).

Najpreprostejši način ocenjevanja gibalnega znanja je intuitivni – z opazovanjem (Brau-Antony in David 2002). Ta način je zelo subjektiven in ga je težko opredeliti s kriteriji. Z uporabo »kontrolnih list« je ocenjevanje objektivnejše, vendar preveč kvantitativno (Pangrazi 1998).

² Henning-Stutova (1994, po Razdevšek Pučko 1998) poudarja, da nobeno vrednotenje, ki je podlaga ocenjevanja, ne more biti adekvatno, če tisti, ki je vrednoten (učenec), in drugi primarno zainteresirani (starši, učitelji) nimajo možnosti sodelovanja in vplivanja. Samovrednotenje in samoocenjevanje sta sestavna dela formativnega ocenjevanja in se pojavljata v procesu učenja, in ne ob koncu nekega obdobja učnega procesa, ko gre za sumativno ocenjevanje (Razdevšek Pučko 1998). Samoocenjevanje pomeni učenčevo samoanalizo oziroma samorefleksijo, ki mu omogoča, da bolje spozna svoja močna in šibka področja. Samovrednotenje poteka na podlagi notranjih kriterijev, učenec sam določa najpomembnejše elemente in jih kritično ovrednoti, pri samoocenjevanju pa učenec presoja svoje dosežke glede na poznane kriterije, ki jih določi učitelj (Razdevšek Pučko 1998).

³ Planinšec (2003) pravi, da ima samoocenjevanje lahko več pozitivnih vplivov; predvsem spodbuja učenčevo dejavnost v procesu motoričnega učenja in osvajanja znanja, učenec svoje dejavnosti bolj usmerja k pričakovanim dosežkom, si pridobi boljšo predstavo o gibalni spretnosti, ki se je poskuša naučiti, hkrati pa si izostri zaznavanje gibanja lastnega telesa. Pri tem poudarja, da je za samovrednotenje in samoocenjevanje treba učence usposobiti, jim pomagati pri analizi strategij in postavljanju dosegljivih (individualnih) ciljev.

Testi gibalnega znanja (prikazi gibanja) se uporabljajo tudi pri maturi (npr. Anglija: The Associated Examining Board, 1998; Francija: Bulletin officiel, 2003; Estrabaud, Marigneux in Tixier-Viricel 2000). Modeli takega ocenjevanja so zelo različni. Večinoma uporabljajo zapletene oblike sestavljenih »kontrolnih listov« za analitično ocenjevanje. Pri tem pa mora tako ocenjevanje potekati po enotnem protokolu za vse učence.

Glede na pregled razpoložljive literature o *ocenjevanju teoretičnega znanja* pri športni vzgoji lahko ugotovimo, da so načini preverjanja in ocenjevanja zelo različni (AAHPERD, 1999; Burton 1998; Dežman in Kovač 2002; Pangrazi 1998).

Williams in Leeson (2004) pravita, da je teoretično znanje pri športni vzgoji najprimerneje preverjati ob praktični vadbi; to priporoča tudi slovenski učni načrt za športno vzgojo (Kovač in Novak 1998). Avtorja predlagata, naj učitelj v uvodnem ali sklepnem delu ter med kratkimi odmori med vadbo postavlja kratka vprašanja in si zapisuje znanje učencev. Na koncu tematskih sklopov lahko tako poda skupno oceno iz poznavanja pravil igre, tehnike, taktike gibanja ipd.

Mauch (2004, na [//www.assessment.html](http://www.assessment.html)) za ocenjevanje teoretičnega znanja uporablja različne plakate; pripravijo in predstavijo jih učenci, ki so tako dodatno motivirani, to pa jih spodbuja k višjim ravnam znanja.

Teoretično znanje pri športni vzgoji lahko preverjamo tudi z različnimi testi (različni tipi vprašanj, različna vsebinska struktura vprašalnika ipd.). Tak način ocenjevanja večinoma uporabljajo v državah, kjer imajo maturo iz športne vzgoje (npr. Anglija, The Associated Examining Board, 1998). Pri maturi iz športne vzgoje pa v nekaterih sistemih uporabljajo tudi javne predstavitve projektov (npr. Francija, Bulletin officiel, 2003).

Teoretično znanje lahko ocenjujemo tudi z učnimi lističi vsebin (rubric), dnevnikom (portfoliom) učenca, raziskovalnimi nalogami ali izvedbo projektov, igranjem vlog, pisnimi testi in razpravami (AAHPERD, 1999).

Eden od načinov preverjanja teoretičnega znanja in dosežkov učenca je tudi učenčev dnevnik – portfolio (AAHPERD, 1999; Mali 2007; Mauch 2004), v katerem lahko učenec predstavi rezultate meritev gibalnih sposobnosti, ocene testov gibalnega znanja, druge podatke, svoja razmišljanja in refleksije.

Upoštevanje ciljev, standardov in meril

Pangrazi (1998) ugotavlja, da je v šolskih sistemih, kjer učitelji ocenjujejo športno vzgojo, le-ta enakovredna drugim predmetom⁴. Učitelji morajo tudi

⁴ Kovač, Jurak in Strel (2003 d) pravijo, da je zaradi enakovredne vrednosti ocen v določanju učenčevega končnega učnega uspeha vpeljevanje številčnega ocenjevanja pri vseh predmetih eden od pomembnih vidikov uveljavljanja posameznih predmetov. Ocene različnih predmetov v spričevalu enakovredno vplivajo na učenčev končni učni uspeh, zato morajo biti med seboj primerljive. S samim dejanjem ocenjevanja in interpretacijo ocen dajemo predmetu določeno vrednotno usmeritev tako v oči učencev kot drugih učiteljev in staršev.

pri športni vzgoji izdelati model ocenjevanja, ki naj temelji na procesu učenja; uspešnost ocenjevanja je odvisna tako od učinkovitosti poučevanja kot od objektivnosti, veljavnosti, pravičnosti in ekonomičnosti postopkov ocenjevanja. Tudi pri športni vzgoji so dobri učni načrti⁵ eden od pomembnih pogojev uspešnega pouka, za dobro ocenjevanje pa mora biti učitelj tudi ustrezno usposobljen, svoje znanje ocenjevanja mora neprenehoma spopolnjevati (tudi Burton 1998; Kovač, Jurak in Strel 2003 d). Zaznati in poznati mora pričakovane in dosežene ravni znanja, uporabljati mora testne naloge in postopke, ki omogočajo občutljivo, zanesljivo in veljavno preverjanje in ocenjevanje. To pa naj temelji na jasnih kriterijih oz. merilih preverjanja in ocenjevanja. Hkrati naj preverja in ocenjuje različno znanje (tehnično, taktično, poznavanje vzrokov in posledic, funkcionalno uporabnost znanja ipd.).

Pri športni vzgoji v slovenskih šolah je uveljavljen model ocenjevanja, ki so ga pripravili M. Kovač, Jurak in Strel (2003 b, d) in vsebuje strukturne dele ocen (področja spremljanja), razmerja med posameznimi strukturnimi deli, način preverjanja posameznih strukturnih delov, merila in opisnike (ocenjevalne lestvice ali profile) ter priporočila za oblikovanje končne ocene. Majerič (2004) je ta model znanstveno proučil in dokazal njegovo uporabnost v praksi.

Slovenski učni načrt za športno vzgojo (Kovač in Novak 1998) opredeljuje štiri sklope ciljev: razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti ter telesnih značilnosti; osvajanje in nadgradnja raznovrstnega športnega znanja in njegova uporaba; seznanjanje s teoretičnimi vsebinami; razvoj in oblikovanje stališč, vrednot, navad ter načinov ravnanja. Določeni so tudi operativni cilji in vsebine za vsak razred posebej. Cilje uresničujemo s športnimi dejavnostmi, zajetimi v učnem načrtu (splošna kondicijska priprava, atletika, gimnastika z ritmično izraznostjo, ples, košarka, nogomet, odbojka, rokomet, izletništvo, pohodništvo in gornišstvo, plavanje in nekatere vodne dejavnosti, smučanje in nekatere zimске dejavnosti, druge vsebine). Praktične in teoretične vsebine ter standardi znanja so zapisani za vsako športno dejavnost posebej.

Za namene preverjanja in ocenjevanja je znanje v učnih načrtih opredeljeno s *standardi* (o tem tudi AAHPERD, 1999; Brau-Antony in David 2002; Burton 1998; Pangrazi 1998; The Scottish Office of Education Department, 1992). Učenci naj bi znali predvsem to, kar v uradnem učnem načrtu (Kovač in Novak 1998) opredeljujejo standardi (praktičnega in teoretičnega) znanja. Zaradi različnosti in posebnosti razvoja otrok učni načrt priporoča, da je pri določenih športih za namene notranjega preverjanja treba učencu določiti take osebne standarde, ki jih je sposoben doseči glede na svoj tempo razvoja (Kovač, Jurak in Strel 2003 b, d).

⁵ Dežman (2000) v zvezi s tem pravi, da je vodilo delovanja učitelja pri rednem pouku športne vzgoje učni načrt. Izvajanje tega načrta je neposredno odvisno od učiteljevega znanja, sposobnosti, ustvarjalnosti in motiviranosti, posredno pa od vadbenih razmer in ravni znanja, sposobnosti ter interesa učencev. Med šolskim letom mora učitelj prilagajati svojo letno pripravo na pouk glede na izide vadbenega procesa, do katerih pride s pomočjo neposrednih in posrednih povratnih sporočil.

Učitelji preverjajo doseganje standardov znanja, določenih z učnim načrtom, na različne načine (Dežman in Kovač 2002). Izbira načinov (oz. strategij) ocenjevanja je njihova avtonomna pravica (Kovač, Jurak in Strel 2003 b, d), to pa velja tudi za pripravo kriterijev oz. meril za ocenjevanje, ki se uporabijo za kvalitativni ali kvantitativni opis prikaza znanja, spretnosti, sposobnosti ipd.

Kovač, Jurak in Strel (2003 b, d, tudi Rutar Ilc 2003) merila pojmujejo kot ovrednotenje (razvrščanje na kakovostni lestvici) tistega, kar hočemo meriti in s tem tudi spodbujati. Vsebujejo ocenjevalno lestvico (navadno večstopenjsko) z opisom izvedbe, ki ustreza posamezni oceni na tej lestvici. Merila naj bodo preprosta in jasna, tako da učenec ve, kakšno oceno lahko pričakuje za izkazano znanje (Rutar Ilc 2003). S pomočjo meril lahko učenci tudi sami poskušajo ovrednotiti svoje znanje (tako jih navajamo na samovrednotenje). Z merili je treba seznaniti tudi starše. Tako se lahko izognemo nepotrebnim zapletom na koncu šolskega leta ali ob morebitnem ugovoru staršev na oceno.

Wiggins (1998, povzeto po Rutar Ilc 2000) meni, da merila pogosto zastopajo tiste vidike, ki so najočitnejši ali pa najlažje merljivi (npr. napake pri izvedbi). Zato naj merila pri športni vzgoji temeljijo na kakovosti izvedbe naloge, ki jo učenec naredi brez napake, ali pa z različnimi majhnimi in/ali velikimi napakami, ali pa na kombinaciji težavnosti (npr. v gimnastično sestavo vključi prvine iz različnih strukturnih skupin ali v igri uporablja različne vrste podaj, različne udarce na gol, raznovrstne taktične prvine ...) in kakovosti izvedbe. Ocenjevalne lestvice oziroma opisniki se seveda razlikujejo za različne gibalne vsebine, saj se pri posameznih športih lahko pojavljajo različne vrste napak (tehnične, taktične, estetske), ki jih lahko glede na odstopanje učenčeve izvedbe od pravilne razvrstimo v majhne (izvedba gibanja je kljub tem napakam mogoča) in velike (te navadno onemogočijo izvedbo gibanja).

Primeri nekaterih različnih meril in opisnikov za ocenjevanje pri športni vzgoji

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj primerov različnih meril (z opisniki), ki jih navajajo različni viri (AAHPERD, 1999; Bulletin officiel, 2003; Cankar s sod. 2002; Dežman 2001 a, b; Estrabaud, Marigneux in Tixier-Viricel 2000; Kovač, Jurak in Strel 2003 b, d, 2004; Planinšec 2003 idr.; Tomažin s sod. 2001 a, b, c, 2002).

Primer šeststopenjske ocenjevalne lestvice, katere opisnik temelji na različni vrsti in stopnji napak v posamezni nalogi	
Ocenjevalna lestvica (točke)	Opisnik
5	Učenec izvede nalogo samostojno, zanesljivo in brez napak ali z eno do dvema manjšima napakama.
4	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar ne popolnoma zanesljivo in z več manjšimi napakami.
3	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar izvedba ni popolnoma zanesljiva; med izvedbo naredi večjo napako in manjše napake ali učenec izvede nalogo s pomočjo učitelja brez napak ali v olajšanih okoliščinah (npr. vzmik po strmini, servis s krajše razdalje).
2	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar zelo nezanesljivo; med izvedbo naredi večje napake ali s pomočjo učitelja (npr. vzmik), a z napakami ali v prilagojeni obliki (spodnji servis namesto zgornjega).
1	Učenec izvede nalogo v prilagojeni obliki z veliko napakami (npr. naskok v čep na orodje s pomočjo učitelja namesto raznožke).
0	Učenec ne izvede naloge (npr. pri raznožki se zaleti v orodje).

Primer petstopenjske ocenjevalne lestvice, v katere opisnik temelji na količini prikazanega znanja v sestavi in vrsti ter stopnji napak	
Ocenjevalna lestvica (točke)	Opisnik za sestavo na gredi
5	Učenec tekoče in estetsko izvede vajo, ki vsebuje: poljuben naskok, hojo v vzponu naprej, sonožni obrat v čepu, razvojko stojno zanožno (zanožena noga nad vodoravnim položajem), skok z enonožnim ali sonožnim odzivom, seskok stegnjeno s celim obratom ali seskok prek stoje na rokah.
4	Učenec izvede poljuben naskok, hojo naprej v vzponu, sonožni obrat v čepu, razvojko stojno zanožno (zanožena noga vodoravno), poljuben skok, poljuben seskok. V izvedbi ni popolnoma zanesljiv, naredi majhne estetske in tehnične napake.
3	Učenec izvede poljuben naskok, hojo v vzponu (eno dolžino), sonožni obrat v vzponu, poljubno držo (2 sek), seskok stegnjeno. Sestavo izvede z večjo napako in majhnimi napakami.
2	Učenec izvede poljuben naskok, hojo po celih stopalih (eno dolžino), sonožni obrat v vzponu, seskok stegnjeno na koncu gredi. Med izvedbo naredi več majhnih in velikih napak.
1	Učenec izvede le posamezne, nepovezane prvine.
0	Učenec ne izvede nobene od prvin sestave.

Preglednica 1: Primeri opisnikov po Kovač, Juraku in Strelu (2003 b, d)

Kovač, Jurak in Strel (2003 b, d) priporočajo podobne opisnike (povezovanje znanja in razumevanje snovi) tudi za teoretično znanje, povezano s posameznimi športi, in za splošno teoretično znanje (preglednici 1, 2).

Primer petstopenjske ocenjevalne lestvice, katere opisnik temelji na količini prikazanega znanja v igri in vrsti ter stopnji napak (vključeno je tudi teoretično znanje)		Primer petstopenjske ocenjevalne lestvice, katere opisnik temelji na poznavanju teoretičnega znanja	
Ocenjevalna lestvica (točke)	Primer opisnika za igro (nogomet)	Ocenjevalna lestvica (točke)	Primer opisnika za znanje s področja spremljave in načrtovanja vadbe
5	Učenec zna različne tehnične elemente in jih učinkovito uporablja v različnih taktičnih rešitvah tako v napadu kot obrambi. Uspešno se giblje po prostoru. Igralne situacije zaključuje izredno učinkovito. Pozna pravila igre.	5	Učenec zna razložiti, npr. s čim lahko preverjamo posamezne gibalne sposobnosti in telesne značilnosti ali pomanjkljivosti v razvoju, kako načrtujemo vadbo in kakšne učinke lahko pričakujemo pri izbiri različnih obremenitev. Zna analizirati svoje spremembe. Pozna izrazje in ga pravilno in zelo natančno uporablja.
4	Učenec uporablja različne tehnične elemente v igri z manjšimi napakami. Pozna nekatere osnovne taktične rešitve in jih poskuša uporabiti v igri v napadu in obrambi. Uspešno se giblje po prostoru. Igralne situacije zaključuje učinkovito. Pozna pravila igre.	4	Učenec pozna gibalne sposobnosti in telesne značilnosti ali pomanjkljivosti v razvoju ter nekatere teste in merske postopke. Ve, kako lahko načrtuje vadbo; razlaga, zakaj nastajajo spremembe, je pomanjkljiva. Pozna temeljno izrazje, uporaba nekaterih izrazov ni natančna.
3	Učenec uporablja v igri samo nekatere tehnične elemente; izvede jih z večjimi napakami. Uporaba ustreznih taktičnih rešitev je v posameznem delu igre (napad, obramba) pomanjkljiva. Ima manjše težave pri gibanju po prostoru, izvedba je počasnejša. Pri zaključevanju igralnih situacij je le delno uspešen. Pozna samo nekatera pravila igre.	3	Učenec pozna gibalne sposobnosti in telesne značilnosti ali pomanjkljivosti v razvoju in nekatere teste ter merske postopke. Ve, kako lahko načrtuje vadbo in da nastajajo spremembe; spremembe zna opisati, ne zna pa utemeljiti, zakaj se pojavljajo. Pozna le temeljno izrazje, uporaba nekaterih izrazov je včasih napačna.

2	Učenec uporablja v igri samo nekatere tehnične elemente; pri njihovi izvedbi dela večje napake in jih z večjimi pomanjkljivostmi uporablja v napadu in obrambi. Slabše se znajde v prostoru, izvedba elementov je počasna. Večkrat izgubi žogo, pri zaključevanju igralnih situacij je navadno neuspešen. Slabo pozna pravila igre in ne pozna svoje vloge na igralnem mestu.	2	Učenec pozna samo nekatere gibalne sposobnosti ali telesne značilnosti in nekatere teste, ne pa merskih postopkov; ne ve, kako naj načrtuje vadbo, in ne zna razložiti svojih sprememb. Pozna le nekaj temeljnih izrazov, njihova uporaba največkrat ni ustrezna.
1	Učenec ne zna vseh tehničnih elementov; pri izvedbi dela večje napake; ne pozna taktičnih rešitev in pravil igre. Vedno izgubi žogo, pri zaključevanju igralnih situacij je navadno neuspešen. Ne pozna pravil igre.	1	Učenec ne pozna gibalnih sposobnosti, telesnih značilnosti ali pomanjkljivosti v razvoju. Prav tako ne pozna testov in merskih postopkov ali pozna le nekatere, ne pa njihove uporabe. Ne ve, kako lahko načrtuje vadbo in zakaj nastajajo spremembe. Ne pozna niti temeljnega izrazja ali pa ga uporablja popolnoma napačno.

Preglednica 2: Primeri opisnikov po Kovač, Juraku in Strelu (2003 b, d)

Primer meril po Dežmanu (2001 a) za ocenjevanje igre na en koš 1 : 1 (po pravilih igre na dva koša). Učitelj ocenjuje gibanje v napadu (vodenje in prehod v met po sonožnem ustavljanju ali prodoru) z ocenami od 1 do 5 po merilih, ki jih opisuje preglednica 3.

Ocenjevalna lestvica (točke)	Opisnik
5	Napadalec vodi žogo zanesljivo, tekoče in učinkovito z desno in levo roko. Med vodenjem spremlja dogajanje pred seboj in učinkovito vara tekmeča s spremembami ritma, smeri in menjavanjem rok. Po preigravanju preide v pravilen in zanesljiv met po sonožnem zaustavljanju iz dvokoraka.
4	Napadalec igra podobno kot tisti, ki ga ocenimo s 5 točkami, le da dela drobne (majhne) napake med vodenjem in/ali pri metih na koš. Nekoliko manj zanesljiv je tudi pri vodenju s slabšo roko.

3	Napadalec vodi žogo zanesljivo, učinkovito in sproščeno z »boljšo« roko. Ko vodi z »boljšo« roko, spremlja dogajanje pred seboj in učinkovito vara tekmeca s spremembami ritma, smeri in menjavanjem rok. Po preigravanju pride največkrat v pravilen in zanesljiv met po sonožnem zaustavljanju ali iz dvokoraka. Ko vodi žogo s »slabšo« roko, počne to manj zanesljivo in učinkovito. Ima tudi slabši pregled nad dogajanjem pred seboj, ker spremlja žogo s pogledom.
2	Napadalec igra podobno kot tisti, ki ga ocenimo s 3 točkami, le da dela drobne (majhne) napake med vodenjem z »boljšo« roko in pri metih na koš.
1	Napadalec vodi žogo nezanesljivo, neučinkovito in nesproščeno (krčevito) z eno in drugo roko. Med vodenjem nima nadzora nad dogajanjem pred seboj, zato pogosto neučinkovito vara tekmeca s spremembami ritma, smeri in menjavanjem rok. Pogosto je obrnjen proti tekmecu s hrbtom, ker se boji, da bo izgubil žogo. Iz preigravanja težko preide v met ali prodor. Met pogosto izvede nespretno in tehnično nepravilno ali pa naredi prekršek (korake, zajemanje žoge, dvojno vodenje).

Preglednica 3: Primer opisnika za ocenjevanje košarkarske igre 1 : 1 po Dežmanu (2001 a)

Planinšec (2003) opozarja, da so nekatera merila za ocenjevanje dokaj zapletena, čeprav zagotavljajo visoko stopnjo zanesljivosti. Vprašljiva je tudi ekonomičnost ocenjevanja s tako zapletenimi in učencu verjetno manj razumljivimi merili. Avtor sklepa, da so se v vsakodnevni praksi uveljavili preprosti načini ocenjevanja, ki so bolj ekonomični.

V zvezi s tem Kovač, Jurak in Strel (2004 a) predlagajo za ocenjevanje v drugem triletju preprosta merila za ocenjevanje, kot jih prikazuje preglednica 4.

Ime in priimek učenca: Peter K.					
Vsebine preverjanja	Naloge ne izvede	Nalogo izvede s pomočjo ali nezanesljivo z večjimi napakami	Nalogo izvede samostojno, vendar izvedba ni tekoča in zanesljiva, pojavljajo se večje napake	Nalogo izvede samostojno, a z manjšimi napakami	Nalogo izvede samostojno in tekoče, napak skoraj ni
Atletika: nizki start			x 21. 9.	x 19. 5. ←*	
Atletika: skok v daljavo			x		
Atletika: met žogice iz zaleta				x	
Atletika: skok v višino			x		
Gimnastika: preval naprej in nazaj					x
Gimnastika: raznožka				x	
Gimnastika: sestava na gredi					x
Mala košarka: vodenje žoge, met na koš		x 12. 12.	x 14. 1. ←*		

Mala košarka: igra 2 : 2			x		
Mala odbojka: spodnji odboj			x		
Mali rokomet: komolčna podaja		x			
.....					

Preglednica 4: Primeri preprostih meril za ocenjevanje po Kovač, Juraku in Streli (2003 b, d)

* Učenec je ponovno ocenjen.

Druga, še racionalnejša možnost so izdelana merila z ocenjevalnim profilom in tabelarnim prikazom za vse učence (preglednica 5) (po Kovač, Jurak in Strel 2004). Taka merila omogočajo učitelju učinkovito načrtovanje v prihodnje.

MERILA Z OPISNIKI				
A	B	C	D	E
Nalogo izvede samostojno in tekoče, napak skoraj ni	Nalogo izvede samostojno, a z manjšimi napakami	Nalogo izvede samostojno, vendar izvedba ni tekoča in zanesljiva, pojavljajo se večje napake	Nalogo izvede s pomočjo ali nezanesljivo z večjimi napakami	Naloge ne izvede

	Atletika: nizki start	Atletika: skok v daljavo	Atletika: skok v višino	Atletika: met žogice	Gimnastika: prevali	Gimnastika: vaja s kolebnico	...
Eva	A	B	C	B	A	A	
Petra	B	A	A	C	A	B	
Sabina	A	A	A	A	A	B	
Katja	A	B	A	A	C	B	
Špela	B	C	C	C	D	C	

Preglednica 5: Primeri preprostih meril za ocenjevanje po Kovač, Juraku in Streli (2003 b, d)

Tomažin s sodelavci (2001 b) je za ocenjevanje pri športni vzgoji oblikovala opisnike za analitični (z utežmi) in sintetični (celostni) način ocenjevanja. Pri (1) analitičnem (utežnem) načinu imajo posamezna merila pripisano ustrezno utež (preglednica 6), ki določa pomembnost osvojenosti posameznega dela pri določeni atletski nalogi. Deli naloge imajo lahko različne uteži. Vsota uteži predstavlja skupno število točk, ki jih lahko preoblikujemo v oceno (preglednica 7). Tako je ocena za posamezno gibanje opredeljena s številom dobljenih točk pri posamezni nalogi. Zato lahko opisniki, ki opisujejo merila znanja na določeni ravni (za določeno oceno), predstavljajo različno kombinacijo opisov za posamezno merilo. Vendar so uteži pri merilih postavljene tako, da zagotavljajo hierarhično strukturo glede na pomembnost osvojene strukture gibanja v posamezni atletski nalogi. (2) Sintetični opisniki nadgrajujejo analitični model ocenjevanja (preglednica 8).

Kriterij	Posta- vitev noge na tla (prsti- peta)	Zravnan položaj bokov (ne sedi)	Hiter, živahen ritem, s kratкими koraki	Zravnan zgornji del telesa	Roke so pokrčene in zama- hujejo v smeri teka	Pogled je usmerjen naravnost	Skupno število točk – (vsota uteži)
Utež – pomemb- nost osvojenosti posamezne- ga kriterija pri nizkem skipingu	***	**	**	*	*	*	10

Preglednica 6: Primer meril in uteži za ocenjevanje nizkega skipinga – analitični pristop v drugem triletju osnovne šole (Tomažin s sod., 2001 b)

Ocena	Vsota uteži (doseženo število točk)
1 (nezadostno)	< 3
2 (zadostno)	3–4
3 (dobro)	5–6
4 (prav dobro)	7–8
5 (odlično)	9–10

Preglednica 7: Razporeditev ocen glede na doseženo število točk (seštevek uteži) (Tomažin s sod., 2001 b)

OCENA	OPIS
1 (nezadostno)	Učenec ne izvede naloge.
2 (zadostno)	Učenec pri skipingu postavlja stopala pravilno na tla (prek prstov na peto), vendar sedi, roke niso pokrčene in ne zamahujejo v smeri teka, pogled je usmerjen v tla, prav tako ni ustreznega ritma korakov.
3 (dobro)	Učenec pri skipingu postavlja stopala pravilno na tla (prek prstov na peto); položaj bokov je zravnan (ne sedi), vendar je predklon trupa prevelik, roke niso pokrčene in ne zamahujejo v smeri teka. Pogled je usmerjen v tla, prav tako ni ustreznega ritma korakov.
4 (prav dobro)	Učenec pri skipingu postavlja stopala pravilno na tla (prek prstov na peto); položaj bokov je zravnan (ne sedi); zgornji del telesa je zravnan. Učenec izvaja skiping s hitrim in živahnim ritmom ter kratkimi koraki, vendar nima pokrčenih rok, roke ne zamahujejo v smeri teka. Pogled je usmerjen v tla.
5 (odlično)	Učenec pri skipingu postavlja stopala pravilno na tla (prek prstov na peto); položaj bokov je zravnan (ne sedi); zgornji del telesa je zravnan. Roke ima v komolcih pokrčene in zamahujejo v smeri teka. Pogled je usmerjen naprej, glava je v podaljšku trupa. Učenec izvaja skiping s hitrim in živahnim ritmom ter kratkimi koraki.

Preglednica 8: Primer meril za ocenjevanje nizkega skipinga – sintetični pristop v drugem triletju osnovne šole (Tomažin s sod. 2001 b)

Merila (preglednica 9), ki so se uporabljala pri zunanjem ocenjevanju pri športni vzgoji ob koncu devetletnega šolanja za različne vsebine, so bila analitična in so temeljila na zaznanih majhnih in velikih napakah (tehničnih, estetskih, ritmičnih) (Zadražnik 2002; Kovač in Čuk 2003; Lorenci 2003).

TOČKE	NAPAKE	OPISNIKI
5	Brez tehničnih in estetskih napak ali majhna tehnična ali estetska napaka	Učenec izvede preval nazaj samostojno, zanesljivo, brez tehničnih in estetskih napak ali z eno majhno tehnično ali estetsko napako.
4	Več majhnih tehničnih ali estetskih napak	Učenec izvede preval nazaj samostojno, vendar z več majhnimi tehničnimi ali estetskimi napakami.
3	Več majhnih tehničnih in estetskih napak; ena velika tehnična in več majhnih estetskih in/ali tehničnih napak	Učenec izvede preval nazaj samostojno, vendar ne popolnoma zanesljivo; med izvedbo naredi več majhnih tehničnih in estetskih napak ali eno veliko tehnično napako in več majhnih estetskih ali tehničnih napak.
2	Velike tehnične in/ali estetske napake	Učenec izvede preval nazaj samostojno, vendar nezanesljivo; med izvedbo naredi večje tehnične in estetske napake.

Napake pri izvedbi prevala nazaj	
1) Prehod iz stoje sonožno v čep	
TV	Pri prehodu v čep in rahlem predklonu se učenec opre na roke.
TM	Prehod v čep ni izveden tekoče.
EV	Popolnoma nenapeto telo.
EM	Rahlo sproščeno telo.
2) Kotaljenje nazaj prek hrbta v oporo čepno	
TV	Nekoordiniran prehod iz čepa v kotaljenje (vrže se nazaj).
TV	Telo med kotaljenjem ni popolnoma skrčeno.
TV	Kotaljenje se konča v široki opori čepno razkoračno.
TV	Ni aktivne opore z dlanmi in stegnitve lahti.
TM	Prehod iz čepa v kotaljenje ni tekoč.
TM	Dlani niso vzporedne.
EV	Popolnoma nenapeto telo in noge.
EV	Močno raznožene noge (raznoženje je večje od širine ramen).
EM	Rahlo sproščeno telo in noge.
EM	Rahlo raznožene noge (raznoženje je manjše od širine ramen).

1	Velike in majhne tehnične in estetske napake	Učenec izvede preval nazaj v olajšanih okoliščinah ali v prilagojeni obliki (preval nazaj po strmini, preval nazaj prek rame, preval nazaj v oporo klečno ali razkoračno, preval nazaj s pomočjo učitelja). Naredi velike in majhne tehnične in estetske napake.	EM	Stopala niso stegnjena.
			3) Iz opore čepno vzravna v stojo spetno, odročiti gor	
			TV	Neposredno pred prehodom iz opore čepno v stojo spetno prepri- jema z dlanmi po blazinah.
			TM	Prehod iz opore čepno v stojo spetno ni koordiniran.
0	Ne izvede ali neusklajeno z navodili	Učenec ne izvede prevala nazaj (povaja se v smeri nazaj, vendar ne izvede vrtenja okoli čelne osi).	EV	Popolnoma nenapeto telo, široka razkoračna stoja.
			EM	Rahlo sproščeno telo, ozka razkoračna stoja.
			TM – majhna tehnična napaka; TV – velika tehnična napaka; EM – majhna estetska napaka; EV – velika estetska napaka	

Preglednica 9: Primer meril za ocenjevanje: gimnastika – preval nazaj (prirejeno po Kovač in Čuk 2003)

V vodniku AAHPERD (1999) lahko zasledimo, da športni pedagogi uporabljajo zelo različna merila za ocenjevanje. Pri preverjanju se največkrat uporabljajo preproste »kontrolne liste« in tristopenjska ocenjevalna lestvica vzorno (exemplary), zadovoljivo (acceptable) in nezadovoljivo (unacceptable) (preglednica 10).

	Vzorno (exemplary)	Zadovoljivo (acceptable)	Nezadovoljivo (unacceptable)
Prikaz znanja gibanja	Izvaja vsa gibanja pravilno in usklajeno.	Izvaja vsa gibanja pravilno in usklajeno.	Ne izvaja vseh gibanj pravilno in usklajeno.
Izpolnjevanje nalog	V 90 % primerov.	V 80 % primerov.	Ne izpolnjuje.
Dnevnik učenca	Piše vestno (sproti) in urejeno.	Piše vestno (sproti).	Ne piše dnevnika.
Doseganje ciljev	Doseže 100 % ciljev.	Doseže 75 % ciljev.	Doseže manj kot 75 % ciljev.

Preglednica 10: Primer meril za posamezne strukturne dele ocene (po AAHPERD, 1999)

Estrabaud, Marigneux in Tixier-Viricel (2000) uporabljajo merila, kjer gibalno znanje učencev (gibanje in igra) razvrščajo na pet ravni (preglednica 11).

	Raven znanja				
	1	2	3	4	5
Gibanje	gibanje samo v majhnem prostoru; statična igra samo v centru igrišča	gibanje naprej-nazaj, odboj na strani boljše polovice; veliko prekinitvev; močni in obenem nedovoljeni odboji, igra v »hodniku«	gibanje naprej-nazaj, v manjši meri tudi levo-desno; v obliki zvezde	giblje se po celem igrišču, predvsem v njegovem centru; je vedno v napadalnem položaju	vedno v gibanju, premika se po sredini; podaljšana linija
Igra	ne odbija žogice zaradi več razlogov	učenec igra zadržano in pasivno; v »hodniku igranja« se počuti varno	poskuša odbiti z leve oz. desne strani, vendar mu zaradi slabe tehnike ne uspe vedno; tvega, tudi če se igra prekine; tehnika je nepravilna	prevladuje aktivna igra, dobra tehnika	tehnika mu omogoči, da se osredotoči na samo igro

Preglednica 11: Primer meril za ocenjevanje pri badmintonu (po Estrabaud, Marigneux in Tixier-Viricel 2000)

Sklep

Poglavitni namen ocenjevanja bo učitelj pri športni vzgoji lahko dosegel takrat, ko bo poznal in razumel specifičnosti tega predmeta, razvojne značilnosti učencev, znal izbrati pravilne načine preverjanja in ocenjevanja, ocene pa interpretiral tako, da bo učenec razumel, v čem so njegove pomanjkljivosti in kako naj jih z učiteljevo pomočjo odpravi. Pri ocenjevanju mora upoštevati standarde učnega načrta, glede na različnost vsebin pa naj učitelj ocenjuje na različne načine. Pri tem merila in opisnike prilagodi tudi količini ur, ki jih nameni posameznemu tematskemu sklopu. Posebej naj bo pozoren pri oblikovanju končne ocene. S takšnim pristopom mu bo preverjanje in ocenjevanje pomagalo k bolj kakovostnemu načrtovanju in poučevanju, to pa bo posledično zvečalo znanje učencev. Večje znanje pa pomembno vpliva na ukvarjanje s športom tudi v otrokovem in mladostnikovem prostem času, še posebno pa na športno dejavnost v poznejših življenjskih obdobjih.

Literatura

American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) (1999). Physical Education for Lifelong Fitness. The Physical Best Teacher's Guide. Champaign: Human Kinetics.

- Bulletin officiel (2003). Enseignements élémentaire et secondaire. n°37 du 9 Octobre 2003. EPS.
- Burton, A., W. (1998). Movement Skill Assessment. Champaign: Human Kinetics.
- Cankar, A. et al. (2002). Preverjanje in ocenjevanje športne vzgoje v gimnazijah, v strokovnem in poklicnem izobraževanju. V: Škof, B. & Kovač, M. (ur.), Zbornik 15. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije – Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji, str. 89–98. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Cencič, M. (2000 a). Kako učitelji lahko sami preverjajo svojo zanesljivost in objektivnost ocenjevanja pisnih izdelkov učencev. Vzgoja in izobraževanje, 2–3, 31, str. 87–91.
- Cencič, M. (2000 b). Nekateri ključne značilnosti dobrega notranjega ocenjevanja. V: Krek, J. & Cencič, M., Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Zbornik prispevkov o ocenjevanju znanja, str. 99–111. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo.
- Dežman, B. & Kovač, M. (2002). Zanesljivost in objektivnost ocenjevanja praktičnega znanja v košarki pri pouku športne vzgoje. V: Pišot, R., Štemberger, V., Krpač, F. & Filipčič, T. (ur.), Zbornik 2. mednarodnega znanstvenega in strokovnega posveta Otroci v gibanju, str. 201–206. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dežman, B. (2001 a). Načrtovanje vadbenega procesa ter preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku športne vzgoje ob koncu 2. triletnega devetletne osnovne šole: mala košarka. V: Škof, B. & Kovač, M. (ur.), Zbornik 14. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije – Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji, str. 95–107. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Dežman, B. (2001 b). Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli. V: Škof, B. & Kovač, M. (ur.), Zbornik 14. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije – Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji, str. 9–22. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Dežman, B. (2003). Testna naloga za preverjanje praktičnih znanj pri zunanjem preverjanju in ocenjevanju znanja ob zaključku devetletne osnovne šole: košarka – vodenje, prodor iz vodenja, met s polaganjem. Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Dežman, B. et al. (2000). Oblikovanje in vrednotenje nacionalnega preizkusa znanja v športni vzgoji. Delovno gradivo. Ljubljana: Fakulteta za šport. Inštitut za kineziologijo.
- Estrabaud, P. P., Marigneux, C. & Tixier-Viricel, C. (2000). Baccalauréat un exemple pratique d'évaluation. Éducation physique et sport, 51 (284), str. 23–25.
- Jefferies, S., Jefferies, T. & Mustain, W. (1996). Why Assess in Physical Education. Pridobljeno 6. 3. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.pe.central>.
- Kovač, M. & Čuk, I. (2003 b). Testna naloga za preverjanje praktičnih znanj pri zunanjem preverjanju in ocenjevanju znanja ob zaključku devetletne osnovne šole: gimnastika – raznožka čez kozo. Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Kovač, M. & Novak, D. (1998). Učni načrt za osnovno šolo. Ljubljana: Urad za šolstvo. Predmetna kurikularna komisija za športno vzgojo.
- Kovač, M., Jurak, G. & Strel, J. (2003 a). Predlog modela in meril ter priporočila za oblikovanje ocene pri notranjem preverjanju in ocenjevanju znanja pri športni vzgoji. V: Škof, B. & Kovač, M. (ur.), Zbornik 16. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije – Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji, str. 89–100. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Kovač, M., Jurak, G. & Strel, J. (2003 b). Predlog modela in meril notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. Šport, 51 (2), str. 21–27.
- Kovač, M., Jurak, G. & Strel, J. (2003 c). Kako načrtovati in posredovati teoretične vsebine ter kako preverjati in ocenjevati teoretično znanje pri športni vzgoji (prvi del). Šport mladih, (11) 88, str. 50–52.

- Kovač, M., Jurak, G. & Strel, J. (2003 d). Kako načrtovati in posredovati teoretične vsebine ter kako preverjati in ocenjevati teoretično znanje pri športni vzgoji (drugi del). Šport mladih, 11 (89), str. 50–51.
- Kovač, M., Jurak, G. & Strel, J. (2004). Predlog modela in meril ter priporočila za oblikovanje ocene pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri športni vzgoji. V: Kovač, M. (ur.), Načrtovanje športnovzgojnega procesa v drugem triletju – gradivo za seminar, str. 100–116. Ljubljana: Center za stalno strokovno spopolnjevanje Fakultete za šport.
- Kristan, S. (1992). Ocenjevanje šolske športne vzgoje – da ali ne? Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Lorenci, B. (2003 b). Testna naloga za preverjanje praktičnih znanj pri zunanjem preverjanju in ocenjevanju znanja ob zaključku devetletne osnovne šole: atletika – skok v daljino (tehnika korak in pol) z izmerjenim zaletom. Ljubljana: Republiški izpitni center.
- Majerič, M. (2004). Analiza modelov ocenjevanja športnih znanj pri športni vzgoji. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Mali, N. (2007). Učenčeva mapa dosežkov – portfolio. Diplomaska naloga. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Marentič Požarnik, B. (2000 b). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Maretič Požarnik, B. (2000 a). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. Vzgoja in izobraževanje, 31 (2–3), str. 3–9.
- Mauch, L., M. (2004). Jefferson Physical Education Assessment. Pridobljeno 13. 1. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.assessment.html>.
- Pangrazi, R., P. (1998). Dynamic Physical Education for Elementary School Children (12th edition). Toronto: Allyn and Bacon.
- Planinšec, J. (2003). Notranje ocenjevanje znanja pri športni vzgoji v osnovni šoli. V: Škof, B. & Kovač, M. (ur.), Zbornik 15. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije – Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji, str. 101–108. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. Ur. list RS, št. 61/30. 7. 1999.
- Razdevšek Pučko, C. (1998 b). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. Pedagoška obzorja, 34 (1–2), str. 24–32.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanj in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. Vzgoja in izobraževanje, (2–3) 31, str. 82–86.
- Štihec, J. (1991). Analiza eksperimentalnega programa vadbe s poudarkom na osvajanju specifičnih športnih znanj. Doktorska disertacija. Ljubljana: UL, Fakulteta za šport.
- The Associated Examining Board (1998). Physical Education, Sport Studies (Advanced level). Marking Scheme. Summer Examination 1998. Surrey: The Associated Examining Board, Publication Department, Stage Hill House, Guilford.
- The Scottish Office Education Department (1992). Curriculum and Assessment in Scotland. National Guidelines. Expressive arts 5–14. Scotland: HMSO.
- Tomažin, K., Jan, I., Škof, B., Dolenc, Plavčak, M., Čoh, M. & Dragan, R. (2001 a). Model ocenjevanja atletske motorike v prvem triletju osnovne šole in njegovo preverjanje v praksi. Šport, 50 (2), str. 17–21.
- Tomažin, K., Jan, I., Škof, B., Dolenc, Plavčak, M., Čoh, M. & Dragan, R. (2001 b). Model ocenjevanja atletske motorike v drugem triletju osnovne šole in njegovo preverjanje v praksi. Šport, 50 (3), str. 12–16.

- Tomažin, K., Jan, I., Škof, B., Dolenc, Plavčak, M., Čoh, M. & Dragan, R. (2001 c). Model ocenjevanja atletske motorike v tretjem triletnem osnovne šole in njegovo preverjanje v praksi. Neobjavljeno delo. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Tomažin, K., Plavčak, M., Jan, I., Škof, B., Dolenc, A., Čoh, M., Dragan, R. & Marcina, P. (2002). Primer spremljanja, vrednotenja in ocenjevanja učencev pri pouku športne vzgoje. V: Škof, B. & Kovač, M. (ur.), Zbornik 15. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije – Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji, str. 130–147. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Williams, A. (1996). Physical Education at Key Stage 2. V: Armstrong, N. (ur.), *New Directions in Physical Education: Change and Innovation*, str. 62–81. London: Cassell.
- Williams, J. & Leeson, E. (2004). Dance – Movement Assessment. Pridobljeno 6. 3. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.schools.easnet.ecu.edu/pitt/ayden/dald1.htm>.
- Zadražnik, M. (2003). Testna naloga za preverjanje praktičnih znanj pri zunanjem preverjanju in ocenjevanju znanja ob zaključku devetletne osnovne šole: odbojka, zaporedni zgornji odboji na omejenem prostoru. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Dr Matej MAJERIČ, Dr Janko STREL, Dr Marjeta KOVAČ

OVERVIEW OF CERTAIN BASIC STARTING POINTS OF ASSESSMENT IN SPORTS CLASSES WITH CASES OF VARIOUS CRITERIA AND DESCRIPTORS

Abstract: Sports education must develop and use its own assessment method since it is specific as the movement component is not expressed so strongly in any other subject. It is necessary to consider that in no other subject is the education process so integral and dependent on the development characteristics of an individual. Therefore, when assessing sports education one must distinguish between the physical abilities, physical skills (knowledge) and theoretical knowledge needed to understand sports activities. This requires a selection of the different forms and ways of examination, as well as the correct interpretation (of the results) of measurements and (grades of) assessment. We prepared an overview of certain basic starting points of assessment in sports classes, with cases of various criteria and descriptors. We found that in sports education the teacher will be able to achieve the purpose of assessment when they know and understand the specificity of the subject, the development characteristics of the pupils, when they know how to select the correct ways of examination and assessment, and when they interpret the grades in such a way that the pupil understands their deficiencies and how to overcome them with the teacher's help. When assessing, the teacher must follow the standards of the curriculum and assess in different ways with regard to the differences in the contents. They must adjust the criteria and descriptors to the amount of hours dedicated to an individual thematic unit. They should pay particular attention to the formation of the final grade. Using this approach, the examination and assessment will help him in the planning and teaching of a better quality which will, in turn, result in greater knowledge of the pupils. Further, greater knowledge also significantly influences the doing of sports in the child's and adolescent's leisure time, and especially their sports activity in subsequent periods of life.

Key words: sports education, assessment, starting points, cases, criteria, descriptors

Dr. Bogomir Novak

Vprašanje kriterijev merjenja dosežkov učencev v raziskavi PIRLS

Povzetek: V tem prispevku primerjamo razlike v uvrstitvi slovenskih učencev v mednarodni raziskavi PIRLS v letih 1991, 2001 in 2006 z rezultati učencev drugih držav in z nami samimi v longitudinalnem razvoju. Analiziramo postavljene kriterije pismenosti in ugotavljamo, da spodbujajo tekmovalnost med sodelujočimi državami, samoevalvacijo že doseženih rezultatov in potrebo po nadaljnji čim boljši kvantitativni uvrstitvi. Bralna pismenost devet- do desetletnih otrok je tem uspešnejša, čim prej jo začnejo starši pri njih razvijati že v predšolskem obdobju. Starši (povečini matere) dosegajo cilj bralnega opismenjevanja bolje, če svojim otrokom pogosto berejo in če so univerzitetno izobraženi. Tudi učiteljice dosegajo boljše rezultate, če so same usposobljene za pouk bralne pismenosti. Slovenija je svojo uvrstitev v letih 1991, 2001 in 2006 izboljševala. Skušali smo interpretirati kvalitativni pomen tega napredka bralne pismenosti. Razvoj (bralne in drugih) pismenosti je pogojen z vseživljenjskim učenjem, in ne le s predšolskim in šolskim obdobjem šolanja otrok. Bralna pismenost je pluralni pojem. V najširšem pomenu je povezana z različnimi vrstami pismenosti. Pomembno je, kakšne besede so sredstvo komunikacije. Zato smo diferencirali različne pomene pojma besede v preglednici. Prav tako je pomembno, s kakšnimi besedili in kulturnimi konteksti se sooča učenec v osnovni šoli. Teza tega prispevka je, da PIRLS-ovi kriteriji merjenja bralne pismenosti ne zajemajo teh kvalitativnih predpostavk.

Ključne besede: bralna pismenost, vrste pismenosti, beseda, PIRLS, kriteriji ocenjevanja.

UDK: 372.46:371.26

Strokovni prispevek

Dr. Bogomir Novak, Pedagoški inštitut; e-naslov: bogomir.novak@pei.si

Kaj je bralna pismenost?

Razlikujemo med ožjim in širšim pojmom bralne pismenosti, kar je zgodovinsko pogojeno. Znano je, da je Gutenbergov izum tiskanja knjige v 15. stoletju napravil knjigo dostopno vsem, ki znajo brati in pisati. Izum elektronskih medijev v 20. stoletju napravi civilizacijo knjige z vizualno kulturo celostnejšo, bolj virtualno in artificialno. Dejstvo je, da se število internetnih bralcev v razvitem svetu kot uporabnikov interneta povečuje, dejstvo pa je tudi, da ne le v nerazvitem svetu še vedno ne znajo vsi brati in pisati, saj redke države dosegajo stodstotno pismenost prebivalstva. Elektronski mediji vse močnejše vplivajo na ravni poučevanja branja in književnosti v novih okoliščinah. Razlike med državami pri učenčevi uporabi računalnika so od 5 % v Iranu do 100 % v kanadski provinci Nova Škotska. Najbolj so napredovale v letih 2001–2006 vzhodnoevropske države. Slovenija je med njimi s 16 do 25 %.

Bralna pismenost je ena izmed najpomembnejših sposobnosti – kompetenc, ki jih otroci pridobijo v prvih letih življenja že v predšolskem obdobju. V osnovni šoli se kot temeljna kompetenca poučuje samostojno, obenem pa je način učenja vseh predmetov in zunajšolskega učenja. Učimo se je vse življenje, ker »ima neomejene zmožnosti razvoja« (Grosman 2004). Vendar zaradi razvoja kompleksnosti in povezav z drugimi pismenostmi, ki jih bomo pokazali v naslednjem poglavju, »bralna pismenost potrebuje nov zagovor« (Grosman 2000). Kadar individualna ali nacionalna pismenost stagnirata, potrebuje tudi nov zagon. Cilje bralne pismenosti določa razvoj interaktivne komunikacijske kulture. Razvijanje bralne pismenosti je navsezadnje sredstvo osebne rasti (*personal growth*) ter sredstvo ohranjanja in spreminjanja poklicne kariere v zaposlitvenem obdobju posameznika.

Če je bila raba jezika tradicionalno razumljena kot sredstvo za branje, pisanje, poslušanje in govorjenje, pa je sodobno razumljen jezik sredstvo komunikacije. Gre za razumevanje idej v družbi znanja. Unesco opredeljuje pismenost kot sposobnost identificiranja, razumevanja, komuniciranja in ocenjevanja

pisnega gradiva v različnih kontekstih. Pismenost predpostavlja kontinuirano učenje, s katerim se posameznik usposobi za doseganje lastnih ciljev, za razvoj svojih potencialov in za aktivno udeležbo v družbi.¹

Komisija za razvoj pismenosti v Sloveniji je v osnutku Nacionalne strategije za razvoj pismenosti opredelila pismenost takole (december 2005): Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.

Omenjeni osnutek nacionalne strategije za razvoj pismenosti poudarja poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. Kot zmožnost in družbena praksa se pismenost pridobiva in razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti.

Osnutek Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2005) podpira vseživljenjski proces učenja pismenosti na vseh področjih pismenosti in dostopnosti za vse prebivalce Slovenije. Težava takšnih dokumentov je, da so večinoma presplošni in neoperativni, a so kljub temu lahko spodbuda za dobro prakso inovativnih učiteljev.

Preden bomo interpretirali napredujoče rezultate slovenskih učencev v raziskavi PIRLS, si pogledjmo opredelitve in kriterije preverjanja bralne pismenosti. Bralna pismenost je celostna dejavnost, ki se jo da definirati na več načinov in zato tudi nima v vseh pomenih enakih sestavin. Za nekatere vsebuje s strukturnega vidika le branje in pisanje, za druge, ki izhajajo iz komunikacijskega vidika, pa tudi poslušanje in govorjenje (*Cencič* 2000). Ker pismenost izhaja iz medsebojnega sporazumevanja in povratno vpliva nanj, je bistveno socialni pojav. Cilj ni le obvladovanje komunikacijskih sposobnosti, ampak tudi sposobnost rabe jezika in mišljenja. Cilj je doseganje kritične ali razmišljajoče pismenosti.

Človek se rodi kot socialno in jezikovno bitje. Prav zato se začne razvoj jezikovne sposobnosti takoj v socialnem okolju. *Marjanovič Umek* (2001) meni, da je optimalno obdobje za razvoj govora in komunikacijskih spretnosti v prvih treh letih otrokovega življenja, pozneje je potreben velik trud za nadomestitev primanjkljajev. Najzgodnejše obdobje je tedaj najprimernejše za razvoj »nastajajoče pismenosti« (*emergent literacy*), ki izhaja iz porajajočega se branja (*emergent reading*).

¹ Več o zgodovini, širših in ožjih definicijah pismenosti in področjih aplikacije glej spletne strani <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>. V PIRLS pa gre za napredek v razumevanju, namenih, vedenju učencev in v njihovem odnosu do branja, kar je opisano na spletnih straneh: http://en.wikipedia.org/wiki/Progress_in_International_Reading_Literacy_Study.

Da bi razvoj jezikovne kompetence ustrezno načrtovali, moramo poznati njegove zakonitosti, kako se razvija, kaj vse vpliva nanjo in kako jo spodbujati (Grgnič 2007). Govorne sposobnosti (verbalna inteligenca po Gardnerju) najbolj napovedujejo bralno pismenost otrok. Verbalna inteligenca in posledično bralna pismenost je domena žensk. Po eni strani matere več berejo (*reading mothers*) otrokom in deklice v PIRLS 2006 dosegajo nedvomno boljše rezultate kot dečki. Po drugi strani bralno pismenost v osnovni šoli poučujejo povečini učiteljice. V povprečju držav udeleženk dosegajo 84 % in učitelji 16 %. Slovenija je z Rusijo, Latvijo itn. posebno visoko z 98 in več odstotki.

Bralna sposobnost ali pismenost predpostavlja obstoj pisane in slišane besede. Cencičeva piše o besedni pismenosti, ki zajema sestavine slike, zvoka in besede (Cencič 2000). Bistvo besede pa razumejo različne stroke različno in ima tudi v filozofiji različne pomeni. Te pomeni je mogoče prikazati dvojiško – dihotomno, kakor kaže preglednica v nadaljevanju.

Neposredna, govorjena beseda	Posredovana, pisana beseda
Notranja, spočeta beseda	Zunanja simbolna beseda
Prijateljska beseda	Sovražna beseda
Prazna – brezpomenska beseda (metaforično: plevel)	Večpomenska in polna beseda (zrno)
Resnična beseda	Zlagana beseda
Jasna beseda	Dvoumna beseda
Človeško topla beseda	Predmetna in hladna beseda
Živa beseda	Mrtva – odtujena beseda
Tradicionalna, ponavljalna beseda	Ustvarjalna beseda
Reflektirana beseda	Nereflektirana beseda
Racionalno-logična beseda	Metaforična beseda
(U)slišana beseda	Preslišana beseda
Razumljena beseda	Nerazumljena beseda
Človeška beseda	Božja razodeta beseda

Preglednica 1: Dihotomne razvrstitve besede¹

Spreten bralec razlikuje med nameni, pomeni, strukturami in funkcijami besed v besedilu. Te elemente tudi povezuje med seboj, ker je beseda v besedilu kot tekst v kontekstu stavka, povedi, pripovedi, eseja, knjige itn. Odgovor na vprašanje, kaj je beseda, je odvisen od tega, kako jo mislimo. Hribar (1970) jo opredeljuje od platonsko-metafizičnega teoretskega ozadja do sodobnega lingvističnega obrata. Razlikovati je treba med razumevanjem besede na temeljni ravni, ki je medosebna ali predmetna raven, in na metaravni, ki je reflektirana. Interpretativno razume-

² Ta preglednica je nastala na podlagi Trstenjakove razvrstitve pomenov pojma besede v knjigi Skozi prizmo besede, ni pa identična z njo. Nekatere dvojice so izključujoče se, druge pa niso. Beseda je v različnih jezikih različno imenovana: nem. Wort, angl. word, fr. mot, lat. verbum, gr. lexis, hebr. dabar.

vanje rezultatov bralne pismenosti, ki ga razvijamo v tem prispevku, je že metaraven, na kateri različno razumemo besede in z njimi tudi bralno pismenost.

Na metaravni besedo na splošno opredeljujemo. »Vsaka beseda je v bistvu simbol ali znamenje za nekaj, kar naj predstavlja ali pomeni.« (*Trstenjak* 1989, 46) To pomeni, da je nosilka simbolnega in posredno tudi človeškega, intelektualnega, socialnega in kulturnega kapitala. Kriteriji bralne pismenosti ne vsebujejo eksplicitnega vrednotnega razlikovanja med dobro in slabo besedo. Prav tako je odprto vprašanje med polno in prazno besedo. Svoboda govora in pisnega izražanja ima tudi to slabost, da ne razlikujemo med etično dobro in zlorabljeno besedo, ki »onesnažuje« socialno okolje.

Kriteriji ali standardi pismenosti so tista merska sredstva, ki omogočajo preverjanje in ocenjevanje znanja. Razlikujemo med postavljanjem in doseganjem kriterijev. Večina študij PIRLS se ukvarja z doseganjem kriterijev. Kriteriji² merjenja bralne pismenosti so v njenih sestavinah. Kolikor več sestavin otroci obvladujejo, tem bolj razvito pismenost imajo. Štirje poglobitvi procesi razumevanja prebranega besedila, na katere se je osredotočal PIRLS 2006, so:

- osredotočenje in priklic eksplicitno navedenega podatka,
- izpeljava preprostega sklepa,
- interpretacija in integracija idej in podatkov,
- raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika, elementov besedila.

Teh kriterijev bralne pismenosti PIRLS od leta 1991 ni spreminjal, spreminjal je le del testov.

Iz tega je razvidno, da PIRLS bralno pismenost definira v širšem pomenu te besede. Ne gre le za razumevanje prebranega besedila, prepoznavanje znakov in poznavanje pomena napisanih besed, temveč tudi za sklepanje, povezovanje različno napisanih podatkov, primerjanje s prejšnjim znanjem. Sestavljavci testov v raziskavi PIRLS so te kriterije postavili in jih od leta 1991 niso spreminjali. Kot je razvidno iz njih glede na preglednico, to pomeni, da vključujejo reflektirano, racionalno-logično, slušno in razumljeno človeško besedo, ne pa njenih odnosnih ravni, kot so prijateljstvo – sovraštvo, toplina – hlad.

Kako je nastal vzorec šol iz posamezne sodelujoče države? Sedež organizacije IEA je v Amsterdamu, mednarodni študijski center (ISC – International Study Center) pa na Boston College v Bostonu, Združenih državah Amerike. Iz vsake države pri zasnovi, oblikovanju instrumentov, izvedbi ter interpretaciji sodelujejo nacionalni koordinatorji posameznih držav. Za vse države opravlja vzorčenje Statistics Canada, baze podatkov pa pripravljajo na dokumentacijskem centru (DPC – Data Processing Center) v Hamburgu, v Nemčiji. Strokovno sodelujeta še organizaciji iz Velike Britanije NFER (National Foundation for Educational Research for England and Wales) in ETS (Educational Testing Service) iz Združenih držav Amerike. Slednji sta veliki izobraževalni organizaciji, ki se ukvarjata z evalvacijami in preverjanjem znanja.

² Izraz kriterij ima tako kot kriza podlago v starogrškem izrazu *krisis* in pomeni razstavljanje, prepir, (sodna) odločitev, razsojanje (Senc 1988, 538), in glagolu *krinein* razlikovati, izb(i)rati, razsoditi, odločiti. (Ibid., str. 537)

Slovenija je za Statistics Canada (SC), organizacijo, ki je pripravila vzorec šol za sodelovanje v raziskavi, pripravila seznam šol, razredov in otrok, vpisanih v slovenske osnovne šole. Statistics Canada je pripravila seznam vzorčenih šol za glavno raziskavo in predraziskavo (ki smo jo izvedli leto pred glavnim zajemom, se pravi leta 2005). Ko so izbrane šole potrdile sodelovanje (9 šol se ni odločilo za sodelovanje, 4 od njih so imele za tak primer določene nadomestne šole in te so se strinjale s sodelovanjem) in sporočile število oddelkov ter število otrok v njih, smo s posebnim računalniškim programom izbrali razrede za sodelovanje. Izbranih oddelkov ni bilo mogoče zamenjati za drug oddelek na šoli, so se pa nekatere šole odločile za sodelovanje vseh oddelkov v razredu (kot omogoča metodologija raziskave).

Na vsaki šoli je vodstvo šole določilo koordinatorico oziroma koordinatorsko raziskave, ki sta se udeležila seminarja o izvedbi PIRLS. Koordinatorji so nato poskrbeli za izvedbo na svoji šoli. V Sloveniji je v glavnem zajemu sodelovalo 145 šol, še 14 šol pa se je raziskave udeležilo na svojo željo. Rezultati dodatnih šol niso upoštevani v mednarodni statistiki, vendar se »dodatne šole« vseeno lahko primerjajo z drugimi šolami v Sloveniji, ko bodo znani mednarodni rezultati, pa tudi z drugimi šolami po svetu.

Že v Uvodu v PIRLS 2006 Mednarodno poročilo (*International Report, Mullis, et al. 2007, str. 16*) piše, da je bil PIRLS 2001 zasnovan na novih pripravljenih smernicah in je opisoval interakcijo med dvema poglavitnima namenoma branja (branjem za literarno izkušnjo in branjem za pridobivanje informacij) in štirimi procesi razumevanja. Leta 2001 je IEA znotraj raziskave PIRLS izvedla dve raziskavi bralne pismenosti: eno popolnoma novo raziskavo z novim konceptom in instrumentarijem, ponovila pa je tudi raziskavo iz leta 1991 na instrumentih iz leta 1991, z namenom, da bi izmerili trende v bralni pismenosti (Trendi 1991–2001). Slovenija je v obeh raziskavah sodelovala s tretjim razredom.

Namen raziskave PIRLS 2001 je bil:

- ugotoviti, kakšna je raven bralne pismenosti pri devet- do desetletnih otrocih v 35 državah;
- izmeriti in interpretirati razlike v izobraževalnih sistemih;
- pomagati izboljšati poučevanje in učenje bralne pismenosti v svetu.

Ta namen se je ohranil tudi v PIRLS 2006. Organizatorji so z vprašalniki skušali ugotoviti, koliko pozornosti namenjajo nacionalni kurikuli navedenim štirim bralnim procesom, ki jih testira PIRLS 2006, da bi tako pomagali razvijati obstoječe stanje bralne pismenosti. Več kot dve tretjini udeleženk sta poročali, da v bralnem kurikulumu namenjajo največ pozornosti procesom, ki so povezani z iskanjem in priklicem podatkov: iskanju specifičnih idej, iskanju definicij besed ali besednih zvez in iskanju osrednjega stavka ali osrednje ideje besedila. Pri procesih izpeljave preprostega sklepa so največ pozornosti namenjali določanju bistva (27 udeleženk), ocenjevanju vzroka in posledice (17 udeleženk), določanju referenta (12 udeleženk) in iskanju posplošitev v besedilu (11 udeleženk). V kategoriji interpretacije in integracije idej in podatkov so največ pozornosti namenili odkrivanju glavnega sporočila ali teme besedila, manj pa odkrivanju stranskih ali skritih sporočil.

To pomeni, da mora vsaka družina, šola in država pozitivni ali negativni odnos govorjene in pisane besede razlikovati in ovrednotiti njegove posledice sama.

Proučuje tudi pogoje doseženega stanja in uresničevanja čim višje stopnje pismenosti. Očitno je, da kakovost odnosa odloča o kvantiteti uvrstitve in razvrstitve na visoko, srednjo ali nizko stopnjo bralne pismenosti. Ker gre za kriterije merjenja, gre tudi za merila.³ Pismenost v najširšem pomenu je bila in bo merilo civilizacije, zato ni nenavadno, da je trajna naloga odločilnih dejavnikov v zgodovini, da jo razvijajo.

Kriteriji za ocenjevanje bralne pismenosti v osnovni šoli so:

- poslušanje, kako otroci glasno berejo,
- ustno spraševanje,
- otroci ustno povzamejo, kar so prebrali,
- vprašanja z izbirnimi odgovori o prebranem besedilu,
- pisna vprašanja o prebranem besedilu, ki zahtevajo kratke odgovore,
- pisna vprašanja o prebranem besedilu, ki zahtevajo malce daljše odgovore.

Očitno ti kriteriji ne dajo eksplicitnega poudarka na kritično razmišljanje, sklepanje in interpretiranje besedil. Vendar pa dejstvo, da so naši učenci po številu točk napredovali, kaže, da so kriteriji nacionalno sprejeti in da jih lahko še bolje obvladujemo v teh pogledih.

Ali je bralna pismenost pogoj razvoja vseh drugih vrst pismenosti?

To je temeljno antropološko vprašanje. Enotna ugotovitev strokovnjakov, da je temelj bralne pismenosti govor, nas vodi k temeljni antropološki tezi, po kateri je človek govoreče bitje (gr. *zoon logon echon*, lat. *homo dicens*) oz. bitje besede. Starogrški izraz *logos*⁴ namreč pomeni govor in branje. V PIRLS-u je bralna pismenost opredeljena kot »sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika.« Ta definicija pa že pomeni jezikovno kompetenco. Človek se v govornem in pisanem jeziku opredeljuje in oblikuje svojo podobo vedno znova. Toda to ni edini odgovor. Na vprašanje, kaj je človek, dobimo več odgovorov. V industrijski družbi ni bila merilo človeka beseda, ampak je bilo merilo delo. Človek je bil *homo faber* (Marxov producent), izdelovalec orodja (*tool making man* pri Franklinu) in učenec, ki se uči z delovanjem (*learning by doing* pri Deweyu).

Očitno na pragu informacijske dobe postaja vedoče bitje (*homo sapiens*), bitje znanja in bitje učenja, ker se aktivno uči obvladovati informacije. Drugače povedano: družba znanja oz. družba učenja rabi učenje bralne pismenosti kot

³ Za starogrškega sofista Protagora je »človek merilo vseh uporabnih stvari; tistih, ki so, in tistih, ki niso, da niso« (Sovre 1946). Temu bi lahko rekli, da je človek merilo svojega znanja in neznanja, sposobnosti in nesposobnosti. Merjenje znanja v šoli se dogaja kot preverjanje in ocenjevanje. Vprašanje je, kdaj je človek začel ocenjevati svoje proizvode in še posebno znanje v šoli.

⁴ Izraz *logos* je že starogrški in pomeni besedo, misel, zakon, govor, ki napravi to, o čemer govorimo za očitno, račun, (raz)um itn. (Senc 1910, str. 569–571). Lahko pomeni tudi razvojne zakonitosti. *Logos* je podlaga dialoga in dialektike. Na abstraktni ravni je mogoče povezovati bralno pismenost tudi z matematično pismenostjo. Za Helda *logos* pomeni namreč tudi račun, ki ga povezuje s številom in časom (Held 2000, str. 46).

Hebrejska beseda za besedo dabar pomeni še več: ne le misel, besedo, ampak tudi stvar, dejanje, ozadje, iz katerega prihaja smisel (Harrington 1977, str. 51).

temelj za vse druge pismenosti.

Habermasova opredelitev človeka kot modernega nedokončanega projekta pomeni tudi nevarnost brezcilnosti in asocialnosti. Na vprašanje, v čem je integrativna vloga bralne pismenosti, skuša odgovarjati medgeneracijska pedagogika, ki skuša povezati vse tri generacije, kot jih sestavljajo otroci, njihove starše in stare starše v vlogi dedkov in babic.⁵ Ti niso vključeni v empirični, anketni del raziskave, očitno tudi zato, ker so premalo udeleženi v razvoju bralne pismenosti. Če bi se bolj vključevali v ta sistem, bi dobila celotna informacijska doba humanejši videz. Ne bi bila predvsem tehnološke ali celo tehnokratske narave, ki ji jo pripisujemo. Ankete so zajele le otroke, ki so reševali naloge, njihove starše in učitelje, ne pa tudi vzgojiteljic v vrtcih.

Že *Herrera in Mandić* (1989) sta menila, da bo bralna pismenost v šoli 21. stoletja pridobila osnovni pomen za vse druge pismenosti. Razlike med staro in novo šolo sta videla v tem, da je stara razvijala predvsem bralno, literarno in matematično pismenost, nova pa razvija še kulturno, etično, komunikacijsko, zgodovinsko, ekonomsko, politično, računalniško, znanstveno tehnološko, funkcionalno, znanstveno, religiozno, emocionalno, medijsko, likovno-vizualno pismenost. Danes se tem pismenostim pridružujejo še nove. Med njimi postajata pomembni čustvena inteligenca (Golemanov izraz) oz. pismenost in kritična pismenost⁶, do katere vodi razvijanje kritičnega mišljenja. Vse te pismenosti se v procesu globalizacije stekajo v univerzalno pismenost. Ta odgovarja na potrebo po človekovem univerzalnem razvoju na različnih področjih družbenih dejavnosti. Z njo pojasnjujemo sposobnost vzajemne komunikacije med kulturami in civilizacijami. Zato bi jo bilo morda bolje poimenovati medkulturno ali medijsko globalno. Je precej odprt in utopični pojem. Vprašanje njene obstojnosti kot najsplošnejšega pojma je filozofski problem, na katerega dobimo odgovor glede na izbiro ene izmed smeri nominalizma, konceptualizma in realizma.

Šola 21. stoletja ne le zaradi teoretske zadrege pri razumevanju pismenosti, ampak tudi po svoji pluralni diferenciranosti ciljev in didaktičnih načinov njihovega doseganja ne more razvijati vseh teh pismenosti v enako in ne izpostavlja ene izmed njih kot dokončno in vrhovno stopnjo vseh drugih pismenosti, npr. univerzalno, etično ali kritično pismenost.

Že v osnovni šoli razlikujemo štiri sklope predmetov, kot so jezikoslovni, vzgojno-humanistični, družboslovni in naravoslovni. Najpomembnejša sta jezik in komunikacija na vsakem sklopu. To pomeni, da se bralna pismenost diferencira in specializira na posebna področja predmetnih sklopov in posameznih predmetov. Zaradi pospešenega razvoja znanja in tehnologije je pomembno vedeti, kaj zajema znanstvena pismenost v šoli.⁷

⁵ Več o specializiranosti nosilcev prenašanja znanja in organizacij – šol, ki opravljajo to funkcijo v medgeneracijski pedagogiki, glej A. Šverc, E. Rustja (2007).

⁶ Kritična pismenost je po Vendraminovi (Vendramin 2005) odgovor na krizo pismenosti. Kritična pismenost je sicer tudi pluralni pojem. Bistveno pa je, da povezuje spretnosti branja in pisanja s kritičnim mišljenjem in družbenim političnim kontekstom.

⁷ Znanstveniki sami razpravljajo o tem, kaj je znanstvena pismenost in kako naj jo šola razvija. Na to temo je bilo že več simpozijev. Naj navedem le simpozij 2000 Science and technology education in new millenium. 3rd IOSTE symposium for central and East European countries.

Čeprav le znanstveno znanje pogojuje znanstveno pismenost, je tudi ta pojem pluralen. Znanstveno in tehnološko pismeni posamezniki naj bi se bili sposobni spoprijemati z zahtevami informacijske družbe, odgovorno ravnati in se zavedati možnosti, ki jim jih omogočata znanost in tehnologija. Tako znanstvena kot tudi kritična literarna pismenost upoštevata besedilo v družbenem kontekstu in dopuščata več interpretacij besedila. Z razvojem pismenosti se tako kot s kompetencami spreminjajo tudi cilji, naloge in edukacijski stili v vsej vertikalni šolanja.

Če je res politika naša usoda v dobrem in slabem, skupnem in parcialnem interesu, je pomembno vedeti, kaj zajema politična pismenost. Pomeni usposobljenost za (inter)aktivno komunikacijo državljana pri oblikovanju politike in demokratičnega varstva človekovih pravic. Pomeni tudi umetnost dobrega vladanja in ne le tehniko vladanja. Politična pismenost vključuje tudi nekatere druge pismenosti, kot so bralna, funkcionalna, tehnološka, medijska in kritična.

Zaradi pragmatične naravnosti življenja je zelo pomembna funkcionalna pismenost, po kateri znamo prebrane informacije uporabljati v temeljnih življenjskih situacijah. Leta 1998 je Slovenija sodelovala v raziskavi OECD *Adult Literacy*, s katero so preverjali funkcionalno pismenost odraslih. Kot je znano, je bila Slovenija v tej raziskavi na repu vseh sodelujočih držav. Andragoški center Slovenije se posveča pismenosti odraslih že od ustanovitve leta 1991. Takrat so razvili in vpeljali prvi javno veljavni splošnoizobraževalni program za zviševanje ravni pismenosti odraslih, z imenom *Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU)*.

Opredelili smo nekatere, ne pa vseh vrst pismenosti, ker bi to preseglo okvir tega zapisa. Naraščanje števila pismenosti tudi že presega razumno mejo. Ker bi število pismenosti lahko nizali v slabo neskončnost (Heglov izraz), sklepamo, da gre za dežniški pojem (*umbrella's term*), ki se umešča med samoumevni napredek in inflacijo.⁸ Podobno bi lahko ugotovili, da je pojem kompetence protisloven, čeprav v praksi (za zdaj) dobro funkcioniра in da postaja naša šola vedno kompetentnejša, ker se prilagaja kriterijem Evropske unije.⁹

S predpostavko, da je komunikacijska kultura pogoj vsake druge kulture, je tudi bralna pismenost temelj vseh drugih pismenosti. Manguel (2007) je pokazal, kaj se da naučiti z literarno zgodovino branja. Z aktivnim odnosom do nekdanjih bralcev in opisovanjem njihove kulture branja je ta zgodovina postala tudi njegova osebna zgodovina in zgodba, proces in dosežek osebne rasti. Njegova spod-buda za ohranjanje literarne pismenosti je pomembna med njenim svetovnim upadanjem. Mnogi so tako napredovali do lastnega svetovnega nazora. Sartre je že v šestdesetih letih v Besedah prav tako opisal avtobiografsko zgodbo. Tudi raziskovalci razvijamo znanstveno pismenost skozi razumevanje in interpretiranje že obstoječih znanstvenih besedil v proizvodnji novih. Vendar pa tudi na tem področju dejavnosti prevladujoči funkcionalizem hromi ustvarjalnost.

⁸ Latinski izraz *inflatio* pomeni naraščanje, napihovanje, čezmerno povečanje, padanje kupne moči denarja (Tavzes 2002, str. 496). Danes se pojem inflacije z ekonomskega področja širi na druga področja dejavnosti, kot so inflacija besed ali inflacija spričeval.

⁹ Glej dokument: Ključne kompetence, Eurydice (European Commission, 2003)/Key competencies: A developing concept in general compulsory education.dostopno na spletnih straneh: http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice7survey_5_en.pdf.

Vloga dejavnikov opismenjevanja pri uvrstitvi Slovenije med udeležene države PIRLS

Zaradi temeljnega pomena bralne pismenosti je Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA – *the International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) začela izvajati raziskave o branju IEA, ki daje tudi mednarodni pregled dosežkov v matematiki in naravoslovju (TIMSS). Mednarodna raziskava o bralni pismenosti, ki je znana kot PIRLS, pomeni *The Progress in International Reading Literacy Study*. PIRLS je največja in najstrožja študija, ki je bila kdaj koli izvedena za merjenje bralnih spretnosti. Izvaja se na pet let. Zajema otroke iz osnovnih šol, ki so stari od devet do deset let. Slovenija je sodelovala v vseh treh raziskavah PIRLS v letih 1991, 2001 in 2006. Leta 1991 je dosegla 458 točk, 2001 502 in leta 2006 522 točk.

Leta 1991 se je Slovenija uvrstila na 21. mesto med 28 sodelujočimi državami, leta 2001 na 23. mesto med 35 državami in 2006 na 25. mesto med 40 državami. To sicer nikakor ne pomeni, da je Slovenija v prvi polovici najboljših držav, pomeni pa relativno velik uspeh od leta 1991. Pomeni preskok od 458 na 522 točk. Bralna pismenost se je pri nas pomembno zvišala: v letih 1991–2001 za 30 %, v letih 2001–2006 pa za 20 %. Ta preskok razumemo, če vemo, da +40 točk pomeni pridobitev za eno šolsko leto; 64 točk pomeni, da so učenci leta 2006 v letu in pol prej dosegli isto raven bralne pismenosti kot njihovi predhodniki iz leta 1991. Na podlagi teh podatkov še ne moremo z gotovostjo sklepati, da bi se slovenski učenci uvrstili nadpovprečno, če bi bili denimo v vzorec izbrani leto starejši učenci.

Ker raziskava PIRLS proučuje učinkovitost kurikula in poučevanja, je zasnovana tako, da preverja bralne dosežke na isti stopnji šolanja po vseh državah. Zlasti je pomembno, da je ciljni razred tisti, ki predstavlja štiri leta šolanja. V PIRLS 2006 so bili slovenski otroci ponovno med mlajšimi. Povprečje števila točk držav OECD je 537 točk in Slovenija je še vedno pod evropskim povprečjem. Po letu 2001 so po PIRLS napredovali bolj kot slovenski učenci le še ruski, singapurski in hongkonški otroci.

V mednarodno raziskavo izbrani četrtošolci iz devetletke niso dosegli slabšega rezultata kot tretješolci iz osemletke. Oboji so dosegli približno enako število točk. Povprečna starost slovenskih šolarjev v raziskavi pa je bila 9,9 leta in so mesec dni starejši od otrok, ki jih je raziskava zajela leta 2001. Razlika med letoma 2001 in 2006 za +20 točk pomeni, da so otroci določeno raven bralne pismenosti iz leta 2001 zdaj dosegli pet mesecev prej kakor njihovi vrstniki pred petimi leti. Empirično ni bilo ugotovljeno, da je sprememba osnovnošolskega sistema pri nas bistveno vplivala na rezultate učencev v mednarodni raziskavi PIRLS. Tudi v drugih državah ni bilo pomembno, ali so otroci začeli hoditi v šolo s šestimi ali sedmimi leti. Kot smo pričakovali zaradi kulturne in ekonomske raznolikosti udeleženk PIRLS, so bile med najuspešnejšimi državami tako tiste, kjer je bila povprečna starost učencev nizka, kot tiste, kjer je bila visoka, in prav tako je bila v državah s slabim uspehom bodisi nizka ali pa visoka povprečna starost učencev.

Uspeh v bralni pismenosti ni neposredno povezan z gospodarsko razvitostjo države. Najuspešnejše udeleženske PIRLS 2006 so iz zemljepisno najrazličnejših

delov sveta: iz vzhodne Evrope (Rusija, Madžarska in Bolgarija), Azije (Hongkong in Singapur), Kanade (Alberta, Britanska Kolumbija in Ontario), zahodne Evrope (Luksemburg, Italija, Nemčija, Nizozemska in Belgija (flamski del) in Skandinavije (Švedska in Danska). Empirično evidentno je, da imajo ekonomsko uspešne in močne države pogosto tudi visoko pismenost, vendar je to le pozitivna korelacija, ne pa tudi vzročna povezava. Kot je razvidno iz mednarodnega poročila (Mullis *et al.* 2007), je vsem udeleženkam v PIRLS 2001 in 2006 skupno, da so se deklice povsod odrezale bolje od dečkov. Z leti šolanja se te razlike med fanti in dekleti še povečujejo. Zato nekatere države proučujejo vprašanje, kako omogočiti fantom, da dosežejo to, kar zmorejo. Zanimivo je interpretirati rezultate dosežkov PIRLS 2006 v okviru podatkov o državah, ki so v Enciklopediji PIRLS 2006.¹⁰

Obstaja tudi korelativna zveza med dosežki in vključenostjo otrok v vrtce. Dlje ko so vključeni v organizirano predšolsko vzgojo pred vstopom v šolo, boljše rezultate imajo. Vzgojiteljice v vrtcih morajo biti kompetentne, ker jim kurikuli dopuščajo različne metode opismenjevanja, otroci pa prihajajo v vrtce kot pozneje v šole z različnim poprejšnjim znanjem bralne pismenosti.¹¹

Z vidika Evropske unije so v protestantskih državah starši najbolj naklonjeni bralcu otrokom. Pokazalo se je tudi, da so vsi otroci, ki imajo starše z univerzitetno izobrazbo, leta 2006 dosegli boljše rezultate kot tisti, ki so le osnovnošolsko izobraženi. Zdi se, da to potrjuje tezo o reprodukciji socialne diferenciacije v družbi. V Sloveniji je ta problem še posebno pereč, ker je otrok, pri katerih ima vsaj eden izmed staršev univerzitetno diplomu, skoraj četrtnina. Ti so dosegli povprečno 563 točk, kar je več kot 40 točk nad nacionalnim povprečjem. Tudi v Sloveniji Zavod RS za šolstvo in šport pod vodstvom *Natalije Komljanec* izvaja projekt *Didaktika ocenjevanja znanja*. Glede na razvojne tendence je verjetno, da formativno procesno ocenjevanje v šoli najbolj spodbuja učence k učenju v šoli 21. stoletja, ker je odprto, interaktivno v odnosu učenec–učitelj, demokratično, usmerjeno v učenčeve razvojne potrebe in trajnostno.

V svojem prispevku *Mickovska* (2008) pokaže, da je bilo ocenjevanje znanja v Makedoniji najšibkejša točka izobraževalnega sistema že zato, ker so nanj preveč vplivali starši. Mednarodna ocenjevanja so bila strožja kot v državi. Ker je bilo na šolah preveč nepisanih pravil in premalo političnostrateških usmeritev, so začeli problem obvladovati s sistematičnimi pristopi. Sprejeli so standarde kvalitetnega ocenjevanja (validnost, reliabilnost, objektivnost, transparentnost), ki so primerljivi z drugimi državami. Kriteriji ocenjevanja znanja učencev v mednarodnih raziskavah TIMSS, PISA, PIRLS za večino sodelujočih držav delujejo streznitveno. Zato je prispevek *Mickovske* (2008) o razvoju ocenjevanja v Makedoniji poučen tudi za druge države.

¹⁰ Nacionalna koordinatorka PIRLS za Slovenijo na Pedagoškem inštitutu, mag. Doupona Horvat Marjeta, je v PIRLS 2006 Encyclopedia (2007, str. 373–380) podala opis našega šolskega sistema, ciljev bralne pismenosti in politike razvijanja bralne pismenosti in stanja v Sloveniji podobno, kot so to opisali koordinatorski drugih držav udeleženk za svoje države.

¹¹ Posebni izdaji Sodobne pedagogike *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze*, letn. 56 (122), 2005 sta izšla dva članka na temo zgodnjega opismenjevanja v vrtcih avtoric Vide Medved Udovič in Jurke Lepičnik Vodopivec.

Z vprašalniki za starše, učitelje in učence so strokovnjaki v PIRLS skušali čim podrobneje izvedeti, kaj storijo starši, kaj učitelji in kaj otroci sami za razvoj svoje bralne pismenosti glede na dejavnike vplivanja. Učiteljice in učitelji so poročali o tem, kako pogosto so uporabili različne pristope za ocenjevanje otrokovega znanja branja, kolikokrat na teden berejo. Starši so odgovarjali na vprašanje, kaj berejo otrokom in kako pogosto. Tako kot leta 2001 so starši tudi 2006 v večini držav precej dejavno opismenjevali predšolske otroke, saj se je v vseh državah povprečno več kot polovica (54 %) učenk in učencev uvrstila visoko. Največ so jih opismenjevali na Škotskem, kjer so starši v 85 % poročali, da so s svojim otrokom pogosto brali knjige, jim pripovedovali zgodbe, peli pesmice, se igrali abecedo, besedne igre in glasno brali znake in etikete, preden je ta začel hoditi v šolo. Državi, v katerih so se starši s temi dejavnostmi ukvarjali le malo, sta bili Iran in Maroko. Obe državi imata visoko stopnjo nepismenosti prebivalstva.

Verjetno je, da so se med PIRLS 2001 in PIRLS 2006 bralni kurikuli po vsem svetu precej spreminjali, zato da bi zajeli zahtevnejše ravni bralne pismenosti, ki jo preverja PIRLS. Samo dejstvo, da je bil v večini udeleženk raziskave leta 2006 bralni kurikulum del kurikula jezikovnega pouka, še ne odgovori na to vprašanje.

Marsikaj so za razvoj bralne pismenosti napravili že na osemletkah učitelji kot reflektirajoči praktiki sami. Jurček Strmšnik (2006) iz Osnovne šole Trnovo¹² pravi, da so že leta 1990 kot rezultat dolgoletnih izkušenj in spoznanj učiteljic in drugih strokovnih delavcev na šoli skupaj s Filozofsko fakulteto v Ljubljani uspešno zastavili in izpeljali projekt *»podaljšano opismenjevanje«*. S takšnim načinom dela so se želeli izogniti vsem negativnim posledicam, ki jih s seboj prinaša prehitro tempo opismenjevanja. Pavšalna trditev, da »vsi otroci že berejo in pišejo, ko pridejo v šolo«, je morda veljala za posameznike, nikoli za generacije. Kar nekaj tako opismenjenih otrok je bilo pred všolanjem deležnih nestrokovnih načinov opismenjevanja v zasebni režiji in cena, ki so jo plačali ti otroci, je bila visoka. Pogosto so imele učiteljice veliko dela z odpravljanjem napačno naučenih spretnosti.

Izkušnje so pokazale, da je v takratno osemletno osnovno šolo prišlo le malo otrok, ki so v resnici samostojno pisali, vezano brali in prebrano tudi razumeli. Tudi stopnja razvitosti grafomotorike je bila pri posameznih otrocih zelo raznolika, podaljšano opismenjevanje pa je omogočalo optimalen razvoj grafomotorike pri vsakem otroku. Otroci so se igrivo, s pomočjo zgodbic in pravljič, naučili vseh črk in jih postopno vezali v besede in povedi. Opismenjevali so se s pomočjo stavnice, ki je otrokom ob igri s sličicami pomagala pri lažjem pomnjenju in povezovanju črk v besede.

Aravs in Kovač v prispevku za javno razpravo o osnutku poročata, da na osnovni šoli Trnovo poučujeta opismenjevanje v prvi triadi in v vsem osnovnošolskem obdobju po načelih konvergentne pedagogike. Pri tem zasledujeta naslednje cilje:

- Otrok se uči spoznavati sebe s pomočjo drugih v skupini. Dobro oblikovana skupina otrok je temelj za izvajanje dejavnosti pri pouku, ki sledijo splošnim ciljem:

¹² V javni razpravi o osnutku nacionalne strategije ni sodelovala le osnovna šola, ampak tudi vrtec, srednja šola in univerza. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/>.

- sposobnost poslušanja in odprtost,
- dobro poznavanje sebe in drugih v skupini,
- razvijanje intuicije in ustvarjalnosti,
- občutljivost za intonacijo in ritem,
- sposobnost globalne percepcije,
- sposobnost predvidevanja in postavljanja hipotez,
- sposobnost prilagajanja novim okoliščinam in socialnim vlogam, ki jih bo otrok sprejemal pozneje v življenju.

Zelo pomemben del učnega procesa opismenjevanja, ki ga začnemo izvajati pri otrocih že v prvem razredu, je izraz telesa ob glasbi, ki oblikuje otrokovo osebnost na vseh področjih (socializacija, prostorska in časovna orientacija, motorika, odprtost za poezijo in umetnost). To je inovativen pristop in primer dobre prakse dveh učiteljic na podlagi poznavanja zakonitosti razvoja bralne pismenosti.

Vendar pa splošno stanje na devetletkah še ni takšno. Grosmanova (Grosman 2004) meni, da se problem slovenskih bralcev začne že v osnovni šoli, kjer učenci prebirajo le odlomke književnih del, poleg tega pa se osredotočajo le na vprašanja, zapisana ob besedilih. Sproščeno branje in svobodna interpretacija v osnovni šoli nista primarnega pomena, in to naj bi posledično pomenilo slabše ocene pri maturitetnem izpitu iz slovenskega jezika. Novi kurikulum postavlja v središče pouka učenca kot bralca, njegovo literarno doživljanje in razumevanje prebranega besedila ter ustvarjalni pogovor o njem. Po mnenju Grosmanove (Grosman 2005) kurikulum slovenskega pouka še ni takšen, da bi spodbujal učence k sproščnemu, osmišljenemu branju s svobodo interpretiranja besedil. Individualizacija opismenjevanja je nujna in potrebna od samega vstopa v šolo.

Sklep

Bralna pismenost v 21. stoletju ne bo postala nepomembna, ampak postaja vse pomembnejša podlaga vseh drugih vrst človekove pismenosti. Pri bralni pismenosti ne gre le za razvoj bralne kulture, ampak predvsem za razvoj komunikacijske kulture. Prav zato so otroci, ki so prikrajšani v bralni pismenosti, pozneje v nevarnosti, da bodo prikrajšani na vseh drugih področjih osebnega in družbenega življenja v dobi hitre informatizacije. Že sedaj je tako, da so otroci neizobraženih staršev in iz gospodarsko manj razvitih držav slabše pismeni kot otroci izobraženih staršev in iz gospodarsko močnih držav. To pomeni, da je benigna ali stagnacijska razvojna spirala pogojena s kakovostjo bralne pismenosti. Iz podatkov PIRLS je razvidno, da nekatere sodelujoče države bralno pismenost izboljšujejo, nekatere pa dosežejo tudi slabše rezultate. Ostaja pa še odprta hipoteza, po kateri bralno pismenost najbolj razvijajo v družinah in družbah z omenjenimi ozaveščenimi pogoji.

V celostni družbi postaja tudi razumevanje bralne pismenosti širše in s tem celostnejše. Ni več omejeno na spretnosti branja in pisanja. Opredelitev bralne pismenosti je v raziskavih PIRLS, kar najširša, saj obsega poleg znanih štiri ravni še sklepanje. Za zdaj še ni jasno, kako naj bi PIRLS upošteval še komunikacijsko kulturne spremembe v odnosu do medijev in tehnologije (Vendramin 2005).

Poučevanje pismenosti naj bo v skladu s potrebami in zahtevami informacijske družbe, temeljiti mora na kognitivni in kognicijski teoriji, ki poudarjata dejavnost učečih se kot sporočevalcev in prejemnikov informacij. Prav tako je načelno priporočljivo, da naj poučevanje upošteva individualne posebnosti učencev.

Menim, da se večina držav udeleženk PIRLS sicer zaveda temeljnega in povezovalnega pomena bralne pismenosti kakor tudi pomena celotnega osmišljanja življenja, kakor smo videli pri avtobiografijah pisateljev, vendar pa je to najtežje doseči v procesu pouka bralne pismenosti v posameznih izobraževalnih sistemih. Ni težko odkriti še nove cilje bralne pismenosti (npr. kroskurikularne in medkulturne), težje je doseči ustrezno klimo in kulturo na osnovnih šolah. In v tem se slovenske šole precej razlikujejo. Za primerjavo povejmo, da je leta 2006 Slovenija prvič sodelovala še v raziskavi OECD PISA, ki je preverjala naravoslovno, matematično in bralno pismenost petnajstletnikov. Raziskava PISA 2006 ni merila le osnovnih spretnosti branja in pisanja, ampak ji je šlo za preverjanje znanja, spretnosti in odnosa učencev do obravnavanih področij. Stanje pismenosti se vladam evropskih držav ne zdi rožnato. Ministri Evropske unije bodo v Bruslju sprejeli poročilo o uresničevanju ciljev v izobraževanju za leto 2010, ki kaže na slabo bralno pismenost petnajstletnih Evropejcev in precejšnjo razhajanje med resničnim stanjem in postavljenimi cilji, z izjemo diplomantov v naravoslovju. Slovenija je pri izpolnjevanju ciljev med najboljšimi v Evropski uniji.¹³ Politična ocena seveda še ni strokovna, lahko je pa hipoteza zanjo. Očitno se številne države soočajo z upadanjem branja in širše pismenosti prebivalstva zaradi vrste dejavnikov, ki jih šola ne more nadzorovati. V ospredju je vprašanje, kaj storiti, da bi učenci in dijaki razvili bolj učinkovito bralno zmožnost, ki bi omogočala vseživljenjsko pismenost kot trajno zmožnost uspešnega govornega in pisnega sporazumevanja.

Precej dejavnikov, ki vplivajo na boljšo pismenost, je v mednarodnem poročilu PIRLS 2006 že navedenih in kvantificiranih, ne morejo pa biti vsi dejavniki. Doslej vsaj delno vemo, s čim je bralna pismenost otrok pogojena in kako jo spodbujati. Poleg naštetih dejavnikov k razvoju bralne pismenosti ne prispevajo le spremembe kurikula slovenskega jezika in drugih tujih jezikov, ampak tudi bralno društvo Slovenije, knjižnice in založništva.

Težko je izpeljevati enoznačne sklepe, ker je skoraj nemogoče odkrivati monokavzalne povezave. Veliko sklepov v tej interpretaciji je hipotetičnih. Da bi prišli do zanesljivejših ugotovitev, bi morali raziskave PIRLS ponoviti večkrat, obenem pa naj bi bili dejavniki bolj združeni v faktorje in ne več tako razdrobljeni. Veliko vprašanj v vprašalnikih kaže na takšno stanje. Skušali smo odgovoriti na vprašanje, kaj smo v Slovenji napravili, da se je bralna pismenost izboljšala in kaj naj bi še storili, da bi se še zvišala. Ocenili smo, da je visoka stopnja bralne pismenosti pomembna, ker je pogoj za razvijanje vseh drugih pismenosti, za uspeh nacionalne kulture in za razvoj medkulturnih stikov.

¹³ Delo.si 7. 3. 2008 na spletnih straneh http://www.delo.si/index.php?sv_path=41,261451,271691 objavlja članek: Slovenija med najboljšimi pri doseganju ciljev v izobraževanju.

Literatura

- Aravs, D. & Kovač, T. Opismenjevanje v prvem triletju po načelih konvergentne pedagogike – globalno-strukturalni pristop na OŠ Trnovo. Ljubljana, OŠ Trnovo. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/?kat=3>.
- Barle, A. (2007). Družba znanja in vseživljenjsko učenje. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Bucik, N. et al. (2005). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Osnutek, 12. 12. 2005. Ljubljana, MŠŠ. Spletne strani: <http://pismenost.acs.si/>.
- Cencič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*. letnik 51, št. 2 (2000), str. 38–51.
- Grosman, M. (2000). Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V: Ivšek, M. (ur.). *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11–33.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Harrington, W. (1977). *Uvod u bibliju*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Held, D. (ur.) (2000). *A globalizing world? Culture, economics, politics*. London and New York: Routledge & The Open University Press.
- Herrera, A. & Mandić, P. (1989). *Obrazovanje za XXI. stoljeće. Od tradicije do tehnološke revolucije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hribar, T. (1970). *Beseda molka*. Maribor: Založba Obzorja.
- International Organization for Science and technology Education (2000). *Science and technology education in new millenium*. 3rd IOSTE symposium for central and East European countries. Prague, Charles University Prague.
- Japelj, B. & Čuček, M. (2000). *Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jurček Strmšnik, B. (2006). *Prispevek k javni razpravi o osnutku nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti*. Osnovna šola Trnovo. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/?kat=3&id=5>.
- Kennedy, A. M. (ur.) (2007). *PIRLS 2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the fourty PIRLS 2006 Countries*. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mickovska, G. (2008). Standardi za ocenjevanje u Makedoniji. V: Komljanc, N. (ured). *Didaktika ocenjevanja znanja*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo in šport, str. 38–44.
- Manguel, A. (2007). *Zgodovina branja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Marjanovič Umek, L. (2001). *Psihologija predšolskega otroka*. V: *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Medved Udovič, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*. Posebna številka. Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze, 56 (122), str. 80–95.
- Mullis, I. (et al.) (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Novak, B. (2000). Šola kot dejavnik opismenjevanja. V: Velikonja, M. (ur.), Pismenost, participacija in družba znanja. Andragoški kolokvij 4, 16.–17. 10. 2000. Ljubljana, Andragoški center Republike Slovenije, str. 154–158.
- Senc, S. (1988). Grško-hrvatski rječnik za škole po Benser Kaegijevu Grčko- njemačkom rječniku. Zagreb, ITRO Naprijed.
- Sartre, J., P. (1968). Besede: MK.
- Šverc, A., Rustja E. (2007). Medgeneracijska pedagogika v luči vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tavzes, M. (ur.) (et al.) (2002). Veliki slovar tujk. Ljubljana: CZ.
- Toffler, A. (1973). Future shock. London [etc.]: The Bodley head.
- Trstenjak, A. (1989). Skozi prizmo besede. Ljubljana: Slovenska matica.
- Vendramin, V. (2005). Konceptualizacija pismenosti in razgradnja nekaterih s tem povezanih mitologij. Šolsko polje, l. XVI, št. 1–2, str. 71–82.
- Vodopivec Lepičnik, J. (2005). Starši, vzgojiteljice, vzgojitelji o medijskem opismenjevanju otrok v vrtcih. Sodobna pedagogika, posebna številka. Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze, 56 (122), str. 204–217.

Dr Bogomir NOVAK

THE ISSUE OF THE CRITERIA FOR MEASURING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE PIRLS SURVEY

Abstract: The article compares differences in the classification of Slovenian pupils in the PIRLS international survey in 1991, 2001 and 2006 with the results of pupils from other countries and with Slovenian pupils in terms of longitudinal development. We analyse the literacy criteria and find that they encourage competitiveness between the participating countries, the self-evaluation of the results achieved and the need for the best possible quantitative classification in the future. The reading literacy of children aged 9-10 is better the sooner parents start to develop it in the pre-school period. Parents (predominantly mothers) better achieve the target of reading literacy the more frequently they read to their children and if they have received a university education. Teachers also achieve better results if they themselves are qualified to teach reading literacy.

Slovenia has improved its classification since 1991, 2001 and 2006. We tried to interpret the qualitative meaning of this progress in reading literacy. The development of (reading and other) literacy depends on lifelong learning, and not only on the pre-school and school period of education. Reading literacy is a plural concept. In the widest sense, it is connected with different types of literacy. It is important which words are the means of communication. Therefore, we differentiated a different meaning of the concept of words in the table. It is also important which texts and cultural contexts are faced by pupils at primary school. The thesis of this article is that the PIRLS' criteria for measuring reading literacy do not include these qualitative assumptions.

Key words: reading literacy, types of literacy, word, PIRLS, assessment criteria

Dr. Mojca Štraus

Pomen mednarodnih raziskav znanja in nacionalnega preverjanja znanja za vrednotenje dosežkov učencev

Povzetek: Nacionalno preverjanje znanja in mednarodne raziskave v izobraževanju dajejo možnosti za vrednotenje znanja učencev v širšem spektru primerjav, kot je to mogoče pri preverjanju in ocenjevanju znanja v šoli. Mednarodne raziskave v izobraževanju so se pojavile prav iz zanimanja več držav za pridobivanje dodatnih informacij o dosežkih učencev in posredno kakovosti njihovega izobraževalnega sistema ob primerjavi z drugimi državami. Splošni koraki in izvedbi raziskave znanja so, da se predstavniki sodelujočih držav dogovorijo o populaciji učencev, zajetih v raziskavi, področjih znanja, ki bodo merjena, ter o instrumentih za merjenje znanja in zajemanje podatkov o spremljajočih dejavnikih. Instrumente rešujejo reprezentativni vzorci učencev, navadno sočasno v vseh sodelujočih državah. Mednarodne raziskave znanja, ki se izvajajo v cikličnih zajemih podatkov, kot so PISA, TIMSS in PIRLS, in izsledki nacionalnega preverjanja znanja, ki se izvaja vsako leto v šestem In devetem razredu osnovne šole, postajajo čedalje pomembnejša podlaga za oblikovanje strategij razvoja izobraževalnega sistema tudi v Sloveniji. Vendar, preden sklepamo o slabih ali dobrih rezultatih glede na razvrstitev države v lestvici sodelujočih držav ali glede na kak drug enoštevilčni kazalnik, se je treba seznaniti tudi s posameznimi elementi raziskav, saj utegnejo vplivati na možnosti našega sklepanja in pojasnjevanja rezultatov. Tema prispevka so konceptualne podobnosti in razlike v zasnovah raziskav na primeru zgoraj omenjenih raziskav ter njihov pomen in uporabnost tako pri oblikovanju standardov znanja kot pri ugotavljanju dejavnikov, ki so povezani z uspešnostjo učencev v šoli. Pri tem je zelo pomembno stalno preverjati veljavnost izpeljanih sklepov iz podatkov in rezultatov analiz, da lahko izsledke posameznih raziskav smiselno posplošujemo na širše populacije in daljša časovna obdobja.

Ključne besede: mednarodne raziskave v izobraževanju, izobraževanje, kazalniki izobraževanja, dosežki v izobraževanju.

UDK: 371.26

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Mojca Štraus, raziskovalka, Pedagoški inštitut; e-naslov: mojca.straus@pei.si

Uvod

V raziskavah znanja iščemo odgovore na vprašanja, kot so: Kako dobro se učenci učijo v izobraževalnem sistemu (glede na splošna pričakovanja, cilje kurikula ali pripravo na nadaljnje življenje)? Ali obstajajo podatki o posebno močnih ali šibkih področjih v znanju učencev? Kateri dejavniki v šolskem sistemu ali zunaj njega so povezani z uspešnostjo učencev? Temeljni namen raziskav znanja je prispevati k izboljševanju kakovosti izobraževanja v državi. V zadnjih desetletjih so ravni znanja učencev, dijakov in študentov (v nadaljevanju imenovani splošno z besedo učenci) postale pomemben kazalnik te kakovosti. Tudi v Sloveniji je eden od ciljev prenovljenega šolskega sistema »doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja« (Bela knjiga, str. 92).

Slovenija se je v letu 2004 pridružila državam, ki so se pripravljale na izvedbo tretjega cikla Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA (Programme for International Student Assessment), ki poteka v sklopu Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Pred tem so bile znane tudi že Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study), Mednarodna raziskava bralne pismenosti (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study), ki obe potekata v sklopu Mednarodnega združenja za evalvacijo dosežkov v izobraževanju IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement). Ob teh raziskavah smo se lahko seznanili s primerjavami dosežkov slovenskih učencev z dosežki učencev iz drugih držav. Obenem vsako šolsko leto učenci ob koncu drugega prostovoljno in ob koncu tretjega obdobja obvezno opravljajo nacionalno preverjanje znanja (NPZ), pri katerem s preizkusi, pripravljenimi na nacionalni ravni, zbiramo podatke o njihovem znanju slovenščine (oziroma italijanščine in madžarščine), matematike in tretjega predmeta.

Kako nam torej te raziskave pomagajo odgovoriti na zgornja vprašanja? Vsaka raziskava se teh vprašanj loteva s svojimi metodološkimi pristopi. V

uvodu prispevka je dan pregled podobnosti in razlik v zasnovah omenjenih raziskav znanja, ki mu sledi razprava o njihovi pomembnosti kot podlaga pri sprejemanju odločitev na vseh ravneh izobraževalnega sistema. Tako so izsledki raziskav znanja pomembni na državni ravni, kjer se sprejemajo odločitve o razvoju izobraževalnega sistema kot celote, obenem pa so lahko pomembni tudi za samo delo v šolah in razredih. Izpostavljeni so nekateri mogoči problemi z veljavnostjo uporabe izsledkov raziskav, ki se lahko pojavijo v vseh elementih raziskave, od same zasnove prek izvedbe do izbire analiz za zbrane podatke in interpretacije rezultatov.

Podobnosti in razlike v zasnovi raziskav

Preden lahko sestavimo lestvico držav, šol ali učencev po dosežkih, moramo pripraviti opredelitev o tem, katere dosežke merimo. Opredeliti moramo področje merjenja znanja, populacijo učencev, ki jo obravnavamo, kakšne instrumente in pristope bomo uporabili pri zbiranju podatkov o njihovem znanju in kako bomo podatke analizirali. Med raziskavami PISA, TIMSS, PIRLS in NPZ so v teh elementih razlike, ki so opisane v nadaljevanju.

Ciljna populacija v raziskavi PISA so petnajstletni udeleženci v šolskem sistemu, kar v Sloveniji večinoma predstavlja dijake prvih letnikov srednjih šol, v manjšem deležu pa tudi učenci zadnjih razredov osnovnih šol in udeleženci izobraževanja za odrasle. Ta populacija je izbrana, ker v večini držav OECD predstavlja udeležence, ki so tik pred ali tik po koncu obveznega dela izobraževanja. V raziskavi TIMSS je ciljnih populacij več. Temeljna razlika v primerjavi z raziskavo PISA je, da so v raziskavi TIMSS ciljne populacije učencev na splošno izbrane glede na razred, ki ga obiskujejo, oziroma glede na leta šolanja v kombinaciji s starostjo učencev. V večini držav je populacija nižjih razredov izbrana kot populacija učencev, ki obiskujejo četrti razred, populacija višjih razredov pa kot populacija učencev, ki obiskujejo osmi razred. Tudi v Sloveniji mednarodna opredelitev ciljnih populacij TIMSS ustreza četrtemu in osmemu razredu devetletnega programa. Posebej pa se v letu 2008 izvaja raziskava TIMSS za maturante, ki bo zajela populacijo dijakov v zadnjih letnikih gimnazij. Raziskava PIRLS ima eno ciljno populacijo, ki je vezana na leta šolanja v kombinaciji s starostjo. Mednarodno in v Sloveniji so to učenci četrtih razredov devetletnega programa. V preglednici 1 je predstavljena shema teh opredelitev ciljnih populacij.

PISA	TIMSS	PIRLS	NPZ
petnajstletniki v izobraževalnem sistemu (konec obveznega izobraževanja)	4. razred (mednarodno)	4. razred (mednarodno)	6. razred (prostovoljno)
	8. razred (mednarodno)		9. razred (obvezno)
	TIMSS za maturante: konec gimnazije		

Preglednica 1: Ciljne populacije v raziskavah znanja

Raziskave znanja so uporabne kot podlaga za odločanje o razvoju izobraževalnega sistema tako na ravni države kot na ravni posameznih šol. Podatki imajo še večji pomen, če potekajo raziskave v več zaporednih zajemih podatkov. Vse omenjene raziskave imajo večletne cikle zajemanja podatkov. Raziskava PISA poteka v triletnih, TIMSS v štiriletnih in PIRLS v petletnih ciklih. Časovni presledki med posameznimi zajemi podatkov v teh raziskavah so bili določeni glede na namene zbiranja podatkov in možnosti povezovanja z drugimi podatki. Poglavitno načelo v vseh raziskavah je, da vsakoletno zbiranje podatkov ne bi bilo smiselno, saj poteče od zbiranja podatkov do mednarodnega poročila o rezultatih analiz teh podatkov več kot leto dni. Hkrati lahko pričakujemo, da so izsledki, pridobljeni v nekem letu, posplošljivi tudi na nekaj več let. Vendar pa je pomemben interes držav, da čim pogosteje pridobivajo podatke za podlago pri oblikovanju odločitev v šolskem sistemu. V raziskavi PISA je bil cikel zajema podatkov zastavljen kot triletni, saj je to tako rekoč najmanjši razpon časa, ko je raziskave v tako velikem obsegu moč izvesti. V raziskavi TIMSS med posameznima zajemoma podatkov preteče štiri leta, ker je to čas, ko generacija iz populacije četrtilnih razredov napreduje v osmi razred. S tem so omogočene ne samo primerjave v času med četrtilnim razredom prvega zajema in četrtilnim razredom drugega zajema podatkov, ampak tudi primerjave v isti generaciji učencev, od podatkov, ko so bili v četrtem razredu v prvem zajemu, do podatkov za isto generacijo učencev v osmem razredu v drugem zajemu podatkov. Preizkusi znanja in pristopi k analizam podatkov so zastavljeni tako, da so te primerjave na ravni celotnih generacij smiselne. V raziskavi PIRLS je cikel zajemanja podatkov nekaj daljši, saj ni zasnovana kot primerjave med generacijami. Nacionalno preverjanje znanja pa se izvaja vsako leto, saj je za razliko od mednarodnih raziskav eden od njegovih namenov ponuditi dodatno in primerljivo informacijo o znanju tudi posameznikom, ne le šolam in državam. Zato je pomembno, da ima vsak učenec ob končevanju 9. razreda možnost, da svoje znanje primerja z drugimi učenci devetega razreda v državi.

Opredelitve merjenega področja so med raziskavami delno podobne in delno različne. V raziskavi PISA so v vsakem ciklu merjena tri področja pismenosti: bralna, matematična in naravoslovna pismenost. Pismenost v raziskavi PISA ni le ozek pojem znanja branja in pisanja, ampak je zasnovan širše kot izkazovanje kompetenc, ki naj bi jih petnajstletniki potrebovali za uspešno nadaljnje izobraževanje in vključevanje v družbo na področjih branja, matematike in naravoslovja. V raziskavi TIMSS sta merjeni področji matematika in naravoslovje, bralna pismenost pa je področje merjenja znanja v raziskavi PIRLS. Nacionalno preverjanje znanja ima kot nacionalno zasnovano zbiranje podatkov o znanju učencev prednost v tem, da je lahko natančno usmerjeno v področje merjenja znanja, za katero je pomembno pridobiti informacije v državi. Tako je nacionalno preverjanje znanja opredeljeno z okvirom, ki ga določa učni načrt posameznega predmeta. Zgornje opredelitve so predstavljene v preglednici 2.

PISA	TIMSS	PIRLS	NPZ
2000: bralna pismenost* (glavno področje) matematična pismenost naravoslovna pismenost	1995: matematika naravoslovje	(1991: raziskava Reading Literacy)	2005/06
2003: bralna pismenost matematična pismenost* naravoslovna pismenost	1999: matematika naravoslovje (samo 8. razred)	2001: bralna pismenost	2006/07
2006: bralna pismenost matematična pismenost naravoslovna pismenost*	2003: matematika naravoslovje	2006: bralna pismenost	2007/08
2009: bralna pismenost* matematična pismenost naravoslovna pismenost	2007: matematika naravoslovje		itn.
itn.			

Preglednica 2: Cikli zajemanja podatkov in merjena področja v raziskavah znanja

Potem ko je opredelitev, kaj želimo meriti, izdelana, je treba sestaviti naloge za preizkus znanja. Kot pomemben del usklajevanja v mednarodnih raziskavah, ki pri nacionalnem preverjanju znanja ni potreben, je usklajevanje pri oblikovanju mednarodnega preizkusa znanja. Nemogoče je pričakovati, da bo nabor nalog v preizkusu ustrezal vsem sodelujočim državam. V raziskavah IEA, ki pri sestavljanju preizkusa znanja upoštevajo kurikule sodelujočih držav, je cilj, da je mednarodni preizkus znanja enako »nepravičen« do vseh držav. Za druge raziskave (npr. OECD PISA in zaradi narave področja merjenja tudi IEA PIRLS) je preizkus znanja sestavljen neodvisno od kurikulumov sodelujočih držav na podlagi mnenja strokovnjakov o tem, kaj je znanje, ki je pomembno za učence v zajeti populaciji. Poleg nalog za merjenje znanja pa za pojasnjevanje razlik v dosežkih v raziskavah znanja pogosto zbiramo tudi vrsto podatkov o spremljajočih dejavnikih, kot so na primer podatki o spolu in starosti učenca, njegova stališča do merjenega področja in okoliščine, v katerih poteka pridobivanje znanja. Tako so na primer v vseh mednarodnih raziskavah pripravljeni vprašalniki za sodelujoče učence in vprašalniki za ravnatelje sodelujočih šol. V raziskavi TIMSS je zaradi povezave s kurikularnimi vsebinami, in ker je ciljna populacija učencev določena kot oddelek učencev, smiselna tudi uporaba vprašalnikov za učitelje, ki v sodelujočem razredu poučujejo matematiko oziroma naravoslovne predmete. V raziskavi PIRLS pa je zaradi nižje starosti učencev še posebnega pomena zbiranje podatkov z vprašalniki za starše, saj le ti pomagajo usklajevati podatke, ki jih navajajo učenci. Hkrati so za učence te starosti podatki, ki jih navajajo starši, pomemben pojasnjevalni dejavnik pri ugotavljanju razlik v dosežkih med učenci.

Kazalniki iz raziskav znanja in oblikovanje standardov znanja

Rezultat v vsaki posamezni nalogi pri preizkusu znanja nam pove svojo zgodbo o znanju učencev. Rezultati pri preizkusu znanja z več nalogami nam povedo več zgodb. Vendar pa določene skupine nalog, ki so povezane glede znanja in spretnosti, ki jih merijo, lahko povedo podobne zgodbe. Temeljni zakon povzemanja podatkov je, da združevanje poudari skupne lastnosti v nalogah in hkrati zasenči lastnosti, ki so značilne le za posamezne naloge (Mislevy 1995). Zato je ključnega pomena v raziskavah znanja, kako sestavimo preizkus in kako bomo iz odgovorov učencev izpeljevali sklepe in jih posploševali na širšo populacijo ali daljša obdobja.

Optimalne ravni povzemanja informacije iz odgovorov učencev na preizkus znanja se lahko razlikujejo za različne namene poročanja rezultatov. Vse raziskave, o katerih govorimo v tem prispevku, imajo med temeljnimi cilji poročanje povprečnega dosežka v državi. V mednarodnih raziskavah je dodatni poudarek na primerjavah povprečnih dosežkov med državami. Primerjave so pomembne tako na celotnem merjenem področju kot tudi po posameznih, posebej opredeljenih podpodročjih (npr. dosežki v geometriji kot podpodročju matematike). V večletnih ciklih zbiranja podatkov iz kazalnikov iz posameznega cikla sestavljamo kazalnike trendov razvoja dosežkov na merjenih področjih.

Vendar pa zgolj iz številčnega kazalnika o dosežkih učencev ne moremo sklepati o vsebini znanja, ki ga učenci izkazujejo. Kaj znajo učenci z višjimi dosežki, česar učenci z nižjimi dosežki ne znajo? Odgovor na to vprašanje poskušamo izluščiti s posebno analizo številčnih podatkov o dosežkih v povezavi z nalogami, ki so bile vključene v preizkus znanja. V tej analizi najprej lestvico dosežkov razdelimo na več območij, od nižjih do višjih dosežkov, ali določimo konkretne točke na lestvici, ki jih imenujemo mejniki med nižjimi, srednjimi in višjimi dosežki. Potem pogledamo, katere naloge so učenci z dosežki v spodnjih območjih reševali uspešno. S pomočjo vsebine teh nalog lahko vsebinsko opišemo znanje, ki ga učenci s temi dosežki izkazujejo. Nadalje na območjih višjih dosežkov poiščemo tiste naloge, ki so jih učenci s temi dosežki dodatno uspešno reševali, poleg nalog, ki so jih reševali uspešno učenci tako z višjimi kot z nižjimi dosežki. Iz vsebine dodatno uspešno rešenih nalog lahko izluščimo znanje, ki ga izkazujejo učenci z višjimi dosežki, in ne učenci z nižjimi dosežki. Tako postopoma dobimo vsebinske opise znanja po posameznih območjih dosežkov na lestvici, ki opredeljuje znanje, ki smo ga merili v raziskavi. Če nam to omogoča zasnova raziskave v smislu, da je v raziskavi sodelovalo zadostno število učencev in je bilo v preizkus znanja vključenih dovolj nalog, lahko lestvico dosežkov v raziskavi opišemo precej natančno. S tem na neki način oblikujemo zunanje standardne znanja, saj sicer absolutnih standardov v izobraževanju ni. Standarde znanja iz podatkov o dosežkih učencev je navadno mogoče oblikovati v mednarodnih raziskavah, kjer so preizkusi znanja zasnovani z več delovnimi zvezki, tako da s širšim naborom nalog zajamemo več področja, ki ga merimo. In še več. Zasnova mednarodnih raziskav, o katerih govorimo v tem prispevku, omogoča ohranjanje lestvice dosežkov na posameznem področju v več ciklih zbi-

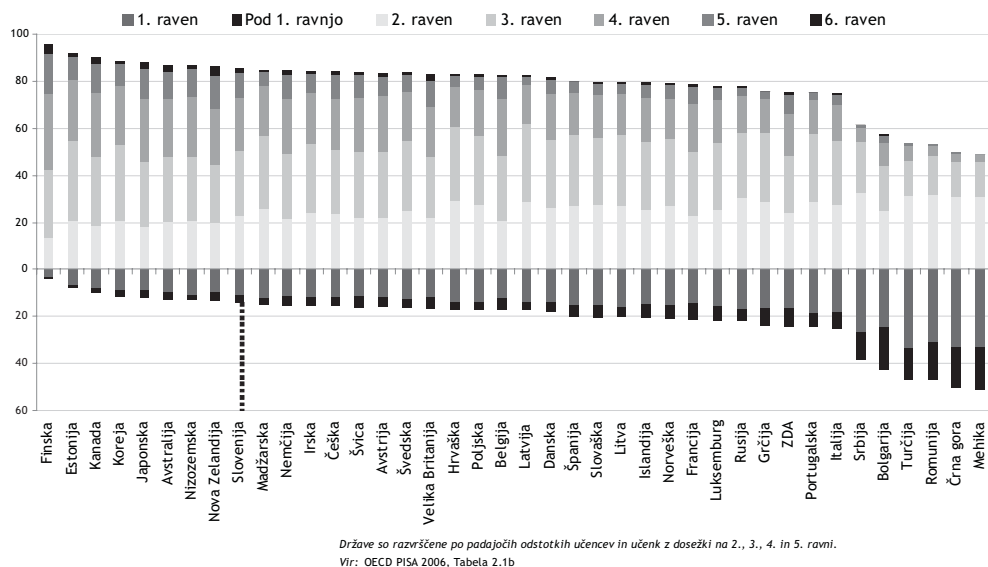
ranja podatkov in tako lahko ugotavljamo tudi trende v doseganju standardov znanja, ki se ohranjajo v cikličnih zbiranjih podatkov. S tem dobimo izhodišče za ugotavljanje, ali se znanje generacij učencev z leti in spremembe v šolskih sistemih zvečujejo, ostaja enaki ali nazadujejo. V preglednici 3 je primer vsebinskega opisa ravni znanja na lestvici naravoslovnih dosežkov v raziskavi PISA 2006.

Raven	Kompetence učencev z dosežki na posamezni ravni
6. raven spodnja meja: 707,9 točke	Učenci z dosežki na 6. ravni zanesljivo prepoznavajo, razlagajo in uporabljajo naravoslovno znanje ter znanje o naravoslovnih znanostih v različnih zapletenih življenjskih situacijah. Lahko povezujejo različne vire informacij in razlag ter podatke iz teh virov uporabljajo za utemeljevanje svojih odločitev. Jasno in zanesljivo izkazujejo napredno naravoslovnoznanstveno mišljenje ter utemeljevanje in so pripravljeni svoje razumevanje uporabiti za podporo rešitvam v novih naravoslovnoznanstvenih ter tehnoloških situacijah. Učenci z dosežki na tej ravni lahko uporabljajo naravoslovno znanje in izpeljujejo utemeljitve za podporo priporočilom in odločitvam, ki so osredotočene na osebne, družbene in globalne situacije. To raven dosega 2,2 % slovenskih učencev in povprečno 1,3 % učencev iz držav OECD.
5. raven spodnja meja: 633,3 točke	Učenci z dosežki na 5. ravni lahko prepoznavajo naravoslovnoznanstvene komponente različnih zapletenih življenjskih situacij. V njih uporabljajo tako naravoslovne pojme kot znanje o naravoslovnih znanostih. Lahko primerjajo, izbirajo in vrednotijo ustrezne naravoslovnoznanstvene dokaze, podatke in preverjena dejstva za odzivanje v življenjskih situacijah. Učenci z dosežki na tej ravni uporabljajo visoko razvite sposobnosti raziskovanja, ustrezno povezujejo svoje znanje in prinašajo kritične vpoglede v te situacije. Temelječ na kritični analizi dokazov, podatkov in preverjenih dejstev lahko sestavijo razlage ter utemeljitve. To raven dosega 12,9 % slovenskih učencev in v povprečju 9,0 % učencev iz držav OECD.
4. raven spodnja meja: 558,7 točke	Učenci z dosežki na četrti ravni lahko učinkovito delujejo v situacijah in pri vprašanjih, ki lahko vključujejo pojave, pri katerih morajo sklepati o vlogi naravoslovnih znanosti in tehnologije. Lahko izbirajo in združujejo razlage iz različnih naravoslovnih ali tehnoloških disciplin ter te razlage neposredno povezujejo z življenjskimi situacijami. Učenci z dosežki na tej ravni lahko razmišljajo o svojih dejanjih in sporočajo svoje odločitve z uporabo naravoslovnega znanja, dokazov in podatkov. To raven dosega 35,4 % slovenskih učencev in v povprečju 29,3 % učencev iz držav OECD.
3. raven spodnja meja: 484,1 točke	Učenci z dosežki na tretji ravni lahko prepoznavajo jasno opisana naravoslovna vprašanja v različnih kontekstih. Lahko izbirajo dejstva in znanje za razlage pojavov ter uporabijo preproste modele ali raziskovalne pristope. Učenci z dosežki na tej ravni lahko interpretirajo naravoslovne pojme iz različnih disciplin in jih neposredno uporabljajo. Z uporabo podatkov lahko sestavijo kratke izjave in sprejmejo odločitve na podlagi naravoslovnega znanja. To raven dosega 63,0 % slovenskih učencev in v povprečju 56,7% učencev iz držav OECD.

2. raven spodnja meja: 409,5 točke	Učenci z dosežki na druge ravni imajo zadovoljivo naravoslovno znanje, da lahko ponudijo mogoče razlage v kontekstih, ki so jim blizu, ali izpeljejo sklepe iz preprostih raziskav. Lahko neposredno utemeljujejo in dobesedno interpretirajo rezultate naravoslovno-znanstvenih raziskav ali reševanja tehnoloških problemov. To raven dosega 86,1 % slovenskih učencev in v povprečju 80,8 % učencev iz držav OECD.
1. raven spodnja meja: 334,9 točke	Učenci z dosežki na prvi ravni imajo zelo omejeno naravoslovno znanje, ki ga uporabljajo le v maloštevilnih situacijah, ki so jim blizu. Lahko ponudijo znanstvene razlage, ki so očitne in ki neposredno izhajajo iz danih podatkov oziroma dokazov. To raven dosega 97,2 % slovenskih učencev in v povprečju 94,8 % učencev iz držav OECD.

Preglednica 3: Opis šestih ravni na lestvici naravoslovnih dosežkov v raziskavi PISA 2006

Uporabnost vsebinskih opisov dosežkov na lestvicah v raziskavah znanja je tudi v primerjavah med državami. Države se med seboj primerjajo po deležih učencev, ki dosežajo posamezne ravni znanja (glej sliko 1). Uspešnejše države bodo praviloma imele večje deleže učencev z dosežki na višjih ravneh. Vendar pa z ugotavljanjem doseganja posameznih ravni znanja lahko izluščimo tudi informacije o razpršenosti dosežkov v državi. Tako na primer imata dve državi lahko podobne srednje povprečne dosežke, pri čemer v prvi državi velika večina učencev dosega srednje dosežke, v drugi državi pa je povprečje dobljeno iz združitve zelo nizkih dosežkov nekega deleža učencev z na drugi strani zelo visokimi dosežki drugega deleža učencev. Za ti dve državi je ta informacija ključna pri



Slika 1: Odstotki učencev po ravneh na lestvici naravoslovnih dosežkov v raziskavi PISA 2006

ugotavljanju, kateri pristopi bi bili primerni pri poskusih zviševanja ravni znanja učencev teh držav. V prvi državi bi bilo smiselno pristope oblikovati glede na glavnino, ki dosega srednje znanje, v drugi državi pa glede skupino učencev z nizkimi dosežki.

Raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učencev in izobraževalnega sistema v celoti

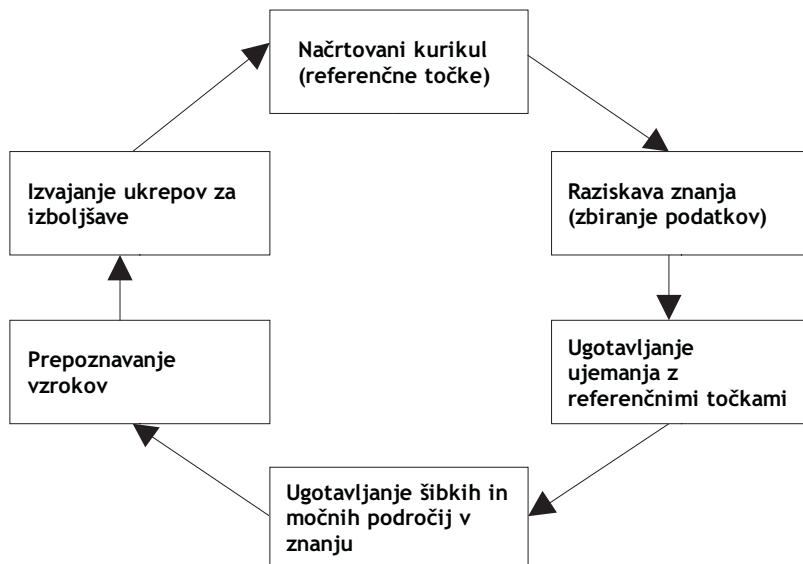
Ob prepoznavanju, da preproste primerjave dosežkov pri preizkusu znanja ne dajo veliko informacij za izboljševanje kakovosti izobraževanja, uporabniki podatkov iz raziskav znanja, tako nacionalnih kot mednarodnih, iščejo bolj praktične nasvete. Kakšna naj bo nadaljnja politika? Katere naj bodo metode in pristopi k poučevanju v šolah? Mednarodne raziskave se zdijo dobro izhodišče za iskanje odgovorov na ta vprašanja. Raziskave zbirajo podatke o spremljajočih dejavnikih, kot so šolski program, karakteristike učencev, podatke o okoliščinah doma in v šoli in drugih dejavnikih, kot so motivacija, stališča in želje za prihodnost.

Vendar pa rezultati analiz omogočajo ugotavljanje zgolj povezav med posameznimi dejavniki in uspešnostjo, ne moremo pa iz njih sklepati neposredno o vzrokih za uspešnost v šoli oziroma pri mednarodnem preizkusu znanja. Vzročne vplive bi lahko raziskovali, če bi lahko raziskave znanja izvajali kot znanstvene poskuse s slučajnostnim razvrščanjem opazovanih enot v kontrolno in eksperimentalno skupino. Tega pa pri raziskavah v izobraževanju seveda ne moremo izvesti. Vendar to ne pomeni, da je raziskovanje povezav med dosežki in spremljajočimi dejavniki povsem nesmiselno. Občasno lahko poenotimo in primerjamo skupine učencev tudi, ko niso slučajnostno razporejeni v primerjalne skupine, in uporabimo statistične pristope, kot je regresija, da izločimo »moteče« vplive. S temi pristopi seveda izločimo le del takšnih motenj. Ugotavljanje močnih povezav spremljajočih dejavnikov z dosežki nikoli povsem ne izloči možnosti, da so opazovane povezave še vedno posledica neopazovanih dejavnikov. Torej je raziskovanje povezav med spremljajočimi dejavniki in dosežki uporabno kot posredna podpora za hipoteze o vplivih na dosežke učencev. Slika 1 ponazarja krog dejavnosti, ki jih izvajamo za spremljanje in izboljševanje učinkovitosti šolskega sistema.

Kot izhodišče za spremljavo učinkovitosti izobraževalnega sistema si postavimo referenčne točke, kot so na primer standardi v učnem načrtu ali uspešnost učencev v drugih, primerljivih državah. Z raziskavo znanja zberemo podatke o znanju učencev v državi oziroma v vseh sodelujočih državah v mednarodni raziskavi. Iz ugotovljenih dosežkov ugotavljamo ujemanje rezultatov z zastavljenimi referenčnimi točkami in torej ugotavljamo, kje so močna in šibka področja v znanju učencev. Glede na ugotovitve poskušamo z dodatnimi študijami izluščiti vzroke za nastalo stanje in oblikovati ukrepe za izboljšanje. Ko so ti ukrepi izpeljani, lahko znova oblikujemo izhodišča za ugotavljanje učinkovitosti sistema in druge dejavnosti, s katerimi poskušamo to učinkovitost spremljati.

Veljavnost izpeljevanja in posploševanja sklepov o znanju učencev

Za uspešno oblikovanje strategij razvoja izobraževalnega sistema je še posebno pomembna veljavnost sklepov o stanju v sistemu in potrebnih spremembah v



Slika 2: Krog dejavnosti spremljanja in izboljševanja učinkovitosti izobraževalnega sistema

njem, ki jih izpeljemo iz rezultatov analiz zbranih podatkov v raziskavah znanja. Kako natančno lahko iz skupnih dosežkov učencev pri nacionalnem ali mednarodnem preizkusu znanja sklepamo o njihovem znanju celotnega področja, o znanju celotne populacije ali celo prejšnjih in prihodnjih generacij? Veljavnosti izpeljanih sklepov o tem znanju učencev ne moremo neizpodbitno dokazati, lahko pa se s skrbno premišljeno zasnovo in natančno izvedbo raziskave izognemo mnogim nevarnostim, ki to veljavnost ogrožajo. Konceptualni okvir pri posploševanju podatkov in rezultatov, zbranih neposredno z raziskavami znanja, je oblikovan v Mislav, Wilson, Erickson in Chudowsky (2003).

V tem okviru so v posploševanju dosežkov na konkretnih nalogah na znanje učencev predstavljene štiri stopnje: naloge, s katerimi oblikujemo situacije, v katerih naj učenec izkaže svoje znanje; vrednotenje odgovorov učencev na te naloge; statistični ali merski model, s katerim iz posameznih odgovorov oblikujemo enostevilčni kazalnik o znanju učenca; in model, kako si predstavljamo znanje, o katerem želimo pridobiti informacije, čeprav ga ne moremo neposredno meriti. Posploševanje dosežkov pomeni, kako povežemo naloge, ob katerih naj bi učenci izkazovali svoje znanje, z modelom znanja, ki ga želimo meriti. Na veljavnost posploševanja in izpeljevanja sklepov moramo biti pozorni na vsakem koraku povezovanja med temi stopnjami. Prvi korak je povezava med nalogami in postopkom vrednotenja. Vrednotenje je postopek, ki nam omogoča, da se osredotočimo na vidike učenčevega odgovora, ki so povezani z znanjem, ki ga želimo meriti. Odgovore lahko razporedimo v urejene kategorije, ki nakazujejo naraščanje ravni znanja. Najpreprostejše vrednotenje razvrsti odgovore zgolj v dve kategoriji, pravilne in nepravilne. Lahko pa odgovore vrednotimo tudi kot delno pravilne, celo v več stopnjah. Še posebno v tem primeru je pomembno, da vsi ocenjevalci sledijo enakemu

modelu vrednotenja na osnovi primerov odgovorov, ki imajo obrazložene dodeljene ocene ali kode.

Naslednji korak je povezati tako dobljene ocene z znanjem, kot smo ga zasnovali v konceptualnem okviru raziskave. Kako, s katero vrednostjo naj te ocene povežemo z našim konceptom znanja? Povezavo oblikujemo prek merskega ali statističnega modela merjenja. Pri tem predpostavljamo, da je znanje učencev neposredno vplivalo na to, kako so učenci odgovarjali na vprašanja v preizkusu znanja, in torej na ocene, ki smo jih dobili iz vrednotenja. Z drugimi besedami, kar učenec zna in zmore, vpliva na to, koliko verjetno bo pravilno odgovoril vsako posamezno nalogo, ki je zastavljena v preizkusu znanja. Znanje v našem konceptualnem okviru se lahko torej izkazuje na eni ali več nalogah, ena naloga pa je lahko povezana tudi z več različnimi vidiki znanja. Tako na primer lahko znanje naravoslovja merimo z več različnimi nalogami, hkrati pa ena naloga lahko meri tako znanje naravoslovja kot znanje branja in razumevanja besedila.

Veljavnost posploševanja podatkov iz raziskav znanja predstavlja, koliko naloge v našem preizkusu znanja v resnici dajejo smiselne podatke o znanju učencev iz našega konceptualnega okvirja. Ali obstajajo tudi alternativne razlage za višje ali nižje dosežke na nalogah? Z dobro zasnovo preverjanja znanja prek povezav med štirimi stopnjami v posploševanju podatkov o dosežkih učencev se lahko izognemo situaciji, ko bi alternativne razlage izhajale iz nenadzorovanih dejavnikov pri preverjanju znanja.

Sklep

Zakaj raziskave znanja? Znanje v današnji družbi je kritični element uspešnosti v globalni gospodarski konkurenci (Kellaghan in Greany 2001). Potrebe po informacijah in podatkih o kazalnikih te uspešnosti so tako vedno večje. Eden od načinov pridobivanja teh podatkov je izvajanje nacionalnih in mednarodnih primerjalnih raziskav znanja. Te raziskave dopolnjujejo podatke o ravneh znanja učencev, ki jih dajejo ocene učiteljev in rezultati državnih preizkusov znanja. V prispevku so tri mednarodne raziskave, PISA, TIMSS in PIRLS, ter nacionalno preverjanje znanja primerjani po posameznih karakteristikah zasnove in pomenu za pridobivanje podatkov o učinkovitosti slovenskega šolskega sistema. Še tako dobro izvedeno preverjanje znanja bo omejeno uporabno, če uporabniki rezultatov in interpretacij niso dobro seznanjeni s potekom preverjanja znanja, postopki in nalogami, ki so bili uporabljeni. Nepoznavanje teh elementov lahko vodi do napačnih sklepanj iz rezultatov. Podobno lahko neprimerna pričakovanja za dosežke učencev vodijo do napačnih sklepov. Standardi v mnogih državah imajo pomembno vlogo pri poučevanju in učenju in pogosto so zapisani v učnih načrtih. Če so previsoki, so lahko dosežki učencev (napačno) interpretirani kot slabi, če so prenizki, so lahko dosežki učencev (napačno) interpretirani kot dobri. Evalvacija standardov in preverjanje načinov njihove uporabe imata zato pomembno vlogo pri interpretiranju rezultatov preverjanj znanja, med njimi tudi rezultatov mednarodnih raziskav.

Čeprav so primerjave dosežkov med državami in nacionalno preverjanje znanja zaželeni, pa se izobraževalni sistemi in dosežki učencev v mnogočem razlikujejo in ni mogoče zahtevati, da bi bilo raziskovanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobraževalni sistemi z vsemi svojimi karakteristikami in okoliščinami, preprosto. En sam kazalnik ne more opisati vseh značilnosti procesa izobraževanja in dosežkov učencev v državi. Mednarodne primerjave dosežkov na primer pripomorejo k razumevanju in določanju standardov v državi. Kazalniki raziskav znanja ponujajo sicer nepopolno, vendar relativno poceni informacijo o poteku izobraževanja in rezultatih učenja v državi. Še vedno pa so pomembni tudi drugi načini zbiranja podatkov in informacij o učinkovitosti šolskega sistema, navsezadnje neposredno vrednotenje in ocenjevanje znanja v razredih in šolah. Šele povezave med različnimi viri podatkov o znanju učencev bodo ponudile jasnejšo sliko resničnega stanja o znanju učencev.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996). Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
- Kellaghan, T. in Greaney, V. (2001). Using assessment to improve quality of education. Pariz: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Mislevy, R. J. (1995). What can we learn from international assessments? Educational evaluation and policy analysis, 17, str. 419–437.
- Mislevy, R. J., Wilson, M. R., Erickson, K. in Chudowsky, N. (2003). Psychometric principles in student assessment. V: Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. in Wingate, L. A. (ur.), International handbook of educational evaluation. Dordrecht: Kluwer Academic, str. 489–532.

Dr Mojca ŠTRAUS

THE SIGNIFICANCE OF INTERNATIONAL SURVEYS ON KNOWLEDGE AND THE NATIONAL EXAMINATION OF KNOWLEDGE FOR EVALUATING PUPILS' ACHIEVEMENTS

Abstract: National assessment and international studies in education offer a larger spectrum of comparisons of student achievement than assessment practices at school. International studies in education emerged from the interest of many countries to obtain additional information about the educational achievement of their students and consequently about the quality of their education systems. General steps in the study are that representatives from participating countries agree on the target population of students, curriculum areas to be assessed and on the instruments to be used. The instruments are solved by the representative samples of students, usually at the same time in all participating countries. International studies in education conducted in cycles as for example PISA, TIMSS and PIRLS, are increasingly important in educational policy-making also in Slovenia. Before we can draw conclusions from the league tables of countries or from any other single number indicator one needs to be thoroughly familiar with individual procedures in the study that could impede the generalizability of the conclusion or interpretations of the results. The theme of this paper are the conceptual similarities and differences in the designs of the studies and their importance for the educational standard setting as well as eliciting the factors that are related to student achievement at school. At the same time it is extremely important to constantly examine the validity of conclusions from the results of data analyses for making sensible generalizations of the individual studies over wider populations and over longer time.

Key words: international studies in education, education, educational indicators, educational achievement.

**Mag. Vida Kariž Merhar, dr. Mojca Čepič,
dr. Gorazd Planinšič**

Konstruktivistična metoda poučevanja – različne možnosti preverjanja znanja

Povzetek: Prispevek predstavlja metodo poučevanja vsebin iz fizike, ki izhaja iz načel konstruktivizma in je bila razvita v praksi – konstruktivistična metoda. Učitelj daje pri poučevanju s konstruktivistično metodo pomemben poudarek na preverjanju prejšnjega znanja, predstav in izkušenj dijakov, s katerimi vstopajo v učni proces, pa tudi sprotnemu preverjanju razumevanja in usvajanja poučevanih vsebin in konceptov. Na podlagi poznavanja prejšnjega znanja učitelj načrtuje dejavnosti pri pouku, sprotno preverjanje uspešnosti usvajanja vsebin pa učitelju omogoča takojšnje ukrepanje ob morebitnih težavah z razumevanjem. Tak način poučevanja je učinkovitejši glede razumevanja poučevanih vsebin kot klasični pouk, to je potrdila tudi krajša raziskava.

Ključne besede: konstruktivizem, konstruktivistična metoda, preverjanje znanja, pouk fizike.

UDK: 371.3:371.26

Strokovni prispevek

*Mag. Vida Kariž Merhar, Gimnazija Vič; e-naslov: vida.kariz-merhar@guest.arnes.si
Dr. Mojca Čepič, Pedagoška fakulteta Ljubljana; e-naslov: mojca.cepic@pf.uni-lj.si
Dr. Gorazd Planinšič, Fakulteta za matematiko in fiziko, Univerza v Ljubljani;
e-naslov: gorazd.planinsic@mf.uni-lj.si*

Uvod

Znanje z razumevanjem je temeljni cilj vsake šole (Plut Pregelj 2005). Kako poučevati, da bo ta temeljni cilj dosežen? Ali in kako lahko k temu cilju prispeva preverjanje znanja dijakov? Pod pojmom preverjanje znanja dijakov navedno učitelji pojmujejo preverjanje znanja ob koncu zaključene enote ali pred ocenjevanjem. Vendar je lahko vloga preverjanja znanja tudi drugačna.

Učitelji si prizadevamo, da bi dijaki vsebine, ki jih poučujemo, tudi resnično razumeli. Raziskave v tujini s področja poučevanja fizike so pokazale, da so metode poučevanja, ki temeljijo na idejah konstruktivistov, izkazale večjo učinkovitost glede razumevanja vsebin kot običajen pouk (Wittmann idr. 2002). Pouk smo načrtovali tako, da smo izhajali iz idej konstruktivistov. Komponenta, ki je ključna za konstruktivizem, je, da metoda omogoča in spodbuja, da dijaki sami izgradijo pravilne predstave. Izgradnja pravilnih predstav in konceptov pa temelji na razumevanju obravnavanih vsebin. Zato je pomembno preverjanje razumevanja obravnavanih vsebin tako pred procesom konstruiranja znanja kot tudi med njim.

Pouk smo načrtovali tako, da smo najprej sistematično ugotavljali, kakšno prejšnje znanje, kakšne izkušnje in predstave imajo dijaki v zvezi s snovjo, ki jo bomo pri pouku obravnavali. Na podlagi teh ugotovitev smo načrtovali dejavnosti, ki jih bodo dijaki opravili med poukom, da bodo uspešno presegli morebitne napačne predstave oziroma razumevanja. V ta namen smo uporabljali predtehte. Veliko pozornosti pri načrtovanju pouka smo namenili tudi sprotnemu preverjanju doseganja zastavljenih ciljev. Hitro in učinkovito smo sproti preverjali, kako dosegajo dijaki obravnavane cilje, tako, da so risali skice pojavov oziroma grafe odvisnosti opazovanih količin.

V članku je na kratko predstavljena konstruktivistična metoda poučevanja, ki smo jo razvili za poučevanje vsebin iz nihanja in se je izkazala za učinkovito glede razumevanja vsebin v primerjavi z običajnim poukom. Poudarek je na predstavitvi ugotavljanja predstav, prejšnjega znanja in izkušenj dijakov ter

predstavitvi sprotnega preverjanja doseganja obravnavanih ciljev. Da je konstruktivistična metoda učinkovita glede razumevanja obravnavanih vsebin, je potrdila krajša raziskava, ki smo jo izpeljali na šoli in s katero smo preverjali dosežke dijakov, ki so bili poučevani vsebine iz nihanja s konstruktivistično metodo, in dosežke dijakov, ki so bili iste vsebine poučevani klasično.

Teoretična izhodišča

Teoretičnih pogledov na poučevanje je več. Najpreprosteje jih razdelimo na behavioristične in kognitivne (Ausubel idr. 1987; Bransford idr. 2000). Behavioristi se pri pojasnjevanju učenja osredotočajo na zunanje okoliščine kot vzrok sprememb v vedenju, medtem ko kognitivne teorije označujejo učenje kot aktivni miselni proces sprejemanja, pomnjenja in uporabe znanja. Kognitivisti zagovarjajo, da ljudje svoje odzive načrtujejo ter vsebine učenja organizirajo na sebi lasten način. Med kognitiviste uvrščamo tudi konstruktiviste, ki poudarjajo dejavno vlogo učenca pri izgradnji razumevanja in iskanju smisla informacij. Učni proces zastavljajo tako, da učitelji pri pouku čim bolj izhajajo iz idej in razlag učencev ter se ukvarjajo s tem, katere dejavnosti pripomorejo k bolj kakovostnemu učnemu procesu (Marzano idr. 1988). V šoli oblikujejo učenci znanje z razumevanjem pri takem pouku, ki izhaja iz učenca in njegovih izkušenj, prejšnjega znanja in razumevanja. Pouk mora potekati v dejavnem učnem okolju, v katerem učenci gradijo svoje znanje z opazovanjem in poskusi, postavljanjem in preverjanjem hipotez. Spremembe učenčevih prepričanj se zgodijo, ko se pojavi konfrontacija zaradi razlike med rezultati opazovanja in napovedjo učenca (Laws idr. 2003). Učitelj pri takem pouku ni več prenašalec znanja, pač pa vodi učence v procesu pridobivanja znanja (Barentič Požarnik 2000). Pri izobraževanju je pomembna premišljena akcija, ne le reprodukcija znanja (Rutar Ilc 2002).

Pedagoške raziskave poučevanja fizikalnih vsebin so bile povečini usmerjene v razvoj novih pripomočkov ter demonstracijskih in laboratorijskih eksperimentov (Mamola 1998; Pizzo 2001). Šele v zadnjih dveh desetletjih so se pedagoške raziskave usmerile na odkrivanje prejšnjih (Morrison idr. 2003) in napačnih predstav (Gardner 1993) ter v razvoj metod poučevanja, ki vodijo do najučinkovitejšega odpravljanja le-teh (McDermott 1991). Najintenzivnejše raziskave s področja razvoja metod poučevanja potekajo v Združenih državah Amerike. Izvedeni so bili projekti, kot na primer Workshop Physics Project (Laws idr. 2003) in The Real Time Physics (Thornton idr. 1990), ki temeljijo na postopni izgradnji konceptov ob uporabi računalniških programov in simulacij kot osnove pouka. Alternativno metodo poučevanja, ki so jo imenovali metoda vodenega odkrivanja, so razvili na Univerzi v Washingtonu, v Seatlu (McDermott 2000). Metoda temelji na skrbno načrtovanem izboru eksperimentalnih in miselnih nalog, ki jih učenci rešujejo v vnaprej predpisanem zaporedju. O spoznanjih in rešitvah razpravljajo z učiteljem, ki hkrati spremlja tudi njihovo napredovanje.

Raziskave v tujini (Thornton idr. 1998; Yeo idr. 2001) so pokazale, da klasični pouk ni dovolj učinkovit glede razumevanja vsebin. Pri tem je kot klasični pouk opredeljen pouk, pri katerem učitelj v uvodu učne ure kratko ponovi vsebine, na katerih bo v osrednjem delu ure nadgrajeval nove vsebine. Ta ponovitev poteka predvsem tako, da učitelj zastavlja vprašanja vsemu razredu. V osrednjem delu ure učitelj razlaga nove vsebine ter morda pokaže demonstracijski eksperiment, ki ga tudi sam pojasni. Dijaki sodelujejo pri pouku navadno tako, da odgovarjajo na vprašanja, ki jih učitelj postavlja ob razlagi nove snovi oziroma demonstraciji eksperimenta. Konec učne ure je navadno namenjen utrjevanju snovi z računskimi nalogami. Klasični pouk je torej pouk, pri katerem je nosilec učnega procesa učitelj, ki razlaga nove učne vsebine učencem. Učenci predvsem poslušajo in pišejo zapiske.

Konstruktivistična metoda

Pri postavljanju metode, katere cilj je boljše razumevanje vsebin, ki jih poučujemo v gimnaziji pri pouku fizike, smo se osredotočili na vsebine iz nihanja. Razloga za tako odločitev sta bila: poročila o raziskavah razumevanja koncepta nihanja so v literaturi redka, hkrati pa je razumevanje nihanja temelj za razumevanje koncepta valovanja, optike, elektromagnetnega valovanja in moderne fizike. Ker so raziskave v svetu pokazale uspešnost metod poučevanja, ki temeljijo na idejah konstruktivistov, v primerjavi z uspešnostjo običajne metode poučevanja glede razumevanja vsebin (Wittmann idr. 2002), smo pri razvoju metode izhajali iz idej konstruktivistov. Učno uro smo podobno kot pri klasičnem pouku razdelili na uvod, jedro in zaključek. Vendar se posamezni segmenti učne ure od navadnega pouka razlikujejo v tem, da je težišče dejavnosti pri konstruktivistični metodi v vseh segmentih učne ure na dijakih.

Okvirna zgradba učne ure s konstruktivistično metodo:

- uvod v učne enote:
 - motivacija za obravnavo teme (primeri iz vsakdanjega življenja, navezave na znane pojave, povezovanje z drugimi predmeti),
 - ugotavljanje prejšnjega znanja in predstav oziroma prepričanj o pojavih, povezanih z obravnavano temo;
- jedro učne enote:
 - opazovanje začetnega eksperimenta,
 - opis pojava, vpeljava novih pojmov in spremenljivk, opis relacij med njimi;
 - učni poseg:
 - postavljanje premišljenih vprašanj, diskusija,
 - oblikovanje sklepov, napovedi, preverjanje hipotez ob eksperimentu, če je potrebno, znova diskusija;
- zaključek učne enote:
 - povzetek razlage in sklep,
 - utrjevanje snovi, reševanje problemov ter preverjanje znanja in razumevanja.

Že pred obravnavo nove učne enote pišejo dijaki predtest, s katerim učitelj ugotavlja prejšnje znanje, predstave in izkušnje, ki jih imajo dijaki v zvezi z vsebinami, ki jih bodo obravnavali. Učitelj na podlagi analize odgovorov dijakov načrtuje dejavnosti za posamezne učne ure. V uvodu posamezne učne ure učitelj običajno pokaže eksperimente, ob katerih dijaki lažje povežejo nove vsebine z že usvojenimi. V jedru učne enote učitelj navadno izpostavi problem, dijaki iščejo rešitve, postavijo hipoteze, jih predstavijo sošolcem ter jih eksperimentalno preverijo. Rezultat eksperimenta potrdi ali ovrže hipoteze dijakov. Tako so dijaki prisiljeni, da se soočijo z morebitnimi napačnimi predstavami. Že ko dijaki predstavljajo svoje hipoteze, učitelj spoznava njihov način reševanja problema in ob tem ugotovi, ali posamezen dijak razume problem in ga ustrezno rešuje. Če se morebiti izkaže, da posamezen dijak problem napačno rešuje, ga lahko učitelj s primernimi vprašanji vodi do kognitivnega konflikta – dijak spozna, da njegove predstave oziroma pristop k reševanju problema vodijo v protislovje. Tako je prisiljen svoje predstave oziroma pristop k reševanju problema spremeniti. V sklepnem delu učne ure naredi učitelj s sodelovanjem dijakov jasen povzetek vseh ugotovitev. Sledi utrjevanje snovi.

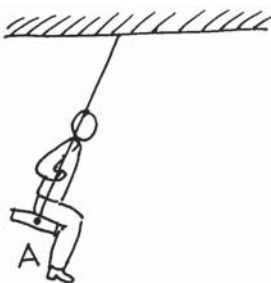
Opisana metoda poučevanja postavlja v središče učnega procesa dijaka, in ne učno snov, saj izhaja iz prejšnjega znanja, predstav in izkušenj dijakov, hkrati pa omogoča učitelju tudi sprotno preverjanje dosežkov dijakov. V nadaljevanju so predstavljeni predtesti ter primeri sprotnega preverjanja dosežkov dijakov.

Predtest

Pred obravnavo poglavja Nihanje so dijaki pisali tako imenovani predtest. Ta vsebuje naloge in vprašanja, ki se nanašajo na primere iz vsakdanjega življenja, s katerimi so imeli dijaki že manjše ali večje izkušnje ali primere vsaj nekoliko poznajo. Naloge in vprašanja v predtestu sestavlja učitelj tako, da z njimi zajame področja, ki so v literaturi omenjena, pa tudi tista, glede katerih imajo dijaki pogosto napačne predstave. Zamisli za vprašanja lahko povzame tudi po svojih izkušnjah, z izborom takih vprašanj, pri katerih so imeli dijaki v preteklih letih težave z iskanjem odgovorov. Pri pisanju vprašanj uporabi učitelj vsakdanji jezik, in ne fizikalnih izrazov, vendar pazi, da je izražanje korektno in ne zavaja. Čeprav so vprašanja zastavljena v nestrokovnem jeziku, pa so tematsko izbrana tako, da vseeno vodijo k ugotavljanju prejšnjega znanja testiranih fizikalnih konceptov. Odgovori dijakov na vprašanja v predtestu pokažejo učitelju prejšnje znanje in predstave vsega razreda.

Pred obravnavo Nihanja so dijaki reševali predtest, ki je vseboval vprašanja o guganju na gugalnici:

1. Sediš na mirujoči gugalnici. Kaj moraš narediti, da se boš začel gugati?
2. Gugaš se na gugalnici. Kaj moraš narediti, da boš zanihal čim više?
3. Gugaš se na gugalnici. Opiši, kako se ti pri tem spreminja hitrost.
4. Katere sile delujejo v točki A, ko je gugalnica najbolj oddaljena od ravnovesne lege? Nariši.



5. Prijatelj te je zanihal na gugalnici. Čez čas se ustaviš. Kaj se je zgodilo z energijo gugalnice?

Vsako od naštetih vprašanj je postavljeno z določenim namenom:

1. Vprašanje preverja, kako bodo dijaki uporabili že pridobljeno znanje, da je za začetek ali spremembo gibanja (nihanja) potrebna sila. To znanje so usvojili pri obravnavi premege gibanja in kroženja.
2. Vprašanje ugotavlja, kako dijaki opišejo izkušnje, ki jih imajo z guganjem. Vprašanje preverja, ali bodo dijaki ugotovili, da so za povečanje največjega odmika gugalnice potrebne periodične spremembe, ki so povezane z gibanjem gugalnice.
3. Vprašanje preverja, kako bodo dijaki uporabili znanje o hitrosti, ki so ga usvojili pri premem gibanju, tokrat v novi situaciji, pri periodičnem gibanju – nihanju.
4. Vprašanje preverja, kako bodo dijaki uporabili znanje o silah, ki so ga usvojili pri mehaniki, tokrat v novi situaciji – pri nihanju.
5. Vprašanje preverja uporabo znanja o energiji v novi situaciji – nihanju.

Predtest je reševalo 30 dijakov. Analiza odgovorov na vprašanja predtesta je pokazala, da dijaki dobro prenašajo znanje iz mehanike v nihanje, kar zadeva poznavanje vzrokov za začetek nihanja (57 % pravih odgovorov). Nadalje je analiza odgovorov pokazala, da imajo dijaki težave z ugotavljanjem, kako mora na gugalnico delovati sila, da bodo odmiki gugalnice čim večji (26 % pravih odgovorov). To vprašanje je preverjalo razumevanje vsiljenega nihanja. Torej bo učitelj pri obravnavi vsiljenega nihanja načrtoval več dejavnosti, da bodo dijaki razumeli in usvojili koncept vsiljenega nihanja. Analiza odgovorov dijakov na vprašanje o spreminjanju hitrosti med guganjem je pokazala, da posamezni dijaki ne ločijo med največjo vrednostjo hitrosti (amplitudo hitrosti) in trenutno hitrostjo (58 % pravih odgovorov). Kar 83 % dijakov je imelo težave tudi pri uporabi znanja o silah pri gibanju gugalnice, veliko jih je namreč menilo, da obstaja neka sila nihanja. Testirani dijaki pa so manj uspešno uporabili pridobljeno znanje o energiji v novi situaciji – nihanju (26 % pravih odgovorov).

Analiza odgovorov dijakov na vprašanja v predtestu – izbrana tako, da zajamejo področja, ki so v literaturi ali po učiteljevih izkušnjah področja, na katerih imajo dijaki pogosto težave z razumevanjem – pokaže učitelju, kako mora načrtovati dejavnosti za dijake, da bodo pri pouku premagali težave z razumevanjem. Odgovori na vprašanja v predtestu učitelju pokažejo, kako dijaki upo-

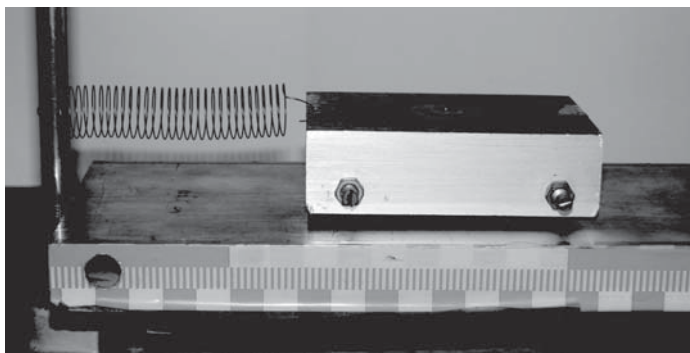
rabljajo že pridobljeno znanje v novi situaciji. Nekritičen prenos znanja v novo situacijo je namreč pogosto vir težav pri razumevanju (Wittmann 2002). Ko učitelj načrtuje nadgrajevanje posameznih vsebin, vnaprej pripravi naloge, ob katerih bodo dijaki presegli napačne prenose ali napačne predstave že usvojenega znanja v nove vsebine. Torej je pomembno, da učitelji preverjamo tudi prejšnje znanje, predstave in izkušnje dijakov pred obravnavo nove snovi.

Sprotno preverjanje znanja

Sprotno preverjanje doseganja obravnavanih ciljev pri pouku je zelo pomembno. Če namreč dijak posamezne segmente, ki vodijo do usvojitve učnega cilja, napačno razume, bo imel težave z usvojitvijo tega učnega cilja pa tudi težave z usvajanjem nadaljnjih ciljev. To še posebno velja za pouk pri predmetih, kjer usvajanje novih vsebin hierarhično sloni na razumevanju prejšnjih.

Kot učinkovita metoda sprotnega preverjanja doseganja ciljev vseh dijakov naenkrat se je izkazalo skiciranje grafov, ki ponazarjajo odvisnost med količinama, ki se pri eksperimentu soodvisno spreminjata (McDermott idr. 1987; Testa idr. 2002).

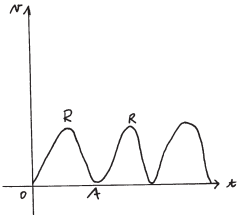
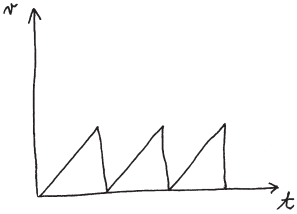
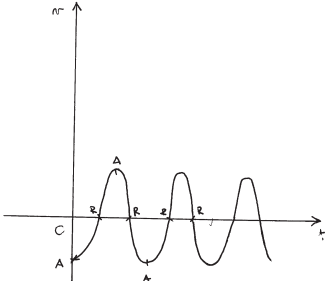
Skiciranje grafov odvisnosti med opazovanima količinama poteka tako, da učitelj pokaže eksperiment ter dijake usmeri na opazovanje tistih odvisnosti, ki jih želimo raziskati. Na primer: dijaki so opazovali nihanje vozička, pripetega na vzmet, kot kaže slika 1. Učitelj je ob demonstraciji tega eksperimenta dijake pozval, naj opazujejo, kako se s časom spreminja hitrost vozička. Dijaki so ob opazovanju skicirali graf odvisnosti teh dveh količin. Učitelj se že v času, ko dijaki rišejo grafe, sprehodi po razredu in vidi izdelke dijakov. Razporeditev klopi v razredu mora biti takšna, da učitelju omogoča, da vidi skicirane grafe vseh dijakov. Ob sprehajanju po razredu učitelj prosi posamezne dijake, da skice grafov narišejo še na tablo. Učitelj poskrbi, da so na tabli narisani vsi različni grafi, ki so jih skicirali dijaki. Izkušnje kažejo, da se v razredu s 34 dijaki pojavi do 5 različnih grafov. Dijaki nato argumentirano predstavijo, zakaj so narisali ravno take grafe, kot so jih. Med diskusijo, v kateri po potrebi z vprašanji sodeluje učitelj, dijaki izberejo graf, ki je po njihovem skupnem mnenju najprimernejši.



Slika 1: Nihajoč voziček, ki so ga opazovali dijaki

Ob risanju grafov učitelj spoznava, kako dijaki razumejo opazovani pojav. Tako ob diskusiji postavi dijakom vprašanja, ob katerih dijaki presežejo napačna razumevanja. Sprotno ugotavljanje razumevanja dijakov je zelo pomembno, saj učitelj lahko takoj posreduje in pomaga dijakom preseči nerazumevanja.

V opisanem primeru so se v razredu pojavile štiri različne skice grafov, kot kaže slika 2. Grafe je skiciralo 32 dijakov.

Graf, ki so jih skicirali dijaki	% dijakov
a. 	66
b. 	12
c. 	12
d. 	10

Slika 2: Skice grafov časovne odvisnosti hitrosti, ki so jih ob opazovanju nihanja vozička skicirali dijaki

Učitelj iz predstavljenih skic grafov ugotovi, da so dijaki ugotovili, da se hitrost s časom periodično spreminja, kar kažejo vsi štirje grafi na sliki 2. Dijaki, ki so narisali grafa b in c, so nekritično prenesli znanje iz premega gibanja v nihanje. Učinkovito je, če učitelj poprosi te dijake, da z vozičkom demonstrirajo gibanje, kot ga kaže njihov graf. Ob takem eksperimentu dijaki navadno ugotovijo, da njihov graf ni ustrezen.

Sprotno preverjanje, kako dijaki dosegajo posamezne cilje, je izjemnega pomena. Učitelj tako pravočasno odkrije, kje se pri posameznih dijakih pojavijo težave z razumevanjem oziroma v kateri fazi nadgrajevanja znanja se nekritično prenese že pridobljeno znanje v nove situacije, in lahko takoj posreduje.

Ker izhaja učitelj pri pouku s konstruktivistično metodo iz prejšnjega znanja dijakov, njihovih izkušenj in predstav ter tudi med učnim procesom vseskozi spremlja napredovanje dijakov in ob morebitnih težavah takoj posreduje, je upravičeno pričakovati, da bo konstruktivistična metoda učinkovitejša kot navaden pouk glede razumevanja poučevanih vsebin. V skladu s svojimi možnostmi sem v zvezi s tem na šoli opravila tudi krajšo raziskavo.

Preliminarna raziskava

Ali je konstruktivistična metoda poučevanja vsebin iz nihanja učinkovitejša glede razumevanja vsebin iz nihanja, sem preverila tako, da sem primerjala rezultate dijakov, ki so bili poučevani s konstruktivistično metodo (eksperimentalna skupina), z rezultati dijakov, ki so bili iste vsebine poučevani klasično (kontrolna skupina).

Kolega, ki je kontrolno skupino dijakov poučeval vsebine iz nihanja klasično, je sestavil test z vprašanji, ki so preverjala, koliko so dijaki usvojili izbrane cilje iz nihanja. Vprašanja so bila sestavljena na različno taksonomsko zahtevnih nivojih po Bloomu, od poznavanja prek razumevanja, uporabe do analize in sinteze znanja.

V raziskavi je sodelovalo 30 dijakov eksperimentalne skupine, ki bodo v nadaljevanju označeni s črko A, in 26 dijakov kontrolne skupine, ki bodo v nadaljevanju označeni s črko B. Skupina A je vsebine iz nihanja obravnavala 11 učnih ur, skupina B pa 8.

Analiza odgovorov na vprašanje, ki je zahtevalo poznavanje temeljnih pojmov pri nihanju, ni pokazala bistvenih razlik med dosežki dijakov testiranih skupin (preglednica 1).

Odgovori	A (%)	B (%)
amplituda	88	66
največja hitrost	97	90
največji pospešek	66	63

Preglednica 1: Delež pravih odgovorov dijakov skupin A in B na vprašanje, ki je zahtevalo poznavanje temeljnih pojmov nihanja

	A (%)	B (%)
Delež pravilnih odgovorov	84	17

Preglednica 2: Delež pravilnih odgovorov dijakov eksperimentalne A in kontrolne skupine B pri odgovorih na vprašanje, ki je zahtevalo uporabo temeljnih pojmov v zvezi z nihanjem

Večje razlike med dosežki eksperimentalne skupine (A) in kontrolne skupine (B) so se pokazale pri odgovorih na vprašanje, ki je zahtevalo uporabo osnovnih podatkov o nihanju: amplitude, nihajnega časa ter frekvence pri risanju sledi nihanja, to je grafa, ki prikazuje, kako se odmik nihala spreminja s časom (preglednica 2).

Velike razlike med dosežki obeh testiranih skupin dijakov je pokazala tudi analiza odgovorov na vprašanje, ki je preverjalo, ali so dijaki presegli pogosto opaženo napačno prepričanje, da je nihajni čas preprostega nihala pomembno odvisen od začetnega odmika (preglednica 3).

	A (%)	B (%)
Delež pravilnih odgovorov	75	27

Preglednica 3: Delež pravilnih odgovorov eksperimentalne (A) in kontrolne skupine dijakov (B) na vprašanje, ki je preverjalo, koliko so dijaki presegli napačno prepričanje, da je nihajni čas preprostega nihala pomembno odvisen od začetnega odmika

Analiza odgovorov na taksonomsko zelo zahtevno vprašanje, pri katerem so morali dijaki najprej analizirati dani graf hitrosti v odvisnosti od časa, iz nje ga prebrati ustrezne podatke in nato narisati za dano nihanje še grafa odmika ter pospeška v odvisnosti od časa, je pokazal, da tega vprašanja ni rešil pravilno niti eden dijak kontrolne skupine (preglednica 4).

	A (%)	B (%)
Delež pravilnih odgovorov	19	0

Preglednica 4: Delež pravilnih odgovorov na taksonomsko zelo zahtevno vprašanje, pri katerem so morali dijaki pravilno narisati grafa odmika ter pospeška v odvisnosti od časa, če so vedeli, kako se nihalu s časom spreminja hitrost

Primerjava dosežkov dijakov, ki so bili poučevani s konstruktivistično metodo, v primerjavi z dosežki dijakov, ki so bili vsebine iz nihanja poučevani na običajen način, je pokazala, da na nivoju poznavanja med obema skupinama ni bilo bistvenih razlik, so se pa razlike večale v prid dijakov, ki so bili poučevani s konstruktivistično metodo, pri taksonomsko zahtevnejših vprašanjih.

Čeprav je bila raziskava izpeljana v omejenem obsegu, vseeno sklepamo, da je konstruktivistična metoda učinkovitejša glede razumevanja vsebin kot navadna metoda poučevanja. K temu pripomore predvsem preverjanje prejšnjega znanja dijakov ter sprotno preverjanje, kako dijaki dosegajo cilje in usvajajo znanje.

Vsebine iz nihanja, ki so bile poučevane s konstruktivistično metodo, so bile ocenjevane enako kot vsebine, ki so bile poučevane klasično. Test, ki so ga

pisali dijaki za ocenjevanje, je vseboval vprašanja iz različnih vsebin, tako tistih iz nihanja, pri katerih je bila uporabljena konstruktivistična metoda, kot tudi tistih, ki so bile poučevane klasično.

Sklep

Učitelji se pri pouku trudimo, da poučujemo tako, da dijaki vsebine razumejo in jih pravilno usvojijo. V ta namen preizkušamo, prirejamo in razvijamo metode poučevanja. Tako smo po večletnem preizkušanju, razvijanju, nadgrajevanju in izpopolnjevanju oblikovali učinkovito metodo poučevanja vsebin, ki so v gimnazijskem učnem načrtu za fiziko gimnazije zapisane v poglavju Nihanje. Konstruktivistična metoda omogoča, da dijaki poučevane vsebine bolje razumejo in usvojijo koncepte nihanja pravilneje kot dijaki, ki so iste vsebine poučevani klasično. Uspešnost metode je potrdila tudi krajša raziskava, pri kateri smo primerjali dosežke dijakov, ki so bili vsebine iz nihanja poučevani s konstruktivistično metodo, z dosežki dijakov, ki so bili iste vsebine poučevani klasično. Raziskava je pokazala, da so razlike v dosežkih dijakov, ki so bili poučevani s konstruktivistično metodo, v primerjavi z dosežki vrstnikov, ki so bili iste vsebine poučevani običajno, večje pri taksonomsko zahtevnejših vprašanjih; to potrjuje, da so dijaki, ki so bili poučevani s konstruktivistično metodo, dosegli večje razumevanje poučevanih vsebin.

Zelo pomemben segment konstruktivistične metode je preverjanje znanja dijakov. Preverjanje prejšnjega znanja, predstav in izkušenj, ki jih imajo dijaki v zvezi s snovjo, ki bo obravnavana, ugotavlja učitelj s tako imenovanimi predtesti. V predtestih učitelj skrbno izbere vprašanja tako, da preveri razumevanje tistih vsebin in konceptov, pri katerih imajo dijaki pogosto težave z razumevanjem. Z analizo odgovorov na vprašanja predtesta učitelj ugotovi morebitne napačne predstave ali pomanjkljivo usvojene koncepte prej obravnavanih vsebin. Na podlagi teh podatkov načrtuje dejavnosti pri pouku, da lahko dijaki premagajo morebitne težave z razumevanjem. Poleg preverjanja prejšnjega znanja, predstav in izkušenj omogoča konstruktivistična metoda poučevanja tudi učinkovito sprotno preverjanje, kako uspešno usvajajo dijaki poučevane vsebine oziroma koncepte. Če učitelj pozna težave, ki jih ima posamezen dijak z razumevanjem izbrane vsebine, lahko takoj učinkovito posreduje.

Konstruktivistična metoda poučevanja je sicer nekoliko časovno potratnejša kot navaden pouk. Toda ko tako učitelj kot dijaki usvojijo aktivni način dela, se dodatno vloženi čas obrestuje z večjo stopnjo razumevanja in uporabe znanja v novih situacijah.

Literatura

Ausubel, D. P. idr. (1987). *Educational Psychology – a cognitive View*, Holt, Reinhart and Winston.

- Barentič Požarnik, B. (2000). Psihologija pouka in učenja. Ljubljana: DZS.
- Bransford, J. D. idr. (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.
- Gardner, H. (1993). *The unschooled mind*. Fontana Press.
- Laws, P. W. idr. (2003). *Promoting active Learning in introductory courses II*. Department of Physics, University of Oregon.
- Mamola, K. C. (1998). *Apparatus for Teaching Physics*, AAPT.
- Marzano, R. J. idr. (1988). *Dimensions of thinking, A framework for Curriculum and Instruction*. ASCD, Alexandria, Virginia.
- McDermott, L. C. idr. (1987). Student difficulties in connecting graphs and physics: Examples from kinematics. *American journal of Physics*, 55 (6), str. 503–513.
- McDermott, L. C. (1991). Millikan lecture 1990; What we teach and what is learned – closing the gap. *American Journal of Physics* 59 (4), April 1991, str. 301–315.
- McDermott, L. C. (2000). *A perspective on physics education research as a guide to the improvement of instruction*, Center for Physics Education Department of Physics, University of Washington.
- Morrison, J. A. idr. (2003). Science Teacher's Diagnosis and Understanding of Student's Preconceptions. *Scientific Education* 87, str. 849–867.
- Pizzo, J. (2001). *Interactive Physics demonstrations*. AAPT.
- Plut Pregelj, L. (2005). Dobra šola ostaja šola: kaj pa se je spremenilo? *Sodobna pedagogika*, 56 (1), str. 16–32.
- Rutar Ilc, Z. (2002). Aktivni učenec: zakaj in kako. Simpozij, zbornik prispevkov.
- Testa, I. idr. (2002). Students' reading images in kinematics: the case of real-time graphs. *International Journal of Science Education*, 24 (3), str. 235–256.
- Thornton, R. K. idr. (1998). Assessing student learning of Newton's laws: The force and motion conceptual evaluation and the evaluation of active learning laboratory and lecture curricula, *American Journal of Physics*, 66 (4), str. 338–352.
- Thornton, R. K. idr. (1990). Learning motion concept using real-time microcomputer based tools, *America Journal of Physics*, 58 (9), str. 588–867.
- Yeo, S. idr. (2001). Introductory Thermal Concept Evaluation: Assessing Students' Understanding, *The Physics Teacher* (39), str. 496–504.
- Wittmann, M. (2002). Pridobljeno s spletne strani 22. 4. 2005. <http://perlnet.umaine.edu/research/mcw/index.html>.

Vida KARIŽ MERHAR, M.A., Dr Mojca ČEPIČ, Dr Gorazd PLANINŠIČ

CONSTRUCTIVIST TEACHING METHOD – VARIOUS POSSIBILITIES FOR ASSESSMENT

Abstract: The article presents constructivistic method of teaching physics. The teacher starts the lecture finding out the students' preconceptions. Knowing the students' preconceptions the teacher plans the students' activities for the lesson including activities to obtain the feedback from students' understanding of the matter.

Key words: constructivism, constructivist method, assessment, physics.

Branka Ribič Hederih

Pomen povratne informacije pri kreiranju učenčevega portfolia v srednji tehniški šoli

Povzetek: V slovenskem šolskem prostoru so dokaj obširno in bogato zastopana premišljevanja in raziskovanja, povezana z dilemami vrednotenja, preverjanja, ocenjevanja. Ker je tema vedno aktualna, bi lahko govorili o kontinuumu proučevanja te vrste dilem. Vendar na teoretični ravni. Drugače pa je s prakso. Če v izvirnosti aplikacije različnih metod in uvajanja novosti prekašajo same sebe, je drugače z uvajanjem sprememb na področju vrednotenja, preverjanja in ocenjevanja. Predstavljamo uvajanje portfolia v tehniški program pri dveh predmetih. Poučevanje poteka timsko in interdisciplinarno. Učenci pozitivno sprejemajo spremembe, ki se navezujejo na vrednotenje, preverjanje in ocenjevanje. Povratna informacija je ciljno osmišljena. Učiteljice imajo po kvalitativni analizi sestavin portfolia vrsto dilem, ki niso povezane samo z učenčevo osebno mapo, se pa v njej posredno ali neposredno izražajo.

Ključne besede: vrednotenje, preverjanje, ocenjevanje, povratna informacija, portfolio, kvalitativna analiza.

UDK: 371.26

Strokovni prispevek

Branka Ribič Hederih, Gimnazija in srednja tehniška šola Ruše; e-naslov: branka.hederih@guest.arnes.si

Uvod

Šolsko ocenjevanje je zelo zapleten in kompleksen proces, saj se v izrazu »šolska ocena« osredini ves proces vrednotenja, preverjanja, ocenjevanja, procesi učenja in poučevanja ter razvijanja učenčevih in učiteljevih kompetenc, skratka celotna sistemska naravnost edukacijskega koncepta sedaj in tukaj.

Ker ji na implicitni ravni pripisujemo prevelik pomen, saj naj bi bila šolska ocena skoraj diagnoza učenčevega učnega stanja, je smiselno, da sledimo razvoju začetih sprememb, ki so zastavljene že več kot desetletje (Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja), a se praksa premika počasneje, kot je bilo pričakovati. Dileme izvirajo predvsem iz trenutne neusklajenosti med želenim in pričakovanim (Marentič Požarnik 2004, str. 58), želenim in obstoječim (Zupanc 2004, str. 92–110) ali učiteljeve usposobljenosti (Šebart 2000, v Marentič Požarnik 2004 a, str. 16). Prav zaradi slednjega se učitelji veliko odločajo za sodelovanje v projektih, ki jih spremljajo strokovni konzulenti.

Učiteljeva pripravljenost za uvajanje projekta

Čeprav na tem mestu ne bomo razpravljali o Piagetu, kognitivni teoriji ali konstruktivizmu, se pri uvajanju drugačnega poučevanja, ki nastane zaradi sprememb v nas samih, ne moremo izogniti kognitivnemu konfliktu. Ob vzpostavljanju ravnovesja učitelj ne more mimo temeljnega vprašanja, kakšen smisel ima, kar počne, in kako doseči osmišljene cilje, ki bodo v skladu s pričakovanim (ravnatelj, učenec, starši) in želenim (lastna ocena smiselnega poučevanja), hkrati zadostili obstoječemu (pravilniki, zakoni). Po uspešnem sodelovanju tretjine kolektiva v projektu Refleksivne edukacije (vodja projekta Sonja Sentočnik, ZRSŠ), polovice v projektu Branje in pisanje za kritično mišljenje (vodja projekta RWCT Tatjana Vonta, Pedagoški inštitut) in drugih vrstah izobraževanja za spodbujanje dejavne vloge učenca v razredu se začnejo kognitivni premiki.

Kaj spremeniti, kje, kako in zakaj so nujna vprašanja, ki jih analiziramo in proučujemo potem, ko smo ugotovili, da tako ne gre več. Akcija, ki izhaja iz notranjih pobud, je drugače motivacijsko pospremljena kot tista, ki ti jo nekdo ponudi od zunaj. Analiza stanja je pripeljala do ugotovitve, da je treba nekaj spremeniti v programu Kemijski tehnik. Podobno zamisel je imela tudi učiteljica sociologije, zato sva se odločili za timsko delo. Izhajali sva iz problemov, ki ju bom označila zelo splošno:

- vsebine učnih načrtov se v določenih sklopih povezujejo;
- dokaj naravoslovno naravnanim učencem primanjkuje nekaterih kompetenc.

Odločitev za akcijsko raziskavo je bila premišljena, saj gre za načrtovano raziskavo, ki omogoča formativno evalvacijo. Sagadin (1999, str. 202) ugotavlja, da so učitelji pri »formativni evalvaciji v večji meri kot pri sumativni evalvaciji kreativni sodelavci in soustvarjalci novega, ne le posredovalci podatkov (informacij)«. Marentič Požarnik (1990) obširneje približa vrednost akcijskega raziskovanja, pri čemer izhaja iz potreb in dilem praktikov. Poudarja pomen povezave med teorijo in prakso (podobno kot Sagadin 1999), dinamičnost, združljivost objektivnega in subjektivnega, vzpostavitev demokratičnega odnosa med udeleženci, pri vzročnih zvezah in kombinaciji kvantitativnih in kvalitativnih metod in tehnik izpostavlja pomen interpretativnega pristopa, pomen konteksta in pojasni kriterij kvalitete kot »pri akcijskem raziskovanju pa menimo, da je bilo zadovoljivo opravljeno, če na koncu vsi sodelujoči (učitelji, raziskovalci pa tudi učenci, starši in drugi) bolje razumejo situacijo in v njej izboljšajo svojo dejavnost – poučevanje, učenje, vzgojo, odnose« (Marentič Požarnik 1990, str. 51). Pri izdelavi akcijske raziskave so nam bili vodilo štirje dejavniki, ki jih povzemam po Kemmis in McTaggart (1990, str. 12): izdelava načrta, ukrepi za uresničitev načrta, opazovanje in spremljanje učinkov teh ukrepov v okvirih, v katerih potekajo, in razmislek o učinkih, ki so lahko podlaga za nadaljnje raziskovanje.

Proučili sva učni načrt za psihologijo in učni načrt za sociologijo ter se odločili za asociirano timsko delo (Strmčnik 1987, str. 250) pri določenem številu ur poučevanja. Pri drugih urah ni timskega poučevanja. Do začetka šolskega leta sva prilagodili letni delovni načrt z načrtovanjem timskih ur. Realizacija projekta je posegla v urnik tako, da poteka hkrati blok ura pouka psihologije v tretjem letniku Kemijski tehnik in blok ura pouka sociologije v četrtem letniku Kemijski tehnik. Tako načrtovanje omogoča združevanje oddelkov pri načrtovanih sklopih ali prehajanje učiteljic iz oddelka v oddelk pri poučevanju istega sklopa.

V prvem letu je bila akcijska raziskava usmerjena v preverjanje zmožnosti oziroma možnosti uvajanja nekaterih sprememb pri poučevanju. Določeni cilji so bili potrjeni (uporabljeni tehniki intervju in vprašalnik), vpeljevanje drugačnih metod je naletelo na pozitiven odziv in odprlo nove dileme. Tako sva akcijsko raziskovanje nadaljevali v novem šolskem letu s preoblikovanima in nadgrajenima raziskovalnima vprašanjema:

- Kako interdisciplinarni pristop omogoča izvajalki – učiteljici profesionalni in osebni razvoj?

- Kakšen odnos imajo dijaki do portfolia kot instrumenta merjenja individualnega napredka?

Obdržali sva interdisciplinarni pouk s timskim poučevanjem ter se osredotočili na kreiranje učenčevega portfolia. Raziskovalna vprašanja narekujejo definiranje ciljev in hipotez, vendar v tem prispevku ne gre za predstavitev celotnega projekta akcijskega raziskovanja, ampak za del celote, ki na teoretični in praktični ravni odgovarja na dileme in odpira nove.

Odločitev za razvojni portfolio v programu Kemijski tehnik

Učenci v programu Kemijski tehnik navadno manj sodelujejo pri pogovoru. Se odzivajo, če so večkrat in neposredno spodbujeni. Sodelujejo in zamisli predstavljajo v skupinah skupin, ne pa pred celotnim oddelkom. Transmisijsko poučevanje je zanje zelo ustrezno, za učitelja pa izredno naporno.

Portfolio je osebna zbirka izdelkov, dokumentov in refleksij o posameznih dosežkih, učenju, področjih, kjer dosega oseba dobre rezultate, najboljših izdelkih (Marentič Požarnik, Peklaj 2002, str. 122). Pri celostnem ocenjevanju je portfolio skrbno oblikovana zbirka del, ki daje sliko tistega, kar oseba (učenec) zna ali zmore narediti (Easley, Mitchell 2007, str. 17). Sentočnik (2005, str. 166) dodaja, da portfolio »kot avtentični instrument za spremljavo posameznikovega napredka s svojo osredotočenostjo na formativno vlogo preverjanja močno vpliva na regulacijo procesa poučevanja in učenja ter tako zagotavlja t. i. posledično veljavnost vrednotenja, ki manjka psihometrično usmerjenim praksam preverjanja in ocenjevanja«. Glede na namen in cilje projekta smo se odločili za razvojni portfolio.

Kreiranje portfolia vodijo cilji oziroma kompetence, ki jih želimo pri učencih razvijati. Po premisleku in proučevanju učenčevih kompetenc, npr. Pušnik (2005, str. 138), ki povzema po različnih virih, naj bi ključne kompetence sestavljala področja »numeričnost in pismenost (temeljne spretnosti), temeljne kompetence v matematiki, naravoslovju in tehniki, tuji jeziki, spretnosti IKT in uporaba tehnologij, učiti se učiti, družbene spretnosti, podjetnost, splošna kultura«, ali Sentočnik (2005, str. 40), ki navaja »kompetence, ki naj bi jih učenci izgrajevali v času šolanja po vsej vertikali: kompleksno razmišljanje in ravnanje, učinkovita komunikacija, sodelovalno delo, delo z viri, samoreglativno razmišljanje in ravnanje, odgovorno državljanstvo«, sva se odločili za zadnje. Pred začetkom šolskega leta sva natančneje opredelili, kako bova katere cilje preverjali in ocenjevali. Pomemben podatek pri odločitvi uvajanja portfolia je dejstvo, da so učenci v šolskem prostoru deset, enajst let in imajo izdelane implicitne predstave o celotnem šolskem sistemu ter vrsto eksplicitnih izkušenj. Zmernost pri uvajanju drugačnega načina učenja in poučevanja je bila najmanj tvegan poseg v njihov dokaj rigidni šolski vsakdanjik.

Opredelitev ciljev

Ko smo se v šolski zbornici pogovarjali o strokovnem vprašanju kreiranja učiteljevih priprav, se je izkazalo, da učitelj vsakega strokovnega področja sledi

smernicam svoje stroke. Pri tem ne gre za poenoteno terminologijo, čeprav je iz vsebine razbrati, da gre za iste cilje. Leta 2000 smo se seznanili s projektom Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja (nosilka in avtorica gradiva Zora Rutar Ilc). Dilema je bila usmerjena v doseganje vsebinskih ciljev. Čeprav ne dvomim, da »s procesnim pristopom gradimo tudi vsebinska znanja« (Rutar Ilc, 2004, str. 32), je pomembno, katere metode uporabljamo in katero skupino učencev poučujemo. Teh dilem je bistveno več pri poučevanju maturitetnih oddelkov, kar je avtorefleksivno predstavila Alenka Kompore (2003, str. 187). Individualne in skupne priprave delijo operativne cilje na vsebinske in procesne.

V učnih sklopih, ki so del portfolia, sva poudarili procesne cilje in jih tudi ustrezno preverjali in točkovali (v formativnem ocenjevanju), ob koncu pa točke pretvorili v oceno (sumativno ocenjevanje). Pri tem sva se oprli na Marzano-vo taksonomsko opredelitev ciljev. Temu so prilagojene naloge preverjanja in ocenjevanja učnih sklopov, ki so del portfolia. Pri opredeljevanju vsebinskih ciljev se opirava na Bloomovo taksonomijo. Naloge preverjanja in ocenjevanja, npr. pri kontrolni nalogi, se navezujejo na Bloomovo taksonomsko opredelitev ciljev (primeri prvih in drugih v Rutar Ilc 2000, 2004; Kompore 2003).

Učenčeva pripravljenost na uvajanje portfolia v projektu

Projekt smo začeli uvajati 2006/07. Za doseganje določenih ciljev smo sistematično uvajali aktivne metode poučevanja. Pouk, ki je bil domena projekta, je temeljil na timskem delu, interdisciplinarnem pristopu. Akcijsko raziskovanje je izhajalo iz proučevanja socialnih interakcij med učenci, pripravljenosti za dejavno sodelovanje pri pouku, razumevanja drugačnih načinov poučevanja in učenja, ki razvijajo, urijo različne spretnosti.

Učenci letošnjega četrtega letnika so bili seznanjeni z možnostjo kreiranja portfolia, tretji letniki pa ne, ker se niso srečali s predmetoma. V septembru jim je bila predstavljena zamisel uvajanja portfolia med učenci, dijaki in študenti ponekod v svetu in pri nas. Predstavljen je bil portfolio kot mapa, v kateri se shranjujejo in merijo individualni dosežki in napredovanje. Seznanjeni so bili, da bo to zahtevalo od njih drugačno delo, ki ga bodo nekateri razumeli kot dodatno. Postavljali so smiselna vprašanja, kot, v čem je portfolio prednost za njih, ali si v četrtem letniku lahko premislijo, če jim v tretjem ne bo všeč, ali bodo imeli več ocen. Ugotovili so, da je tudi za učitelja več dela, zato jih je zanimalo, v čem je portfolio prednost zame, zakaj ga ni pri drugih predmetih ...

Predstavitev idejnega osnutka portfolia učencem

Po pripravljalni fazi smo jim predstavili vse didaktične sklope, ki so poimenovani po vsebini iz učnega načrta: Socializacija, Skupina, Družina, Metode, Prosocialno in antisocialno vedenje, Družbene norme, Delo in profesionalna etika. Učenci so razumeli, da se snov socialne psihologije in sociologije tako zelo povezuje, da je smiselno skupno poučevanje.

Vsak učni sklop ima sestavine (ustreznost izraza je vprašljiva, a so mnogi drugi, kot npr. vsebina, spornejši): cilji, naloga, opisniki in kriterij, samoocena, refleksija.

Cilji so enaki kot so cilji v skupni pripravi. Odločitev za prav te cilje je pojasnjena v zgornjem besedilu.

V vsakem sklopu je uporabljena druga učna metoda. Pri učnem sklopu Socializaciji je bila uporabljena metoda dela s tekstom (Tomić 2003, str. 97), pri Skupini ogled filma Generacija X, Družina in Metode sta sklopa, združena zaradi časovne umestitve, ki omogoča učencem realizacijo obeh (med novoletnimi prazniki so bili doma tudi učenci, ki bivajo v dijaškem domu) tako, da so uporabili intervju/vprašalnik pri nalogi, ki se je navezovala na družino, v sklopu Prosocialno in antisocialno vedenje sta uporabljeni metodi sodelovalnega učenja ter za in proti, sklop Družbene norme združuje delo z računalnikom in avtentično nalogo – pismo bralcev ali zgibanka za ozaveščanje javnosti (Vesel 2003, str. 138, 139, 140), v sklopu Delo in profesionalna etika se pridruži strokovnjak kemijske stroke, zato uporabimo problemsko metodo (Kramar 2003, str. 374–377).

V vsakem sklopu je naloga opremljena s pisnimi navodili, ki vodijo učenca po korakih. Začrtana izvedbena pot nikakor ne provocira konvergentnega ali samo konvergentnega mišljenja. Naloge so skozi različne metode zastavljene tako, da se udeležujejo procesni cilji z aktiviranjem vseh drugih duševnih procesov, pri čemer so učenci posredno in neposredno v položaju, ko se soočajo s svojimi lastnostmi, doživljanjem, strategijami reševanja problemov, reagiranjem.

Opisniki so za učence novost, zato je bila potrebna praktična razlaga na konkretnem primeru. Opisniki so strokovna težava: čeprav je dovolj konkretnih primerov dobre prakse, se določajo za vsako nalogo posebej v povezavi s cilji. Problem je povezan z izrazjem, saj morajo učenci vedeti/razumeti, kaj merijo. So sredstvo za opisno povratno informacijo. Opisniki morajo vsebovati ustrezne kriterije in v stopenjskem ocenjevanju smiselno stopnjevanje ciljev. V obdobju sodelovanja v projektu Refleksivne edukacije smo prejeli veliko gradiva, ki je bilo prevod vsebinskih izsekov izvirnikov za potrebe projekta (npr. Marzana, Wigginsa). Rutar Ilc (2004) posveti veliko pozornosti prav opisnikom. Poglobljen opis vodi in usmerja praktika, a se kljub vsemu pojavljajo strokovne dileme, ki jih bom osvetlila pozneje. Opisniki prinašajo določeno število točk. Če je enako točk pri vsakem sklopu, so točke za oblikovanje končne ocene dovolj. Če gre za različno število točk pri različnih sklopih, je smiselno pretvarjanje točk v odstotke. Povprečna ocena določi končno oceno, ki se zapiše v redovalnico, kar je za učence pomemben podatek. Pomembna informacija je tudi, da smejo naloge popravljati, dopolnjevati, na novo izdelati, če z doseženimi točkami po izvedeni nalogi niso zadovoljni ali pa se po povratni informaciji izkaže, da niso razumeli navodil. Vendar se obakrat sporazumno določi datum za izdelavo naloge.

Samoocena je povezana z vnaprej pripravljenim vprašalnikom, ki se povezuje z nalogo/izdelkom in opisniki. V bistvu gre za vzporedno ocenjevanje istega izdelka. Učenec se oceni na listu za samooceno, učitelj ga oceni na posebnem listu. Učence seznanimo z namenom tega dela. Ocene primerjamo in se o rezultatih pogovarjamo. Ta del povratne informacije je zelo smiseln in za učenca pomemben.

Učencem razložimo, kaj je refleksija. Vprašanja za refleksijo se, podobno kot opisniki in vprašanja za samooceno, izdelujejo, formulirajo, kreirajo za vsak učni sklop pred izvajanjem učne ure. Vprašanja so povezana s cilji, torej naloge, in se najpogosteje nanašajo na premišljevanje o lastnih procesih mišljenja, učenja, spretnostih iskanja, uporabljanja ustreznih virov, spretnostih komunikacije, analizi lastnega dela v skupini, miselnih navadah, zadovoljstvu z izdelkom/nalogo. Navadno uporabljamo ocenjevalne lestvice.

Učenci izdelajo naslovnico ali pa jo izdelamo skupaj, dodajo vodilno misel (misel, ki je njihov zaščitni znak), kazalo in ob koncu, pred predstavitvijo napišejo refleksijo na celotni portfolio.

Predstavitvi namenimo veliko časa, ker smo prepričani, da deluje motivacijsko in da vplivamo na stališča, da so v šoli projekti zaradi projektov. Pomembno je, da učenec ve, da ima učitelj vizijo, cilje, da se počuti varnega v vlogi sodelavca v projektu.

Kljub skrbno pripravljenemu projektu smo naleteli na nepredvidljive težave.

Kvalitativna analiza izvajanja didaktičnega sklopa

Pri omenjenem zapisu mi bo v pojmovno in vsebinsko pomoč Strmčnikova (2003, str. 132) analiza učnih stopenj: uvod, pridobivanje novega znanja in razvijanje sposobnosti ter spretnosti, utrjevanje in ocenjevanje, vendar ji ne bom dosledno sledila.

V projektu se dogaja, da uvodno stopnjo realiziramo teden pred pridobivanjem novega znanja (pouk poteka v blok uri enkrat na teden). Učencem predstavimo vsebinske in procesne cilje ter jim razložimo namen. Ob tem jih spodbudimo, da v pogovorni obliki posredujejo prejšnje znanje, izkušnje. Če komunikacija ne zaživi, potem poskušamo s ključnimi besedami, da preverimo, ali se jim utrne asociacija. Vsebine, ki so izpeljane iz obeh učnih načrtov, učencem niso tuje, saj gre za teme, o katerih govorimo na vsakdanji pogovorni ravni.

Na tej stopnji učnega procesa ugotovimo, na kateri ravni taksonomskih ciljev je prejšnje znanje učencev in kolikšna je širina poznavanja konkretne vsebine. Do naslednje stopnje je še vedno možnost modifikacije učne metode, ki bi ustrezneje kreirala načrtovane cilje.

Iz verbalne in neverbalne komunikacije je razbrati, koliko je tema priljubljena ali pa, kakšen odnos imajo učenci do določene metode. Menim, da je na tej stopnji vloga povratne informacije neupravičeno spregledana. Prednost izbranih učnih sklopov je v izbiri metod, ki se pri pouku ne pojavljajo prav pogosto. Motiviranje ni problem. Kronični problem je ugotoviti, koliko časa bo potekala vsaka stopnja, saj moramo načrtovati čas za samooceno in refleksijo.

Navadno na tej stopnji končamo pouk in ga naslednjič za nekaj minut le povzamemo. Včasih pa damo učencem navodila/nalogo za pripravo na pouk, ki bo naslednjič.

Pred obravnavo nove učne vsebine in razvijanjem sposobnosti, spretnosti, vrednot (Strmčnik 2003, str. 135) na kratko povzamemo izkušnje in vedenje.

Prednost ponovljenega uvoda je v možnosti dejavnega premišljevanja o temi, povečevanju pozornosti, možnosti izmenjave izkušenj na neformalni ravni. Za nekatere učence je pomembno, da imajo status poučenih, zato pridobivajo vrsto koristnih informacij, ki jih s pridom uporabijo. Če učitelj da ustrezno povratno informacijo, dolgoročno vpliva na druge učence, da sledijo modelu. Na tej stopnji izvajamo poučevanje z metodami, ki učence aktivirajo. Na tej stopnji učne ure prihaja do izraza vrsta učiteljevih osebnostnih lastnosti, stili poučevanja in učenja, ustreznost izbire metod, ustreznost načrtovanja, učnih stopenj, ustreznost definiranja ciljev. Ta del učne ure učencu omogoča to, kar na implicitni ravni pomeni »rad hodim v šolo«, »nerad hodim v šolo«. Izkušnje iz projekta so ugodne in neugodne. Pri ogledu filma niso bili vsi dijaki v šoli, zato smo CD posojali za individualni ogled filma, vendar to pomeni, da so tudi vse druge stopnje realizirane individualno. Ta sklop smo izvedli v enem popoldnevu po poprejšnjem konsenzu z učenci, dvakrat po blok uro. V prvem delu je bil ogled filma, v drugem pa izdelava naloge, samoocena, refleksija. Po ogledu filma so učenci dobili nalogo izbirnega tipa. Pisali so esej s ponujenimi temami in z alternativo, da si učenec izbere temo sam.

Izkušnje so pokazale, da če morajo učenci prinesiti material, ki bo sredstvo za vsebinsko izhodišče pri izvajanju določene metode, npr. za in proti, potem je uspešna izvedba ure tvegana. Učitelj mora (!) predvideti, da učenčevega materiala ne bo (ali pa ne dovolj), zato ga prinese k uri, da ne trpi načrtovano izvajanje ure. Pri metodah, ki aktivirajo učence, prihaja do izraza njihova komunikacija, medosebni odnosi, na subjektivni ravni se da v malih skupinah predvideti sociometrični status posameznega učenca, kar je informacija učitelju pri oblikovanju skupin. V izvajanju obstoječe stopnje je toliko komunikacije, da učenci učitelja ocenijo in cenijo po tistih lastnostih, ki niso del vsebin njegove stroke. Četudi so učenci soustvarjalci učnega procesa, pa je učitelj tisti, ki mora imeti vizijo celotnega procesa. V tem delu učnega procesa sodelujejo vsi učenci, navzoči pri pouku. Prav pri tem delu učnega procesa smo naleteli na težave.

Dejavnosti, ki se izvajajo pri pouku, so realizirane. Dejavnosti, ki jih učenci izdelujejo pri domačem delu, so težava za dijake, ki ne razumejo slovensko in ne zmorejo zapisa (primer tretjega in četrtega letnika). Gre za izjemne primere. Težava je velika, ker so učenci trdili, da s pisanjem nimajo težav. V celotnem šolskem sistemu je dovolj možnosti, da se taki zapleti rešujejo sporazumno v učenčevo korist. Tako smo ga rešili tudi mi. Problem je učenec, ki ima težave s socialnimi odnosi in zapisom. Ker ta težava pred uvajanjem portfolia ni bila eksplicitno izpostavljena, je preteklo veliko časa, da se je ugotovilo, kaj je temeljni problem. Problem so naloge, ki zahtevajo zapis v obliki opisa, naloge, ki vsebujejo osebnostne lastnosti, naloge, ki niso povezane s kognitivnimi procesi v neposredni povezavi s kemijo. Prvotni namen, da bi portfolio posredno in neposredno omogočil razvoj drugih ciljev, ki so manj razviti, vendar pa pomembni, se ni uresničil. Pripravljenost za izdelovanje kakršnih koli nalog, povezanih s cilji portfolia, ali pa sodelovanje pri aktivnih metodah učenja in poučevanje mimo projekta (saj ni bistven) je izredno majhna. Rešitev smo našli v tem, da bodo učenci imeli alternativno možnost: vsebine bomo preverjali in jih ocenjevali na zanje tradicionalni način.

Preverjanje se izvaja ves čas obravnave snovi. Vendar je učiteljeva ocena učenčevega znanja po takem preverjanju kot edinem zelo subjektivna. Preverjanje mora biti samostojna enota učne ure. Predlaga se, da bo preverjanje izpeljano enako kot ocenjevanje. Namen je dober, ker je poudarek na načinu. V praksi (tu imam v mislih osnovno šolo) se pozornost preusmeri iz načina, ki bi za učenca posledično pomenil manjši stres, na tip nalog. Tako ugotovimo, da se pri preverjanju preverja razumevanje, ko navadno učenci še ne znajo, pri ocenjevanju pa spomin (preveč podoben tip nalog), in ne razumevanja. Seveda so učenci zadovoljni z visokimi ocenami, ampak za znanje gre. Pri portfoliu ga preverjamo z izdelki. Splošna ocena obeh učiteljic je, da učenci razumejo, kaj počnejo, nekateri so v svojih nalogah bolj inovativni, drugi manj. Tako s sociološkega kot s psihološkega vidika ocenjujeva, da je opaziti razliko v procesnih ciljih, v vsebinskih pa manjka strokovnega izrazja (navesti, poimenovati ...).

Strmčnik (prav tam, str. 140, 141) opisuje več namenov preverjanja: ugotoviti, kaj so vzroki učnih slabosti, diagnosticiranje (pri tem omenja tudi šibkejša učence), metarefleksija učiteljevega dela, vzgojni vpliv, omejuje potrebnost ocenjevanja. Pri pogojih preverjanja poudarja pomen kakovosti povratne informacije, ustreznosti povratnih informacij, ki naj se vežejo na vsebine, da učenec omogočajo razumevanje, usmerjenosti na logično zaokroženo učno vsebino, učiteljeve zmožnosti, da zna »brati« in pravilno interpretirati povratne informacije, individualiziranega preverjanja, sproščenega ozračja, da si učenci upajo izkazovati tudi neznanje (ta namen sem priredila), da se ob preverjanju posameznika preverja celoten oddelek, preverjanje naj bo zavestno, permanentno, načrtno in sistematično.

Oblike preverjanje so ustne, pisne, izdelki, praktične demonstracije. Učenci lahko izkazujejo znanje samostojno, v dvojicah ali večjih skupinah. Povratna informacija je učinkovitejša, če je takojšnja, osebna, usmerjena na vsebino, in ne na osebnost, posredovana po pravilih konstruktivnega komuniciranja. Lahko je enoznačna, kratka in jedrnata in zelo malo sporoča, razen strahu: popravi to in to. Opisna ima večji smisel, vendar je njena šibkost v tem, da ji učenec navadno ne sledi, če je samo ustna. Učinkovita je povratna informacija, ki nakazuje rešitev, je pa ne posreduje. Ko učenec kreativno glasno razmišlja, lahko z asociacijami spodbujamo kognitivne procese, ki pripeljejo do rešitve problema, stranski učinek pa je spodbujanje ugodnih čustev in krepitev ustreznih odzivov.

Preverjanje je neposredno povezano s taksonomskimi cilji. Izdelek, naloga, esej, zgibanka, reševanje nalog različnih taksonomskih stopenj so oblike preverjanja. Znanje preverjamo in utrjujemo z domačimi nalogami. V praksi je kar nekaj neskladnosti med vsebinskimi cilji, nalogami, ki naj bi te cilje preverjale, in aktom ocenjevanja. Menim, da je prav pri preverjanju sprožena dilema, kaj posledično ocenjevati. Po preverjanju se glede na ustreznost ugotavljanja znanja usmerimo k utrjevanju (prav tam, str. 142, 143) in pozneje k ocenjevanju.

V našem projektu se po izvajanju dejavnosti (obravnavanju novih učnih vsebin, razvijanju sposobnosti, spretnosti in vrednot) usmerimo k izdelku samemu, ciljem in samooценjevanju. Pri tem si natančno ogledamo opisnike. Še enkrat pregledamo nalogo, da jo lahko učenci dopolnijo ali popravijo v skladu z

ustrezno stopnjo opisnika, ki prinaša točke. Ko se učenec odloči, da bo izdelek (esej, intervju ...) oddal, si ga sam oceni po opisnikih. Zapiše refleksijo in s tem delom je učna ura končana. Če je izdelek domača naloga, potem se pogovarjamo o postopkih realizacije, možnostih izvedbe. Naslednjič učenci naloge oddajo. S povratno informacijo razrešujemo sprotne dileme. Povratna informacija o vrednotenju celotnega izdelka je posredovana teden pozneje. Pri tem se izgublja veliko časa, ki prekinja miselne procese, povezane z vsebino. Pri dogajanjih v razredu se zazna, da povratna informacija, ki je posredovana po dolgem premoru, ni tako učinkovita kot pri nalogah, kjer sledi takoj ali dan, dva pozneje.

Naslednjič ima učitelj ovrednoteno nalogo in učenec primerja učiteljeve točke s svojimi točkami. Učitelj s povratno informacijo na primeru opisnikov razloži, na kateri točki je mogoče nalogo izboljševati, če učenec želi. Učenec sam oceni, kaj bi lahko dopolnil z vsebinskega vidika in kako. Učenec se odloči, ali bo nalogo izboljševal. Sporazumno se dogovorimo za rok, ko bo nalogo oddal. Večina učencev ne izboljšuje točk.

Šibka plat sestavin portfolia je refleksija. Učenci niso izurjeni v pisanju niti pri maternem jeziku. Ko jih spodbujamo, da bi pisali o svojih procesih razmišljanja, doživljanja, pa se spogledujejo in sprašujem se, ali razumejo, kaj naj bi počeli. Ob tem imam asociacijo na projekt izpred enajstih let, ki ga je uvajal Pedagoški inštitut. Pri projektu Korak za korakom smo se z vodjo Tatjano Vonta pogovarjali o portfoliu in zmožnostih prvošolcev, da izberejo najboljši izdelek, ki ga vložijo v mapo in povedo, zakaj. Opisovali so, kako se počutijo, znali so si izbirati dejavnosti. Kljub dokaj skeptičnemu pristopu učiteljic je bila ideja zelo dobra in dodelana. Dejavnosti, ki razvijajo medosebno inteligentnost in avtorefleksivno inteligentnost, so preveč v ozadju glede na snov. Dvomim, da bi tako hitro pozabljali spretnosti asertivnega vedenja, aktivnega poslušanja, socialne spretnosti kot pozabljamo podatke, ki jih učenci »morajo« znati.

Ocenjevanje je dogovorjeno na začetku projekta (na začetku šolskega leta). Pri našem projektu imajo učenci možnost izboljševati vsak izdelek in si s tem pridobiti višje točke. Opisniki, točke in pretvorba v odstotke so na istem listu. Končna ocena (sumativna ocena) bo povprečna ocena vseh nalog, ki jih učenec odda v ocenjevanje. Dogovorili smo se, da sme od sedmih nalog oddati šest. To pomeni, da nekateri vedo, da bodo izločili najmanj uspešno nalogo. Ta možnost je bila predlagana ob pojasnilu, da se ne bi povečevale težave, če si odsoten in drugih razlogih. Ob oddaji portfolia v ocenjevanje bo učenec portfolio predstavil, vendar to ne bo vplivalo na oceno.

Portfolio prinaša učencem eno oceno. Druge ocene prejmejo s kontrolnim nalogama in ustnim ocenjevanjem. Učenci, ki ne izdelujejo portfolia, bodo ocenjeni na dogovorjen način. Pri ocenjevanju imava več pomislekov učiteljice kot učenci. Učenci sprejmejo dejstvo, da pišejo kontrolne naloge in da morajo imeti dve ustni oceni. Učitelji se sprašujemo o smiselnosti teh določil.

Učenci pravijo, da so s portfoliom zadovoljni, ker »je lažje priti do boljših ocen«, »nastaja boljša naloga in doma v miru delaš«, »manj strahu do ocene in več časa lahko delaš«, »popraviš, če kaj ni v redu, in je manj stresa«, »naučiš se delati, kot bo na fakulteti in bo koristilo«. Dodajam še oceno dveh učencev:

»Portfolio je dober, ampak je problem jezik.« in »Odvisno od razpoloženja. Ni mam rad, da se piše«.

Kritična ocena projekta

Učenci (19), ki imajo izkušnjo s portfoliom, ga ocenjujejo pozitivno. Učenca, ki nimata portfolia zaradi jezikovnih težav, sta tudi pozitivno naravnana do osebne mape. Učenec, ki ga ima možnost izdelovati, pa je v ambivalentnem odnosu. Zanimiv se mu zdi pouk, ampak sam se je odločil, da zapisov ne zmore. Dejstvo je, da bi pri tako diskrepantnih zmožnostih, kot jih učenec izkazuje, morala obstajati alternativa, ki bi jo hotel in zmogel. Mogoče so to tako izdelane naloge, da zapis ne bi bil potreben. Predlagali sva, da bi določeno nalogo posnel in mu ne bi bilo treba zapisovati, vendar meni, da je njegova raven pogovarjanja problematična. Ob težavah te vrste se poraja več dilem. Če bi bil portfolio edina oblika spremljanja individualnega napredka, potem ne bi bile naloge določene in ne bi vsebovale domačega dela, ampak bi se lahko izbirali kateri koli najboljši izdelki, ki bi nastali pri pouku. Tako bi nastajal zbirni portfolio. Po zgledu reševanja takih zapletov v osnovni šoli obstaja možnost, da učitelj zapisuje sodelovanje po vnaprej pripravljenih kriterijih in se znanje preverja zelo sistematično z zapisovanjem in neposrednim podajanjem povratne informacije.

Portfolio je sredstvo merjenja napredka, ki z uporabo in prenosom mape iz razreda v razred postane del učenčevega vsakdanjika. Ko metoda ni več projekt, se prenese pozornost s tehniške izvedbe, ki zahteva veliko časa in študija, na cilje. Ni več pomemben videz vsakega papirja, ampak vsebina zapisanega izdelka, refleksije, samoocenjevanje, zato bi bilo nesmiselno opustiti začeto delo.

Še vedno nismo uspeli pri skupnem kreiranju ciljev. Zagotovo je izvor te pomanjkljivosti v učiteljevi (ne)zmožnosti individualnega kreiranja ciljev pri učencih, ki jih ne poznaš. Ciljev ne moremo kreirati in opredeljevati po občutku. Vsebinski cilji so opredeljeni v učnem načrtu, procesni pa izhajajo iz kompetenc, ki naj bi bile umeščene v celotno vertikalno šolskega sistema.

Učne metode so izbrane glede na cilje in snov. Naloge sva med trajanjem projekta prilagajali. Prve naloge so terjale več dela učencev v njihovem prostem času. Da ne bi upadla motivacija za delo, smo dejavnosti nalog iz domačega dela prenesli v šolsko. Ugotovili smo, da je bilo posredovanje ob pravem času, saj so učenci z odobravanjem sprejeli dejstvo, da bo ob koncu učnega sklopa izdelek končan brez domačega dela. Izjema je popravljanje, dopolnjevanje. Delo v šoli ima vsaj še eno prednost: učitelj lahko spremlja proces nastajanja izdelka, kjer je povratna informacija najkonstruktivnejša in najbolj smiselna. Učenci so bolj zadovoljni, če dobijo povratno informacijo takoj, saj imajo občutek, da so na pravi poti (Katera je prava pot?) in se jim pozneje ne bo treba dodatno truditi. Kljub vsemu pa z naklonjenostjo sprejemajo možnost, da lahko izboljšujejo izdelek, čeprav se je izkazalo, da jo le izjemoma izkoristijo.

Še vedno so težave s skupnim izdelovanjem opisnikov. Učenci so z njimi zadovoljni in ne čutijo potrebe, da bi kar koli spreminjali. Na pomanjkljivosti in

napake opozorijo, kar je spodbudna povratna informacija. Učiteljev problem se povezuje s psihometrično karakteristiko veljavnost. Vrednotiti je dopustno cilje, ki so bili načrtovani in vključeni v aktivne metode in izdelek. V opisnikih so stopnjevanje zahteve izražene v točkah. Izogibali smo se izrazom skoraj, dokaj, večina (če ni opredeljeno, koliko je večina), eleganten, po svojih močeh, ker so preveč subjektivni. Pomembno je stopnjevanje zahtev iz prve v naslednjo točko. Če je zahtev preveč, se zgodi, da učenčev izdelek zadosti polovici zahtev, drugim pa manj ali nič. Če tega ne predvidimo, vrednotenja po kriterijih ni mogoče umestiti v ustrezno točko.

Samocenjevanje učencu omogoča, da oceni svoje delo po opisnikih in razloži oceno. Učenci pa svoje odločitve razlagajo le izjemoma. Opažamo, da poteka več povratne informacije med njimi v povezavi s sestavinami projekta. Ta del povratne informacije je dragocen, ker učenci drug drugemu razlagajo, kako bi lahko izpeljali nalogo, kaj bi bilo še mogoče narediti. Pri tem pa učenci razmišljajo po svoji avtonomni poti razmišljanja. Če jim podobno povratno informacijo poda učitelj, jo razumejo kot, tako moram narediti. To je edino prav. Ob tem se dotaknemo zmožnosti kritičnega mišljenja, ki je »kritična« pri učencih in tudi učiteljih. Čeprav v načrtovanju predvidevamo, da bomo ob skupnem kreiranju šolske ure dopustili učencem avtonomno možnost sokreiranja vsebine učnih stopenj, bi se morali vprašati (čeprav to ni dovolj), ali to res počnemo. Na pomen učiteljeve refleksije opozarjata Sentočnik (1999) pri izdelavi učiteljevega portfolia in Rupnik Vec (2003) ob poučevanju in možnostih provociranja kritičnega mišljenja pri učencih.

Refleksija je najšibkejši del portfolia. Pri poučevanju je težko najti strategijo, ki bo spodbujala duševne procese, ki razvijajo avtorefleksivnost. Učenci tega programa neprimerno več govorijo o naravoslovnih dejstvih, procesih, ugotovitvah, pri družboslovnih, humanističnih vprašanjih, ki so povezana z bivanjem nas samih, družbo, normami, vrednotami, pa ostajajo na ravni prestrašenih otrok, ki ne vedo, ali bo prav ali narobe, kar bodo rekli. Prav zaradi tega spoznanja je projekt umeščen v ta program. Portfolio bomo nadgrajevali naslednje leto in ga dopolnjevali. Mogoče bodo učenci in učitelji po dveh letih imeli boljši uvid v procesno vrednost osebne mape.

Sklep

Učenci so izdelovanje portfolia sprejeli pozitivno. Poučevanje in učenje, kot ga izvajamo pri psihologiji in sociologiji, je zanje novost. Po pripovedovanju sodeč, se v veliki večini še niso srečali z metodami poučevanja, ki učence aktivirajo. Izdelke prinašajo v dogovorjenem roku. Če naloge ne razumejo ali pa si želijo izdelek popraviti – izboljšati, lahko to naredijo do dogovorjenega roka. Vsak izdelek se opisno izrazi v točki po ustreznih kriterijih in je glede na končno oceno le del celote. Pri samoceni so učenci dovolj kritični do svojih izdelkov, vendar jih zelo malo utemeljuje svojo odločitev. Pri pogovorni povratni informaciji laže izražajo svoje misli. Izkazalo se je, da je zelo težavno opravilo zapisovanje

refleksije. Predvidevam, da proces refleksije same. Vzroke najdemo v neizdelani vertikali v šolskem sistemu, ko gre za razvijanje procesnih ciljev. Povratno informacijo podamo pri vsaki stopnji učnega procesa. Eksplicitno je posredovana pri procesu obravnavanja nove snovi z aktivnimi metodami poučevanja, preverjanja, utrjevanja, vrednotenja. Implicitno povratno informacijo učitelj posreduje s celotno osebnostjo ves čas, ko poteka učni proces. Prav učenčeva percepcija učiteljeve osebnosti da vlogi povratne informacije pomen.

Literatura

- Easley, S. D., Mitchell, K. (2007). Portfolio v ocenjevanju: kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti. Nova Gorica: Educa.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1990). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov, str. 9–46.
- Kompare, A. (2003). Od prevpraševanja, kaj poučevati, do prevpraševanja, kako poučevati in kako ocenjevati. V: Kompare, A. (ur.). Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preveriti in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: ZRSŠ, str. 186–188.
- Kompare, A. (2003). Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preveriti in ocenjevati nekoliko drugače. Ljubljana: ZRSŠ
- Kramar, M. (2003). Metodične strani izobraževalnega procesa. V: Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 328–400.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem. V: Kemmis, S., McTaggart, R. (1990). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov, str. 49–64.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2004 a). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 8–21.
- Marentič Požarnik, B. (2004 b). Konstruktivizem – kajpot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 41–63.
- Phye, G. D. (1997). Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment, and Achievement. San Diego: Academic Press.
- Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V: Zupan, A. (ur.). Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetenca. Ljubljana: ZRSŠ, str. 132–150.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Gradivo za seminar in projekt Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Rogla: ZRSŠ Organizacijska enota Maribor.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Ljubljana: ZRSŠ.

- Rupnik Vec, T. (2003). Stop! Trenutek za refleksijo o veščinah kritičnega mišljenja ali kritično (tudi o svojem) kritičnem mišljenju v šolah. Vzgoja in izobraževanje, XXXIV, št. 3, str. 4–15.
- Sagadin, J. (1999). Programska evalvacija. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 196–211.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju, *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–100.
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 9–10, str. 465–472.
- Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 38–48.
- Sentočnik, S. (2005). Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V: Rupnik Vec, T. (ur.) *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 166–181.
- Sentočnik, S. (1999). Pomen refleksije za kakovostno edukacijo. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, št. 5 str. 40–43.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (2003). Artikulacija učnega procesa. V: Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 127–165.
- Tomić, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Vesel, J. (2003). Primeri načrtovanja in izvedbe procesnega pristopa. Načrtovanje učnega sklopa: Modelno učenje – nasilje v medijih V: Kompare, A. (ur.). *Zbirka nalog in primerov načrtovanja iz psihologije. Kako poučevati, preveriti in ocenjevati nekoliko drugače*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 128–145.
- Zupanc, D. (2004). Nekatere dileme šolskega ocenjevanja v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 92–111.

Branka RIBIČ HEDRIH

THE SIGNIFICANCE OF FEEDBACK FOR THE CREATION OF A STUDENT'S PORTFOLIO AT A SECONDARY TECHNICAL SCHOOL

Abstract: In the Slovenian school space considerations and research related to the dilemmas of evaluation, examination and assessment are quite extensive and rich. Since the subject is always topical, we can speak of a continuum of studying these types of dilemmas. However, this is at the theoretical level and there is a different situation in practice. While the originality of applying various methods and introducing novelties is outstanding, there is a different situation when it comes to the introduction of changes in the fields of evaluation, examination and assessment. We present the introduction of a portfolio into a technical programme in two subjects. Teaching here involves team and interdisciplinary work. The students welcome the changes related to evaluation, examination and assessment. Feedback is targeted. According to a qualitative analysis of the portfolio components, teachers face a number of dilemmas that are not only connected with a student's personal file but are indirectly or directly reflected in it.

Key words: evaluation, examination, assessment, feedback, portfolio, qualitative analysis

Dr. Apolonija Klančar

Osnovna šola: vizija, odgovornosti, ocene

Povzetek: Prispevek skuša orisati nekatere dejavnike, ki so ključnega pomena v procesu ocenjevanja. Osredotoča se predvsem na vprašanje spodbudnega učnega okolja, metodologije in vsebine ocenjevanja, povednosti trenutnega sistema ocenjevanja v slovenski osnovni šoli, in vzgoje za prevzemanje odgovornosti v procesu učenja in ocenjevanja. Izhaja iz konkretnih dilem osnovnošolskega učitelja, povezanih z ocenjevanjem, raziskuje razloge zanje in orisuje mogoče načine reševanja te problematike. O slovenskih razmerah razmišlja v okviru globalnih procesov, ki že nekaj časa opredeljujejo šolstvo po vsem svetu. Dotika se tudi preverjenega modela pedagogike Montessori.

Ključne besede: učenje, učno okolje, ocenjevanje, pedagogika Montessori.

UDK: 371.26

Strokovni prispevek

Dr. Apolonija Klančar, Osnovna šola Žiri; e-naslov: apolonija.klancar@guest.arnes.si

Uvod

Osnovna šola naj bi učencu pomagala spoznavati sebe, soljudi, svet okoli sebe in v njem ustvarjalno delovati za dobro širše skupnosti. Učenje v šoli je notranji proces, ko se otrok v deloma prirejenih okoliščinah postopoma in sistematično uči prepoznavati elemente znanja, jih nabirati, smiselno povezovati, nadgrajevati in praktično uporabiti v konkretnih življenjskih situacijah. Vzporedno z učenjem vsebin, ki jih predvideva učni načrt (izobraževanje), se otrok v osnovni šoli uči tudi živeti kot član skupnosti (vzgoja), za katero veljajo določene zakonitosti.

Dobra šola je torej tista, ki otroka dobro pripravi na življenje – pospešuje načine vedenja, delovanja, razmišljanja in čustvovanja, ki jih ima neka družba za vrednoto.

Vrednotenje in ocenjevanje v osnovni šoli razumem predvsem kot kvalitativno povratno informacijo učencu, učitelju, staršem in širši družbi o stopnji tistega osvojenega znanja, ki smo ga preverjali. Ocenjevanje analize stanja na koncu dolge verige raznovrstnih procesov, ki potekajo v šoli, je nedvomno potrebno.

Ker je ocenjevanje le del zadnjega poglavja zelo obsežne zgodbe šolanja, je na tem mestu nemogoče naštet, kaj šele enakovredno obravnavati vse vidike, ki ključno vplivajo na zgodbo šolanja.¹ Zato se bomo v tem prispevku omejili predvsem na posamezna operativna vprašanja in dileme osnovnošolskega učitelja. Na podlagi konkretnih primerov bomo orisali nekatere probleme pri ocenjevanju, raziskovali razloge zanje in nakazali mogoč smeri njihovega reševanja.

Spodbudno učno okolje

Recimo, da imate v (vsakem) razredu poprečno po štiri učence s posebnimi potrebami: od teh enega z odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem

¹ Začeli bomo seveda z vprašanjem, kdo je tisti, ki določa, kaj je v neki družbi vrednota in zato predmet pouka.

in dodatno strokovno pomočjo, enega z izrazitimi učnimi težavami (npr. slabo koncentracijo), enega z motnjami vedenja in osebnosti ter enega legastenika.² Sodeč po mojih izkušnjah zadnjih let je tako stanje prej pravilo kot izjema. Po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP) so vsi ti otroci v oddelku z drugimi učenci in morajo doseči vsaj minimalne standarde znanja.

Danes je za učitelja pogosto velika težava zagotavljati spodbudno učno okolje. Ta problem je tako vsakdanji, da učitelji o njem stalno neformalno razpravljajo.³ Formalno (npr. na pedagoških konferencah) je o njem že nekoliko manj govora, saj je stalno omenjanje disciplinskih težav pogosto razumljeno kot nesposobnost učitelja, da bi v razredu »naredil red«. Tudi v strokovni javnosti se o njem proporcionalno bolj malo piše. Verjetno zato, ker ni formul, ki bi ga (hitro) rešile, in ker se dotika mnogih občutljivih socialnih tem. Potrebno je dolgotrajno trdo delo učitelja in vseh učencev, da se v razredu ustvarijo zdrave kohezivne vezi in dobro delovno ozračje. Spodbudno učno okolje ni nekaj, kar bi *naredil učitelj*, ampak ga ustvarjamo vsi. Več učencev (in njihovih staršev) *se bo zavedalo*, da je delo učinkovito le v mirnem okolju, kjer se vsi spoštujemo in pravice enega segajo do praga drugega, prej nam ga bo uspelo vzpostaviti.

Otroci se težko in veliko manj učinkovito učijo v hrupu in stresu (zaradi padanja potrebščin, stolov, neprimernih komentarjev, tožarjenja, zmerjanja). Če so slabo socializirani, težko delajo skupinsko, se učijo drug od drugega in skupaj odkrivajo znanje. Otroci, ki niso zmožni niti prinesiti potrebščin, odpreti knjige na določeni strani in prepisati pet povedi s table, težko sodelujejo v osnovnih učnih procesih.

Takih učencev je čedalje več. Razlogi za njihov nemir so pogosto znani.⁴ Ker se šola zaveda, da ima na neugodne domače razmere precej omejen vpliv, poziva učitelja, naj tem otrokom posveča več časa in pozornosti in obenem zadosti potrebam drugih učencev, ki so že prvič slišali navodilo, opravili naročeno in se že dolgočasijo. Noben učitelj ne dvomi, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo njegovo posebno obravnavo. Malokdo pa ga razume, kako težko ob večjem številu učencev s posebnimi potrebami enakovredno zadosti potrebam celotnega razreda – napredovanje po svojih zmožnostih v spodbudnem učnem okolju.

Diferenciacija in individualizirani programi

En način reševanja tovrstnih problemov ponujajo različne oblike diferenciacije in individualizirani programi. Notranjo diferenciacijo učitelji izvajajo stalno. Izkušnje z zunanjo diferenciacijo v obliki nivojskega pouka in individualnega pouka pa nas opozarjajo na problematiko dveh vrst.

² Pogosto se zgodi, da ima en učenec več vrst težav.

³ Zanimivo bi bilo izvesti raziskavo, koliko učiteljeve energije gre za zagotavljanje spodbudnega učnega okolja, ki je pogosto sinonim za mir v razredu. Še vsi učitelji, s katerimi sem govorila, navajajo, da zahteva to delo nemalokrat več energije kot vse drugo – v »slabih dneh« več kot polovico, »dobre dni« pa so težko ocenili, ker je boj za disciplino postal že stalnica.

⁴ Večinoma so vzroki treh vrst: za otrokovo telesno in duševno blaginjo škodljive domače razmere (npr. alkoholizem, čustvena zanemarjenost, telesno in duševno nasilje zaradi nezrelosti staršev), razvajanost, nižje sposobnosti.

Delo v tako imenovanih prvih nivojih (najnižje znanje) je pogosto izjemno naporno in na njih zbrani učenci vedenjsko problematični. Težko jih motiviramo, domače naloge delajo zelo neredno. Sebe včasih dojemajo kot neke vrste kazenski vod – skupaj so bojda zato, ker so vedenjsko problematični, ne pa zato, ker jim želimo ponuditi pomoč v obliki dodatne razlage in več možnosti za vajo. Velikokrat se izkaže, da so njihove nižje izkazane sposobnosti posledica težkih razmer, ki ne spodbujajo mirnega sprotnega dela in koncentracije. Njihova sposobnost prevzemati odgovornost za lastno znanje je zelo omejena in samopodoba slaba. Z nivojskim poukom jim hočemo pomagati, a se včasih izkaže, da se učenci pri segregaciji po znanju naučijo še manj kot v običajnih heterogenih oddelčnih skupnostih, kjer se učijo tudi od vrstnikov. Pri pisnem ocenjevanju se včasih pojavlja negativna solidarnost, ko se učenci domeni, da bodo pisali slabo. »Domenijo« pomeni, da učenja ne vzamejo čisto zares, saj bodo v primeru tretjine negativnih ocen tako ali tako pisali še enkrat – kdaj drugič, ker jim to obljublja pravilnik o preverjanju in ocenjevanju. Ob koncu šolskega leta je morda kakšen popravni izpit, lahko pa tudi ne. Odvisno od kriterija, ki se pogosto zelo zniža, od števila ponavljanj pisnih preizkusov in od tega, kaj se ocenjuje.

Učitelju je pri individualnem pouku lažje krepiti učenčevo koncentracijo, slediti njegovemu tempu in mu popolnoma prilagoditi razlago ter dati možnosti za samopotrditev. Kadar mu uspe otroka umiriti in motivirati, so te individualne ure uspeh in rabijo svojemu namenu. Včasih pa ni tako. Zgodi se, da učenec dobi individualiziran program šele v 7. ali 8. razredu, potem ko je imel že dlje časa hujše težave. Na tej stopnji ima pogosto hude luknje v znanju, odpor do predmeta in slabo samopodobo. Individualne ure mu ne pomagajo dosti, saj ne verjame v svoj uspeh, nima učnih navad, ima pa izkušnjo, da bodo na koncu nekako že rešili njegov problem – drugi. Učitelj čuti dvojno težo. Kako je mogoče, da učencu kljub individualiziranemu programu grozi popravni izpit? Mar individualizirani program avtomatično pomeni, da mora imeti učenec zaključno pozitivno oceno?

Možnosti za izboljšanje:

- Če smo zaskrbljeni zaradi slabih ocen, prava rešitev seveda ni v njihovem popravljanju, ampak predvsem v bolj kakovostnem učnem procesu. Tu ima spodbudno učno okolje pglavitno vlogo, ker je učenje notranji proces, za katerega sta nujno potrebna mir in koncentracija. Slabo se zavedamo pomembnosti dovolj dolge koncentracije, ki je najboljše zdravilo proti pozabljanju in neučinkovitemu učenju na pamet. Otroci z večjimi učnimi težavami toliko pozabljajo zato, ker je njihova koncentracija prekratka, da bi znali povezati posamezne podatke in jih tako spremeniti v znanje.
- Če opažamo, da ima vse več otrok posebne potrebe in slabo koncentracijo, naj prva triada gradi predvsem na socializaciji (vseh) otrok, njihovem umirjanju, navezovanju stika s samim seboj. Uči naj jih obvladovati lastno telo in razvijati ljubeče odnose z okolico. Ponudi naj jim veliko priložnosti za gibanje, delo z rokami in sodelovanje.⁵ To jim bo omogočilo vaditi koncentracijo in prevzemati odgovornost za svoje delo.

⁵ Obvladovanje teh spretnosti je ključno za delovanje vsake družbe. Gardner (1993, str. 237–276) jih označi z izrazom »personal intelligences« – osebostne inteligence.

Otroci bi tako v prvih letih šolanja dobili tudi močno *neverbalno sporočilo* oz. *izkustvo*, da je pomemben osebni napredek. Da je ta je od učenca do učenca zelo različen zaradi izhodiščnega stanja in osebnih predispozicij, kar pa je *normalno* stanje. Da svojevrstni tempo osebne rasti ne pomeni manjše osebne *vrednosti*. Otrok mora v prvi triadi *izkusiti*, da je postmoderna paradigma – vse ali nič, zmagovalec ali poraženec, popolnost ali neuspeh – zmotna, saj ves čas rastemo na poti med obema skrajnostma.

Revidirati bi morali sistem individualnega pouka in ga otrokom ponuditi v času, ko je zanje najučinkovitejši, problemi pa ne zastarani in že težko rešljivi.

Konkretnije bi morali dogovoriti ali revidirati ocenjevanje otrok z najnižjim znanjem, da ne bi bilo napačnih tolmačenj, izigravanj in neljubih pritiskov na učitelja.

O ustvarjanju spodbudnega učnega okolja se lahko veliko naučimo od pedagogike Montessori, ki se že več kot pol stoletja po vsemu svetu izkazuje za uspešen model vzgoje in izobraževanja najmlajših. Ta pedagogika izhaja iz tako imenovanega *pripravljenega okolja*, ki spodbuja *polarizacijo pozornosti* in *normalizacijo*, ko otrok s pomočjo *srkajočega uma* prek specifično oblikovanih vaj, ki so mu ponujene v *občutljivem obdobju*⁶ za usvajanje tistega znanja, v lastnem tempu in z lahkoto sistematično usvaja posamezne spretnosti. Gibanje ima v tej pedagogiki izjemno pomembno vlogo in je predmet številnih vaj, prav tako kot vzpostavljanje pozitivnih kohezivnih vezi⁷ med otroki.

Pedagogika Montessori je zadnje čase predmet interdisciplinarnih raziskav, ki znanstveno potrjujejo pravilnost zamisli in postopkov, ki jih je uvedla Maria Montessori.⁸

Spodbudno učno okolje učencu v pravem času in primerno posreduje učne vsebine. Tudi o tem že dolgo tečejo znanstvene razprave, med katerimi je ena izmed odmevnejših in v slovenskem prostoru (tudi zaradi prevoda) dokaj dobro znana teorija več inteligenc Howarda Gardnerja.⁹ Žal pa Slovenci še vedno čakamo prevod njegovega dela, v katerem razpravlja o tem, kako otroci *razmišljajo* in kako bi jih zato morali *poučevati*.¹⁰

⁶ Izrazi v poševnem tisku so tehnični termini v pedagogiki Montessori. Za njihov pomen gl. temeljna in dokaj poljudno pisana dela Marie Montessori, od katerih imamo dve – *Srkajoči um* in *Skrivnost otroštva* – danes tudi v slovenskem prevodu.

⁷ Danes so pozitivne kohezivne vezi med otroci v oddelku bolj slabo razvite, kar se neposredno izraža v skupinskem delu. Čeprav se učitelji zavedajo, da je ta oblika dela ne samo dobrodošla, ampak tudi potrebna, se mu nemalokrat izognejo, saj pri njem razred hitro zdrsne v nered. Otroci se prepirajo, zmerjajo, so nestrpni, čezmerno kritični, niso navajeni deliti stvari in organizirati delo. In vendar so spretnosti skupinskega dela podlaga za praktično katero koli delo, saj danes malokdo dela popolnoma sam.

⁸ Gl. Stoll Lillard (2005), ki skozi prizmo sodobne znanosti pojasnjuje, v čem je bil genialnost uvidov Marie Montessori.

⁹ Gl. Gardner 1993.

¹⁰ Gl. Gardner 1991.

Ocenjevanje – kaj ocenjujemo in kako?

Recimo, da ste član aktiva anglistov. V študijskih skupinah ugotavljate, da so prakse ocenjevanja pri vašem predmetu zelo različne. Razlike v dolžini pisnega preizkusa so velike in še večje v zahtevnosti nalog. Večina zahteva za zadostno oceno od 45 do 55 %. Nekateri pišejo na prvem nivoju drugačne teste kot na preostalih dveh nivojih. Ko želite ugotoviti, zakaj nekdo postavi določen kriterij ali sistem, vaš sogovornik mogoče predstavi neko utemeljitev, obenem pa skoraj v strahu doda, da ni prepričan o njeni legitimnosti.

Če so pisni preizkusi pogosto podobni vajam iz delovnega zvezka/učbenika, so pri ustnem ocenjevanju prakse veliko bolj raznolike – čeprav vsi uporabljate *isti učni načrt*, ki celo poglavje namenja preverjanju in ocenjevanju, in čeprav je spretnost ustnega izražanja ena izmed štirih jezikovnih spretnosti, pri kateri mora vsak učenec doseči vsaj minimalne standarde.

Nekateri učitelji sprotno delo vrednotijo tako, da ocenjujejo plakate, delovne zvezke, domače naloge, navadne zvezke ali govorne nastope (pri čemer je že na začetku leta znano, kaj bodo ocenjevali in po kakšnem kriteriju). Kolegica pripomni, da se ji to zdi sicer smiselno in lepo, saj tak način spodbuja kakovostno sprotno delo, ampak da si ona tega ne upa, ker se tega *baje* ne sme, npr. dati eno oceno za celoletni projekt iz štirih plakatov. Ko še enkrat preberete učni načrt in pravilnike o preverjanju in ocenjevanju znanja, vam ni jasno, zakaj naj bi bilo tako ocenjevanje sporno, razen tega da (za zdaj) ni tako pogosto. Ni vam jasno, česa se kolegi tako bojijo – učencev, staršev ali ravnatelja?

Težava pri ocenjevanju je v tem, da se vsi strinjamo, da moramo biti objektivni, pregledni, ocenjevati samo predelano in dobro utrjeno snov, dati dovolj časa in jasna navodila, a ko človek sede k računalniku in začne oblikovati naloge, se pojavijo povsem konkretne dileme. Ali naj bo kriterij 50 % po preprosti logiki, da moram za pozitivno oceno znati vsaj polovico? Ali naj test oblikujem tako, da bodo v njem naloge vseh težavnostnih stopenj, pri čemer bom poskrbela, da bo prvih 50 % neprimerno lažje nabrati kot drugih 50 %? Koliko nalog naj preverja pasivno znanje (npr. prepoznavanje osnovnega besedišča pri TJA) in koliko naj bo takih, kjer bo učenec pokazal, da s tem besediščem v resnici zna nekaj skomunicirati? Koliko nalog naj bo izbirnega tipa? Ali je smiselno najšibkejše učence ocenjevati povsem drugače (kako?), na koncu pa jim v spričevalo zapisati ocene, ki so enakovredne drugim? Kaj naj naredim, ko učenec z negativno oceno kljub priporočilom šole noče ponavljati razreda, jasno pa je, da drugo leto sploh ne bo mogel slediti pouku, ker ne dosega niti minimalnih standardov?

Možnosti za izboljšanje

Mislim, da bi zelo pomagalo, če bi med študijem prihodnji učitelji »zvadili« dobro strategije ocenjevanja, načrtovali in po možnosti (skupaj z učiteljem, pri katerem hospitirajo) izvedli pisne in ustne preizkuse znanja, jih popravili, ovrednotili in naredili analizo. Tako bi prihodnji in izkušeni učitelji dobili praktični

okvir, v katerem bi se lahko stalno spraševali in preverjali, kaj je sploh smiselno ocenjevati in kako. Mislim, da se v takem sodelovanju skrivajo bogate neizrabljene možnosti, ki bi navsezadnje tudi pedagoškim programom na fakultetah zagotavljale stalen in trden stik z resničnostjo dela v učilnici.

Alternativne oblike ocenjevanja

Če hočemo doseči trajno in uporabno znanje, si moramo prizadevati za naloge odprtega tipa, čeprav je te težje ocenjevati. Opažamo, da so nekateri učenci precej nebogljeni, ko se soočijo s takimi nalogami, čeprav ravno te izražajo praktično znanje, spodbujajo ustvarjalnost in kritično mišljenje.

Več učiteljev bi se moralo pridružiti argumentirani razpravi o alternativnih oz. neklasičnih oblikah ocenjevanja.¹¹ Pri tem se ne sme zgoditi, da bi postali ti načini ocenjevanja sami sebi namen, uniformna modna muha in dodatno nesmiselno breme za učitelja. Biti morajo smiselni (tudi zaradi spodbujanja medpredmetnih povezav, ki so izjemno slabo izrabljene), življenjski, z jasno določenim ciljem. Prepričana sem, da je že sedaj veliko primerov dobre in izdelane prakse, a to bogastvo ostaja širši učiteljski javnosti neznano. Jasno in smiselno organiziran forum na spletu je preprost način komuniciranja. Mogoče bi lahko debato začeli tako.

Vrednotenje osebnega napredka

Otrok bi moral dobiti kakovostno povratno informacijo o svojem napredku. Ideja opisnega ocenjevanja je v bistvu odlična, a se v praksi včasih izrodi, še posebej, kadar so opisniki popolnoma nepovedni (npr. ko pri likovni vzgoji povedo, da otrok *pozna pripomočke in loči pojma risba in slika*) in *enaki* za vse učence. Glede na svoje izkušnje lahko rečem, da se opisniki obnesejo takrat, kadar so maloštevilni, kratki in zelo konkretni ter govorijo o osnovnih vsebinah.¹² Gotovo bi bilo smiselno, da bi več naredili za ozaveščanje otrok, kaj so te osnovne vsebine (npr. poznati moram živali in jih znati opisati: kakšne so, kaj jedo, kje živijo in kaj znajo).

Osebo že nekaj časa pri vseh pisnih preizkusih v glavo poleg datuma, imena, priimka in osvojenih točk ter ocene dajem še razdelek *komentarji*. Sem zapišem nekaj preprostih povedi, v katerih neposredno nagovarjam učenca. Ker imajo učenci zelo različne sposobnosti, ne nagovarjam vseh enako. Edina stalni-

¹¹ Na spletnih straneh raznih šolskih institucij po Evropi in Ameriki najdemo ogromno informacij na to temo. Gl. zadnja dva spletna naslova, navedena v seznamu literature.

¹² Čeprav moram priznati, da me je pri opisnem ocenjevanju angleščine v 4. razredu velika večina staršev in učencev spraševala: »Kakšna ocena je to, 3 ali 4?« Nedvomno dvojni (tj. opisni in številčni) sistem ocenjevanja vnaša zmedo in pogosto ne veča povednosti, kar je njegov pglavitni namen. Zakaj ne obdržimo številčnih ocen in dodamo še majhno število opisnikov (npr. do 5)?

ca je, da pri vsakem učencu omenim močne in šibkejšje plati in nakažem, kako bi si lahko pomagal. Na primer:

Zelo dobro odgovarjaš v celih povedih. Pohvaljen! Izraze za hrano se pa le nauči. Še veliko napak pri črkovanju – redne domače naloge bi ti zelo pomagale pri tem. Vidim, da glavne vprašalnice razumeš veliko bolje kot zadnjič. Bravo! Manj klepetanja med poukom, prosim.

Imam tudi razdelek *Do sedaj sem bil ___krat brez domače naloge*, kamor le vpišem število nenarejenih domačih nalog. Tako imajo starši in otroci na voljo ažurno in konkretno povratno informacijo o dogajanju pri mojem predmetu – seveda le, če jo želijo prebrati in upoštevati.

Raziskati bi morali mogoče načine vrednotenja učenčevega osebnega napredka, pri katerih bi se tudi slabši učenci počutili bolj potrjene kot v sedanjem sistemu, ki jih večinoma primerja le z najboljšimi. Raziskovanje mehanizmov, ki bodo otroku pomagali izkusiti in ovrednotiti lastni napredek in rast, bo nedvomno vrglo novo luč na vprašanje, kaj je najbolj smiselno ocenjevati in poučevati. Morda bomo ugotovili, da trenutno ocenjujemo nekaj nebitnega, ali pa se zavedeli, da bomo morali zelo revidirati svojo prakso poučevanja.

Če želimo, da je učenec vse samostojnejši, moramo več pozornosti posvetiti vprašanju učenčevega samonadzora. Tudi na tem področju nam pedagogika Montessori ponuja preverjene rešitve.¹³

Kaj nam ocene povedo?

Ocene nam ne povedo nič drugega kot zgolj to, kar jih vprašamo. Če na primer učencu uspe obkrožiti pravilno rešitev med dvema podanima možnostma, to pomeni le, da je po nekem ključu *izbral* pravilno rešitev. Nič ne pove o tem, ali bi brez ponujenega odgovora sploh vedel, v katero smer mora iskati.

Če test sestavimo iz samih (pre)lahkih nalog, rezultat govori o pasivnem prepoznavanju temeljnih vsebin, katerih uporabna vrednost je lahko vprašljiva. Če preverjamo le kompleksne vsebine, ne bomo vedeli, katere temeljne vsebine obvladujejo vsi učenci in kakšno praktično vrednost sploh predstavljajo zanje. Če je ocenjevanje nepregledno glede vsebin in kriterijev, tudi učenci z dobrimi učnimi navadami dosegajo slabše rezultate, slabši učenci pa doživljajo še večjo stisko kot sicer. V takih okoliščinah se otrok ne sprašuje, kaj je prav in zakaj je tako (ne razvija kritičnega mišljenja), ampak predvsem skuša ugotoviti, kaj *učiteljica misli*, da mora napisati/odgovoriti. Podobno se zgodi, kadar so navodila nejasna. Če smo poštene, moramo priznati, da se take situacije dogajajo, čeprav si vsi prizadevamo, da bi jih bilo čim manj.

¹³ Pri pouku Montessori učenec pogosto sam izvaja določene vaje, ki so mu bile prej individualno predstavljene. Vsaka vaja je zasnovana tako, da ima jasno opredeljen cilj in očitne posamezne faze oz. korake, mikavno točko (ki najbolj pritegne otrokovo pozornost in je vrhunec vaje), vgrajeno samokontrolo napake in organske možnosti za analogno razširitev in nadgradnjo.

Ocene nam zelo malo povedo o osebnem napredku posameznega učenca. Nekdo, ki si je z 10 % ali z 20 % prislužil negativno oceno, je dosegel velik napredek, če mu pozneje uspe z gotovostjo dosegati 55 %. Zelo sposoben učenec, ki se mu nič ne ljubi in s petice zdrsne na štirico, pa je v resnici nazadoval. Glede tega je trenutna slovenska praksa taka, da tako dobra kot slaba ocena otroka *notranje* bolj demotivira kot pa motivira. Motivacija ostaja večinoma zunanje narave – vsiljena.

Ocene ničesar ne povedo o življenjski vrednosti ocenjevanega znanja. Če smo za ocenjevanje izbrali neprimerne ali nesmiselne vsebine, tega ne bo mogoče razbrati nikjer v spričevalu. Prav nič ne povedo o tem, kako se je učenec počutil, ko je usvajal vsebine, ki so bile pozneje ocenjevane. Če se je učenec dolgočasil ali mu je bilo vse zelo težko in je komaj sledil. Ne povedo, če je bila njegova izkušnja sodelovanja s sošolci pozitivna. Iz njih ne izvemo nič o tem, ali se je učencu ljubilo skupaj z učiteljem pregledati nalogo in popraviti, kar je bilo narobe, se potruditi in s table prepisati osnovne miselne vzorce in vsebine. Tudi ne, če je bil prizadet in demotiviran, ker je določeni učenec s posebnimi potrebami ves čas dobival posebno obravnavo, sam pa se je zaradi svoje neagresivnosti počutil neopaženega, neprivilegiranega in slabše motiviranega. Tudi ne, ali je trepetal ob pričakovanju ocene, ker ga doma vedno vprašajo le po njej, ne čuti pa, da bi starše zanimal on sam, njegovo počutje, strahovi, želje, in tako žalosten (upravičeno?) sklene, da je on samo ocena, da je od tega odvisna njegova vrednost. Skratka, o učenčevem doživljanju in počutju med usvajanjem znanja nam ocene danes ne povedo nič konkretnega.¹⁴

Možnosti za izboljšanje

Trenutno ocenjevanje je skoraj izključno naravnano na omejen končni produkt, definiran kot dokaj abstraktno znanje, ker je iztrgano iz učenca, njegovega počutja, doživljanja učnega procesa in pogosto pridobljeno v nesmiselnih in neživljenjskih kontekstih. Glede tega je sporna tudi njegova vrednost. Ker sta telesna in duševna blaginja otroka ključna pri usvajanju znanja, je potrebno boljše splošno zavedanje celotne družbe o spoznanjih psihologov, sociologov, pedagogov ter sorodnih strok o *razvoju, razmišljanju in čustvovanju* otroka. Če od doma prihaja lačen, pretepen ali telesno in duševno trpinčen ali čustveno zamenjarjen, mu bo dopolnilni pouk bolj malo pomagal. Če mu sošolci stalno skrivajo potrebščine, ga zasmehujejo, če mu izginjajo stvari iz garderobe, se tudi ne bo dobro počutil. Ti dejavniki bistveno vplivajo na njegovo znanje, a v sistemu vrednotenja niso nikjer vidni ali upoštevani.

Zavedati se moramo, da vsak predpisani sistem vrednotenja in ocenjevanja neposredno pomaga vzpostavljati lestvico vrednot v šoli, prioritete dela, usmerja našo pozornost in prizadevanja ter navsezadnje tudi finančne spodbude. Ali

¹⁴ Pač pa o učenčevem počutju veliko razberemo iz vpisov na kazenski list, ki pa, praktično gledano, nimajo večje teže.

po domače povedano – kar se ne ocenjuje in ne vrednoti, ni pomembno. Formalno ostaja nevidno, čeprav je železni repertoar učiteljskega vsakdanjika.

Razhajanje med deklariranimi cilji izobraževanja in sistemom ocenjevanja

Zakon o osnovni šoli v okviru *temeljnih določb* v 2. členu navaja cilje izobraževanja, od katerih naj jih nekaj omenimo.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so:

- *spodbujanje skladnega posameznikovega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja;*
- *spodbujanje zavesti o posameznikovi integriteti;*
- *vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;*
- *pridobivanje splošnega in uporabnega znanja, ki omogoča samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja.*

Sodeč po Zakonu o osnovni šoli temeljni cilji predstavljajo srčiko tega, kar naj bi otroke naučili in kar je smisel vsake šole – pripravo na življenje. Vsi zapisani cilji so odlični. Zanimivo pa je, da bolj slabo preverjamo ali vrednotimo njihovo izpolnjevanje, še z anketami ne, ki bi o stopnji zadovoljstva spraševale ali učence ali starše ali učitelje. To je vsekakor veliko razhajanje med deklariranimi temeljnimi cilji in šolsko prakso, ki vrednoti in zapisuje mnogo stvari, ne pa uresničevanja svojega temeljnega poslanstva (razen pridobivanja znanja pri posameznih predmetih). Zato ne preseneča, da prihodnjega učitelja za to danes zelo zahtevno nalogo sistem ne pripravlja, mu pri tem ne pomaga in ga k temu ne spodbuja.¹⁵

V osnovni šoli (tudi) Slovenci merimo večinoma le tisto, kar je lahko merljivo in o stopnji doseganja prej navedenih ciljev pove zelo malo.¹⁶ Procesa usvajanja znanja praviloma ne vrednotimo. Konec leta nas še vedno zanimata število negativnih zaključenih ocen in poprečna učenčeva ocena, po čemer javnost navadno meri učiteljevo učinkovitost in otrokov uspešnost. Sistem za vrednotenje in doseganje v zakonu zapisanih ciljev bo treba še razviti in razmisliti, kako prepoznamo njihovo učinkovito izpolnjevanje. To bi pomenilo tudi drugačno razumevanje *storilnosti* v šolstvu. Tudi dokler o uspešnosti šolstva razmišljamo v preozkem okviru ocen, kot so trenutno zastavljene, bi bila smiselna dobra debata najvišjih šolskih

¹⁵ Celo finančne spodbude, razvidne iz Pravilnikov o napredovanju v nazive oz. plačilne razrede, so zasnovane na po mojem mnenju precej spornih temeljih. Merijo izrednost učitelja, ki jo ta dokazuje pretežno s pisnimi objavami, ki pa so lahko vsebinsko gledano trivialne (npr. prispevki v časniku Gorenjski glas ali kuharski reviji Pet zvezdic), predvsem pa o kakovosti dela v razredu ne povedo praktično nič. Podobno tudi ne točke, nabrane le s poslušanjem raznih seminarjev.

¹⁶ V katalogih znanja za NPZ-je ni govora o skladnem razvoju, posameznikovi integriteti, strpnosti itn.

oblasti s širšim krogom učiteljev, ki bi predlagali, kako bi oni izboljšali ocene, v čem vidijo neizrabljene možnosti, kaj bi na podlagi njihovih izkušenj pomagalo – navsezadnje so oni tisti, ki so ves čas navzoči v razredu in najboljše poznajo dogajanje v učilnici.

Vzgoja za prevzemanje odgovornosti

Prepričana sem, da je prvi pogoj dobre šole zavedanje družbe, da ima šola tri glavne protagoniste – šolski sistem z učitelji, učence in starše – od katerih vsak igra ključno in *nenadomestljivo* vlogo, ki je ne more namesto njega prevzeti nihče drug. Uspešnost šolskega sistema je neposredno odvisna od tega, kako se protagonisti zavedajo svojih vlog, se z njimi poistovetijo in zanje prevzemajo odgovornost; od njihovega temeljnega spoznanja, da so *zavezniki* pri vzgoji otroka in da morajo zato komunicirati in si pomagati; od zavedanja, da *znanje ni kupljiva potrošna dobrina*, ki jo učitelj učencu *da*, ampak učenčevo notranje dogajanje.

Žal se še vse prevečkrat zgodi, da vodstvo šole in starši ob težavah z ocenami otroku med vrsticami dajo vedeti, da hočejo rezultate od *učitelja*, svojo vlogo in vlogo učencev pa elegantno spregledajo. Tako reševanje otroka pusti na cedilu, čeprav le sledi duhu časa. Učitelj je tako najnižje na hierarhični lestvici in zato največja tarča splošnega nezadovoljstva. Kljub pridobljeni pedagoški diplomu se stalno dvomi o njegovem znanju, sposobnostih in delu.¹⁷ Kar naprej se mora zagovarjati. Množijo se pravilniki, predpisi in uredbe, ki mu zapovedujejo nova dela in naloge, da bi ga prisilili prevzeti odgovornost, ki je ne more prevzeti.¹⁸ Nesodelovanje staršev ali celo njihov škodljivi vpliv zanemarimo, nesodelovanje otrok pa je enoznačno razumljeno kot učiteljeva nesposobnost motivirati jih. Učitelj zapisuje, piše poročila in izpolnjuje vse bolj zapletene in nepovedne formularje, da šolski sistem, ki mu je nadrejen, ob zapletih lahko pomaha s šopi papirjev in vzklikne: Poglejte, kaj vse delamo in za kaj vse smo poskrbeli! Sprašujem pa se, kaj šolski sistem, hierarhično nadrejen učitelju, s pomočjo tako zbranih podatkov konkretnega naredi. Kakšnemu praktičnemu namenu rabi vse obsežnejša dokumentacija, za katero mora skrbeti učitelj, kaj se na njeni podlagi spremeni in izboljša? Kot smo ugotavljali v prejšnjem poglavju, nam gore papirja kaj malo povedo o smiselnosti ali globini pridobljenega znanja in počutju učitelja in učenca med procesom učenja. Odnos med obsegom administracije in kakovostjo pouka ter osvojenim znanjem je prej obratno sorazmeren. Že bežni pregled literature na temo dobrega poučevanja nam jasno pove, da se

¹⁷ Nedvomno bi morali revidirati programe ustanov, ki izobražujejo prihodnje učitelje. Učitelji imamo pogosto občutek, da nam ti programi dajo sicer ogromno tehničnega znanja o vsebini študijskega predmeta, o spretnostih, ki pa so ključne za dobro delo v učilnici, še vedno slišimo premalo, z vaditi pa jih skoraj ne moremo.

¹⁸ Naj naveden samo en primer – pravilnik o preverjanju in ocenjevanju – ki govori podrobno in izključno o nalogah učitelja, nijker pa niti ne predvidi možnosti goljufanja učenca in do tega vsakdanjega problema ne zavzame nobenega stališča. Česar ni na papirju in v pravilniku, ni pomembno.

kvalitete, ki odlikujejo dobrega učitelja, upirajo posploševanju in pavšalnim oznakam. Ne moremo jih podrobno opisati, zapisati v preglednice in predpisati.

Postmoderna družba je družba, v kateri vlada besedna inflacija. Otroci nemalokrat *verbalno* dobivajo ena sporočila, zapovedi in zglede, resničnost pa jim nastavlja drugačen obraz. Soočajo se z zapleteno nalogo, kako besedam določiti težko, kdaj jih upoštevati in koliko. Pridigamo jim npr. o *zdravem* in *kulturnem* zauživanju hrane ter o ekologiji, v šoli pa imajo v dnevni rutini za kosilo na voljo le 15 minut ali za malico nemalokrat dobijo hrano, ki je presežek embalaže (razne čokoladice, tortice, sokove v tetrapakih) in kljub higijenski neoporečnosti mrtva. Kaj smo kot družba otroke naučili verbalno in še več neverbalno, razberemo iz njihovega vedenja. Otroci so naše ogledalo. Če nam podoba v njem ni všeč, se ne moremo jeziti nanj(e). Naloga nas odraslih je imeti vizijo in revidirati lastno prakso.

Možnosti za izboljšanje

Otrok bi moral izkusiti resničnost trditve, da v šolo ne hodi po ocene. Temeljno pravilo osnovnošolskega učnega načrta bi lahko bilo »manj je več«¹⁹. Mislim, da smo učitelji še vedno preveč podložni sužnji učbenikov in delovnih zvezkov. Ko razmišljamo o tem, kako bi pomagali ali šibkejšim ali močnejšim učencem, je uporaba *dodatnega* gradiva skoraj modna zapoved. Iskati oz. sestavljati je treba več gradiva,²⁰ kar preglednost pogosto samo slabša in pravzaprav ni pomoč. Preprosto povedano, pri taki pomoči učitelj dela vse več, otrok pa ostaja precej nedejaven. Iskati bi morali poti, ki bi več in bolj smiselno vključevale učenca, npr. da sam izdela plakat, s katerim ozavešči poglavitne vsebine neke lekcije. Pri pouku bi lahko bil večji poudarek na domiselno kontekstualiziranih ustnih vajah/pogovorih in ponavljanju, saj izkušnje kažejo, da se večina otrok doma uči s pisanjem ali tihim branjem, le malokdo pa glasno ponavlja ali bere.

Odgovornost ni absolutna kategorija, ki je človeku dana ali se pojavi nenadno. Je spretnost, ki jo je mogoče zvoditi kot vsako drugo spretnost tako, da je človek vse dejavnejši, se jo uči sprejemati in se nanjo odzivati.

Poudarki vzgoje učenca

Otroku jasno predstavimo, kaj je podlaga in minimum znanja, in mu pomagamo ozaveščati uspešne učne strategije ter osvojiti delovne navade. V praksi to pomeni, da vztrajamo pri sodelovanju v šoli in domačem delu. Obveznosti lahko priredimo otrokovim potrebam, a kljub tem obstaja neka meja, do katere

¹⁹ To je med drugim tudi eden izmed temeljnih sklepov na temo učnega programa Theodorja Sizerja (Sizer 1991, str. 109–115). Za predstavitev osrednje teme Sizerjevega dela gl. razdelek Sklepne misli.

²⁰ Osebo vsak teden dobim vsaj eno reklamo za novo ali dodatno učno gradivo. Preostale kolegice iz aktiva dobijo natanko enak reklamni material – vsaka svojega.

dogovorjene stvari *zahtevamo*. Vsa naša dodatna pomoč naj otroku pomaga do zavedanja, da odgovornost za lastno zanje lahko prevzame le on sam. O problemih se z njim skušamo odkrito pogovoriti v nestresnih okoliščinah (npr. na govorilnih urah za učence),²¹ kjer obstaja večja verjetnost, da bo otrok doumel tisto, kar mu želimo sporočiti.

Ko bo naš učni načrt naravnani tako, da se bo tudi v njegovem *predmetniku in sistemu ocenjevanja* in seveda najočitneje v *učilnici* videlo in čutilo, da so sodelovanje in medvrstniško učenje, strpnost, učenje z odkrivanjem v smiselnih kontekstih, kulturno komuniciranje in urejenost v učilnici in glavi²² legitimne učne vsebine, ki jih je mogoče razvijati in postaviti za učne cilje, bo vprašanje učenčevega prevzemanja odgovornosti rešeno samo po sebi.

Poudarki učiteljeve vzgoje

Učitelj dobro načrtuje pouk,²³ se jasno zaveda temeljnega znanja in ga sistematično in smiselno predstavi ter utrdi z učenci. Otroka spremlja in mu pomaga. Je dosleden pri izpolnjevanju domenjenih obveznosti in ne odstopa od minimalnih standardov. Ko nastanejo težave, srečanja s starši zastavi kot odkrit pogovor o iskanju dobrih strategij za pomoč otroku, ne pa kot uro tožarjenja. Učitelj se drži smernice »manj je več«, saj se zaveda, da ne bo mogel čedalje bolj nadzirati učencev in jih varovati drugega pred drugim, vse več razlagati in stalno preverjati delo vsakega učenca posebej. Prizadeva si širšo javnost ozaveščati o dobrih in slabih plateh dogajanja v učilnici, saj je prav on tisti, ki ga najbolje pozna. S stanovskimi kolegi se trudi za izboljšanje šolskega sistema in dela – seveda v okvirih, ki so mu na voljo.

Poudarki vzgoje staršev

Starše dobro seznanimo z osnovno organizacijo pouka in pravili igre. Probleme rešujemo sproti. Dobijo naj jasno sporočilo, da glavnina razlag v resnici sodi v učilnico in da je njihova največja podpora šoli v tem, da pomagajo otroku vzdrževati ugodno telesno in duševno stanje, ki bo krepilo njegovo koncentracijo in mu omogočilo, da se večino nauči v šoli, doma pa le utrjuje. Da je koncentracija spretnost, ki se je da naučiti z vajo. Njihova pomoč je čustvena podpora in spod-

²¹ Naš šolski sistem ne predvideva in ne spodbuja (s primernim urnikom, prostori, delovno obveznostjo) nič temu podobnega, čeprav je kakovostno komuniciranje te vrste nujno. Učitelji, ki govorilnim uram za učence namenijo svoj čas, naletijo na težave, kot je kdaj in kje opraviti te pogovore.

²² V že omenjenem delu o vrednosti pedagogike Montessori skozi prizmo sodobne znanosti se te vsebine zrcalijo v naslovih poglavij, kot Izbira in občutek lastne kontrole; Vloga osebnega zanimanja pri učenju; Zunanje nagrade in motivacija; Učenje od vrstnikov; Smiselni konteksti učenja; Urejenost okolice in uma; Vzgoja za otroka.

²³ Dobra priprava ni tista, pri kateri učitelj za vsako uro zapiše, katere pripomočke in metode dela bo uporabljal. Zahtevati tako pripravo je absurdno. Zaradi take priprave delo v razredu ne bo nič boljše. Smiselno pa si je npr. vnaprej pripraviti pregled stvari, ki jih bomo zapisali na tablo. Za vsako uro v preprostem jeziku in na kratko povedati, kaj želimo osvojiti. Natančno opredeliti ustno ocenjevanje.

bujanje delovnih navad, ne pa plačevanje inštrukcij ali sestavljanje dodatnih vaj. Na govorilne ure naj pridejo skupaj z otrokom. Če imamo vsak svoje pravice in dolžnosti, moramo tudi probleme reševati v troje. Problemov ne rešujemo tako, da večamo pravice enega in manjšamo dolžnosti drugega protagonista. Odgovornost je vrlina, ki terja vzajemnost, podobno kot zahtevajo pravice.

Sklepne misli

Za dobro šolo je poglobitnega pomena jasna vizija, do katere imajo pozitiven *osebni odnos*²⁴ vsi njeni glavni protagonisti in si zato prizadevajo, da bi njihova vizija zaživela v praksi. Iz vizije izhaja jasno opredeljen sistem odgovornosti in nalog. Ocene so le povratna informacija o doseganju zastavljenih ciljev, ki naj čim bolj življenjsko izražajo udejanjanje naše vizije. Da neka družba doseže konsenz o skupni viziji,²⁵ je potrebna odkrita, argumentirana in enakovredna komunikacija vseh protagonistov, tudi kadar gre za občutljive teme – torej zrelo in dogovorno ravnanje posameznikov v demokratični družbi, kjer demokracija ni zgolj floskula.

Kadar se v šoli pojavljajo problemi, raje kot o popravljanju simptomov razmislimo o ugotavljanju in odpravljanju vzrokov zanje, čeprav nam bo to vzelo več časa, a bo dolgoročno gledano edino učinkovito reševanje. Reševanje problemov, kjer vse več nalog naprtimo učitelju in kjer je vse dejavnejši on, in ne otrok, dolgoročno gotovo ne more delovati in pomagati otroku do znanja in večje samostojnosti. Prehod od kulture ocen h kulturi osebnega napredka in rasti, ki se meri z usposobljenostjo za ustvarjalno in odgovorno življenje v demokratični družbi, je dolgoročen projekt, od katerega sta neposredno odvisni razvitost in blaginja neke družbe.

Križi in težave slovenskega šolskega sistema in ocenjevanja niso nič izjemnega. To lahko razumemo kot dobro novico. Literature o krizi sodobnega šolstva je ogromno, a naj na tem mestu omenim le znamenito šolsko trilogijo Theodorja Sizerja, ki je plod študije ameriških šol v časovnem obdobju od 1979 do 1984. V tej trilogiji (gl. bibliografijo) naletimo na mnogo tukaj omenjenih dilem, gledano skozi oči literarnega lika – učitelja Horacija Smitha. Sizer je po objavi prvega dela trilogije prejel gore pisem učiteljev, ki so mu želeli čestitati in povedati, da je glas Horacija Smitha tudi njihov glas in v mnogočem odseva tudi njihovo stisko in dileme.

²⁴ Osebnosti zato, ker je učenje notranji – osebni – proces in odnos in ker vzpostavitev spodbudnega učnega okolja terja osebni odnos in delovanje. Veseli me, da se na področju iskanja skupne vizije kaže večja stopnja ozaveščenosti in so šole spodbujene k iskanju skupnih vrednot vseh protagonistov in opredelitvi vzgojnega načrta.

²⁵ Aloni (2005) ponuja izjemno poglobljeno študijo o tem, od kod izrašča pojem humanistične izobrazbe in kako ga doživljamo v sodobni postmoderni družbi. Izjemno zanimiva je njegova razprava o treh temeljnih ciljih humanistične izobrazbe: kakovosti kulture, avtonomnem in kritičnem mišljenju in avtentični osebnosti. Podrobno se posveti tudi vprašanju akademske in pedagoške pismenosti. Poglavlji, kjer govori temeljnih ciljih izobrazbe in pismenosti, sta prevedeni tudi v slovenščino in bosta objavljeni v prihodnji (tj. 307–308) številki Nove revije v prispevku z naslovom Nimrod Aloni: Humanistična vzgoja v dobi zavračanja človeka: postmoderni izziv.

Tudi univerzitetni profesorji po Ameriki že dobrih dvajset let ugotavljajo, da je stanje visokega šolstva v mnogih praksah naravnost katastrofalno in da je potreben organiziran nastop, da bi obranili intelektualno integriteto kurikula in delovanja v učilnici. Zato so se povezali v *National Association of Scholars*.²⁶ Kritično in argumentirano komentirajo dogajanje na univerzi ter ozaveščajo javnost o zablodah visokega šolstva.

Za slovenski prostor dobra novica je gotovo ta, da se iz ameriškega primera lahko veliko naučimo in ne ponavljamo istih napak. Da razmislimo o viziji slovenske šole in se zgledujemo po uspešnih modelih, kot je na primer za osnovno šolo Montessori. Pri tem ni dovolj, da samo slepo posnemamo posamezne metodološke elemente, temveč se moramo seznaniti s celotno filozofijo te pedagogike.

Slaba novica je, da se *zaradi odsotnosti jasne skupne vizije* prepogosto trudimoboljšati stanje v napačni smeri. In da bo tudi potem, ko jo najdemo, potrebno veliko časa in truda, da jo bomo vzpostavili. Slovenska osnovna šola bo boljša, ko bodo vsi šolski protagonisti sedli za mizo in začeli odkrit, argumentiran in konstruktiven dialog in ko bo vsak znal prevzeti svojo odgovornost.

Literatura

- Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Inteligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think & How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Montessori, M. (2008). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo in izobraževanje.
- Montessori, M. (v tisku). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo in izobraževanje.
- National Association of Scholars. (2008). <http://www.nas.org/nas.html> (7. 3. 2008)
- Sizer, T. R. (1992). *Horace's School: Redesigning the American High School*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sizer, T. R. (1992). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sizer, T. R. (1996). *Horace's Hope: What Works for the American High School*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Stoll Lillard, A. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.

²⁶ Za podrobnosti o namenu in dejavnosti te organizacije gl. spletni naslov v seznamu literature.

Dr Apolonija KLANČAR

PRIMARY SCHOOL: VISION, RESPONSIBILITIES, GRADES

Abstract: The article attempts to describe certain factors that are key in the assessment process. It primarily focuses on the issue of a stimulating learning environment; the methodology and contents of assessment; the expressiveness of the current assessment system in the Slovenian primary school; and education for the assumption of responsibility in the process of learning and assessment. It arises from specific dilemmas of primary school teachers related to assessment, examines the reasons for them and describes possible ways for resolving these issues. It treats the Slovenian situation within global processes which have characterised education systems around the world for some time. It also touches on the tested model of the Montessori pedagogy.

Key words: learning, learning environment, assessment, Montessori pedagogy

Ana Pačnik

Spodbujanje učencev prve triade k samovrednotenju in samoocenjevanju

Povzetek: V nasprotju s tradicionalnim konceptom poučevanja, ki je z osrednjo učiteljevo vlogo usmerjen v posredovanje učnega programa, se težišče sodobnega pouka prenaša na učence kot dejavne soustvarjalce in soudeležence. Praksa kaže, da je že od prvega razreda šolarje smiselno usposablјati za samovrednotenje in samoocenjevanje lastnega dela ter napredka, pri tem pa sta pomoč učitelja in povratna informacija pomembna elementa. V prispevku so za ponazoritev dodani primeri samoocenjevanja učencev prve triade z razmišljanji učiteljic.

Ključne besede: učenci – dejavni udeleženci pouka, samovrednotenje dela in napredka, primeri iz prakse.

UDK: 371.26

Strokovni prispevek

Ana Pačnik, Osnovna šola Šmartno na Pohorju; e-naslov: ana.pacnik@gmail.com

Uvod

V človekovi naravi je, da se vse v okolju presoja, vrednoti, ocenjuje. Danes se je v tej smeri krepko spremenila tudi vloga šole in učitelja, saj se mora hitro prilagajati zahtevam novega sistema, obvladati svoje strokovno področje z didaktično-metodičnimi postopki poučevanja, ki težijo k posameznikovemu lastnemu odkrivanju, ustvarjanju, reševanju problemov, eksperimentiranju, interpretaciji, presojanju, razvijanju kritičnega mišljenja itn., ne pa le k posredovanju informacij kot končnih dejstev (Zadnik 2005).

»Med značilnostmi drugačnega ocenjevanja in nove paradigme ocenjevanja je tudi težnja po večji vključenosti učencev v proces ocenjevanja, kar naj bi povečalo njihovo odgovornost in v končni fazi pripeljalo do odgovornih učencev, ki so pripravljeni na vseživljenjsko učenje brez nenehne kontrole in prisile.« (Razdevšek Pučko 1999, str. 80)

Opisno ocenjevanje – nova doktrina

V prvem triletju osnovne šole je bilo uvedeno opisno ocenjevanje, ki izhaja iz otrokovih psihološko-razvojnih značilnosti in načel procesnorazvojne naravnosti. V ospredje postavlja večji izkoristek zmožnosti, oblikovanje pozitivne samopodobe, notranjo motivacijo in boljše počutje otrok, staršev, učiteljev, zmanjševanje strahu pred šolo, ustrežnejše spremljanje oz. vrednotenje napredka. Novost opisnega ocenjevanja so opisani kriteriji, ki so vezani na cilje poučevanja. Le-ti zajemajo želene vidike sposobnosti, spretnosti in znanja (Zadnik 2005).

Opisna ocena ali analitično opisovanje učenčevih dosežkov temelji na analizi učenčevega dela s povratno informacijo. Ta zajema posredovane (pozitivne) elemente učenčevega dela s smernicami, kako odpraviti napake, zmanjšati težave, spodbujati napredek. Vrednotenje le-tega z vključevanjem samovred-

notenja učenčevega dela in strategij učenja posledično vpliva na kakovost učiteljevega poučevanja (Zadnik 2005).

Zagotovo je uspešnejši tisti učitelj, ki učence seznanja s kriteriji dobrih dosežkov ter jih spodbuja, da se učenci postopno osamosvajajo, znajo načrtovati procese učenja, presoditi, kaj so dosegli oz. bi lahko v svojem učenju še izboljšali (Marentič Požarnik 2004).

Nova kultura preverjanja in ocenjevanja v luči konceptov sodobnega poučevanja

V nasprotju s tradicionalnim konceptom poučevanja, ki je z učiteljevo vlogo usmerjen v posredovanje učnih vsebin, se težišče sodobnega pouka prenaša na učence, učitelj pa je usmerjevalec, »moderator« dejavnosti. Izhaja iz izkušenj, spretnosti, sposobnosti oz. prejšnjega učenca, ki postanejo dejavni soudeleženci pouka (Zadnik 2005). Tako je učenje tisto, ki pomeni vedno večji izziv sodobnih izobraževalnih sistemov. Povratna informacija pa kot pomemben del učenja posamezniku sporoča rezultate »svojih dejanj in učinkov, da bi vedeli, kaj je treba spremeniti. Učenci se vse bolj usposabljajo v samovodenem učenju, spodbujani so k razvijanju sposobnosti učenja.« (Budnar, Tratnik 2006, str. 35) Tako samoevalvacija rabi vsem v učnem procesu kot povratna informacija in proces, ki omogoča možnosti za sistemsko učenje iz lastnih izkušenj. »Samoevalvacija je učenje, predelava informacij o lastnem delovanju kot izhodišče za spreminjanje, izboljševanje, je učna dejavnost. Evlavacija in učenje se razvijata vzporedno.« (Prav tam, str. 35)

»V luči sodobnega koncepta poučevanja pa se spreminja tudi vloga preverjanja in ocenjevanja. /.../ Zadnji model poudarja večplastnost pri pojmovanju učenčevih sposobnosti, spretnosti in znanj.« (Zadnik 2005, str. 31) Učitelja ne zanimata le količina in kakovost predelane snovi, ampak posameznikov napredek, zato sprotno spremljanje, preverjanje in evidentiranje dosežkov učenca postajajo sestavni del učnega procesa.

Teoretične utemeljitve samoocenjevanja

Priznana strokovnjakinja za področje preverjanja in ocenjevanja znanja Patricia Broadfoot omenja, da v skladu z drugačnim ocenjevanjem postaja »glavni cilj učenje samo in ne merjenje rezultatov« (Razdevšek Pučko 1999, str. 81). V tem procesu učitelj načrtuje učno okolje, kjer so učenci deležni vodenja in pomoči pri razvijanju spretnosti samoocenjevanja.

Klenowski nas opozarja, da gre pri samoocenjevanju za samostojno presojanje dosežkov glede na znane kriterije (npr. po učiteljevih navodilih učenec preveri in oceni izdelek), samovrednotenje pa poteka na podlagi notranjih kriterijev. »Učenec sam določa bistvene elemente, ki jih kritično ovrednoti ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti.« (Razdevšek Pučko 1999, str. 82) Učenje

postaja bolj smiselno, do njega čutijo večjo odgovornost, saj naj bi čim bolj razumeli cilje, kriterije in doseganje le-teh (Marentič Požarnik 2004). Obakrat gre za dialog z učiteljem (tudi vrstniki), ki učencu pomaga pri analizi in postavljanju pričakovanih ciljev. Zaupanje v učenčeve sposobnosti analize in vrednotenja lastnega dela je podlaga, da je samovrednotenje oz. samoocenjevanje sploh mogoče. Učenci, ki so navajeni samoocenjevanja, znajo izraziti svoja razmišljanja ne le o tem, kaj so se (na)učili, ampak vrednotijo svoje delo, postopke in načine učenja ob presoji, kateri so bolj, kateri manj uspešni. Le samovrednotenje, ki je kot povratna informacija vključeno v proces učenja, pomaga odpraviti primanjkljaj(e) oz. slabosti na poti do rezultata (Razdevšek Pučko 1999).

Samovrednotenje in načrtovanje lastnega dela, napredka

»V vzgojno-izobraževalnih organizacijah je ocenjevanje eno od pomembnejših procesov. Samoevalvacija pomeni zgolj korak naprej na tem področju – korak od ocenjevanja drugih do ocenjevanja sebe.« (Musek Lešnik in Bergant 2001, str. 60) Bistvena je dejavna vloga učencev v procesu ocenjevanja, kjer se iz ocenjevancev spremeni v ocenjevalce.

Praksa kaže, da je tudi v začetnih razredih osnovne šole z usposabljanjem učencev za samovrednotenje in samoocenjevanje mogoče doseči zanimive rezultate, kajti dodajanje zunanjih motivacijskih spodbud (ko že obstaja notranji interes za ustvarjanje in komentiranje) povzroča odvisnost od učiteljevega vrednotenja dosežkov oz. iskanja potrditev (mnenj, pohval, ocen) odraslih (Razdevšek Pučko 1999).

V prvem oz. bolj v drugem razredu se vrednotenje učenčevega dela začne z izražanjem mnenja o rezultatu pri posamezni dejavnosti (učenci povedo, kje so bili uspešni in kaj bi se dalo še izboljšati.) Tako lahko pojasnijo napredek pri vseh predmetih. »Usposabljanje učencev za samovrednotenje je proces, tako kot usposabljanje učiteljev za alternativne oblike preverjanja znanja.« (Razdevšek Pučko 1999, str. 87) S tem ko so učenci ob pomoči učitelja sistematično vključeni v razpravo o delu in dosežkih, postopoma vedno bolj prevzemajo odgovornost za svoje (ne)uspehe. Učitelj z navedenimi prizadevanji seznanjeni tudi starše, učence pa navaja na jasna navodila, poznavanje ciljev in kriterijev za doseganje le-teh. Z osvojenimi postopki in njihovo uporabo postane samoocenjevanje dobra navada in stalna praksa. »Evalvacija ni namenjena sama sebi, ampak vodi do razmisleka, iniciative in sprememb.« (Trbižan 2005, str. 42)

Usmerjanje učencev k učenju spretnosti refleksije

»V zadnjih desetletjih sta se v znanstveni in strokovni literaturi s področja izobraževanja, pa tudi v najrazličnejših dokumentih in gradivu, povezanim z izobraževanjem in izobraževalno politiko, dodobra utrdili besedi refleksija in reflektivna praksa.« (Cvetek 2003, str. 105) Slovar slovenskega knjižnega jezika

ju pojasnjuje kot premišljanje, razglabljanje ali usmerjanje zavesti posameznika na lastne misli in sebe (SSKJ 1994). Refleksija na eni strani omogoča ozavestiti postopke v določenem procesu in odkriti, kaj je omogočilo uspešno izvedbo posamezne dejavnosti, na drugi strani pa pomaga ugotoviti, kaj je bilo dobro, kaj napačno, z možnostjo pozitivne spremembe. Učenje refleksivnih spretnosti poteka po stopnjah: izvajanje določene dejavnosti, sledi analiza te dejavnosti in nazadnje ustvarjanje ter poskušanje v praksi (Pušnik 2004).

Usmerjanje učencev k refleksiji pomeni spodbujanje razmišljanja o tem, kaj in kako delaš, kaj si naredil oz. kaj si nameraval narediti, kako si se ob tem počutil, kako ocenjuješ svoje dosežke. Učenci tako spoznajo razliko med procesom in dosežkom, pristope, močna oz. šibka področja. V skupini ali individualno poročajo o načinu, kakovosti pristopa (procesa) in rezultatih. Refleksijo spodbujajmo, če učenci razmišljajo in ob vprašanih iščejo odgovore:

- Kaj sem napravil/a dobro? Kje sem se najbolj potrudil/a? Kaj mi je šlo najboljše?
- Kako sem se ob tem počutil/a?
- Kje še imam težave? Kako jih preseči? Kje bi lahko bil/a boljši/a?
- Ali sem zadovoljen/zadovoljna z delom in dosežki?
- Kako ju ocenjujem? (Razdevšek Pučko 1999)

Učenci morajo imeti »čas za refleksijo o svojem delu, da povedo svoje mnenje, da pa znajo prisluhniti tudi mnenju drugih in ustrezno sprejeti povratno informacijo učitelja« (Penca Palčič, 2007, str. 31). Ker samoocena in refleksija pomagata učencem analizirati delo, učenci ne razmišljajo le o tem, kaj so se naučili, ampak kako so se učili, kateri načini učenja so bili bolj in kateri manj učinkoviti. Potekata individualno, skupinsko ali s celim razredom, kjer je pomemben odnos z učenci, ozrače in ustvarjanje zaupanja (Trbižan 2005). Samovrednotenje in refleksija potekata v dialogu z učiteljem, ki vidi potek učenčevih miselnih in spoznavnih procesov ter pri učencu razvija spretnosti samoocenjevanja (Razdevšek Pučko 1999).

Iskanje možnosti samovrednotenja učencev prve triade

Namen analize

Ob prebiranju literature s področja preverjanja in ocenjevanja znanja je bila v začetku letošnjega šolskega leta hitro sprejeta ideja o možnostih samovrednotenja dejavnosti in učenja učencev prve triade Osnovne šole Partizanska bolnišnica Jesen Tinje in Osnovne šole Pohorskega bataljona Oplotnica – podružnica Kebelj.

Razredničarke oz. učiteljice prvega, drugega in tretjega razreda so spodbujale ustne ali pisne postopke evalvacije, z njimi seznanile starše in skupaj z učenci prihajale do raznolikih mnenj, odgovorov, želja, ciljev. Z različnimi oblikami zapisov oz. barvanja so učenci izražali počutje, spoznavali svoje delo, zahtevnost tega, poti in možnosti do rezultatov, kar je dodano s primeri v na-

daljevanju vsebine. Ker nas je ob tem zanimalo tudi mnenje staršev, smo zanje pripravili kratko anketo in povzeli bistvene ugotovitve.

Vzorec, zbiranje in prikaz podatkov

Različne trditve in vprašanja v zvezi s samooceno je izpolnjevalo 55 šolarjev prve triade. Na tri vprašanja zaprtega tipa z možnostjo lastnega odgovora je odgovarjalo 55 staršev otrok iz prve triade ter 6 razredničark (nekoliko preoblikovano je zadnje vprašanje). Njihovi odgovori so opisno in grafično predstavljeni z izračunanimi strukturnimi odstotki (f%), s katerimi so prikazani tudi nekateri zanimivi odgovori šolarjev iz evalvacijskih listov.

Povzeta razmišljanja učencev prve triade o sebi – Razmišljam o sebi

Kako se počutiš med sošolci in sošolkami?

Učenci so o sebi in počutju povedali (napisali), da se med sošolci, sošolkami v razredu, z učiteljico počutijo odlično, veselo, prijazno, dobro, prijetno, v redu in lepo.

Kaj v šoli najraje počneš?

Odgovori	LVZ, GVZ – f	f %	SLO, MAT – f	f %	Druženje, pomoč – f	f %	Šport, igra – f	f %	VSI	f %
f in f%	18	33	16	29	11	20	10	18	55	100

Preglednica 1: Strukturni odstotki (f %) odgovorov šolarjev o tem, kaj radi delajo v šoli

Triintrideset odstotkov jih rado likovno ustvarja, saj so navedli, da radi oblikujejo iz gline, izrezujejo iz papirja, izdelujejo različne izdelke, ustvarijo kaj novega; 29 % najraje bere, posluša pravljice, gleda knjige, slikanice, piše črke, povedi in računa; 20 % je všeč družba sošolcev, petje in igra s kockami, kartami, igračami v koticu ali pri računalniku; 18 % se jih najraje sprosti in razgiba ob športnih dejavnostih. Zanimive so igre z žogo, nogomet, metanje na koš, telovadba v telovadnici ali zunaj. Posamezniki še radi pomagajo sošolcem in učiteljici.

Kdaj si v šoli najbolj vesel, srečen?

Ustno ali pisno so učenci navajali, kadar se igrajo s sošolci, gredo na izlet, sprehod v naravo. Poslušajo pravljice, obiščejo knjižnico. Pojejo, so dobre volje, se družijo, praznujejo rojstni dan in izdelujejo izdelke. Razveseli jih pohvala učiteljice ali sošolca. Posamezniki pa izražajo veselje tudi ob resnih nalogah, ko računajo, rešujejo poštrevanko, odštevajo, seštevajo.

Kaj si se že naučil in dobro znaš?

Pri matematiki 60 % šolarjev že zna dobro šteti, seštevati, odštevati do 10, 20, 100, znajo še reševati računske zgodbe in poštrevanko. Slaba četrtina (22 %) hitro bere, piše zgodbe, oblikuje pisane črke in zanimivo pripoveduje; 11 % leži področje likovne in glasbene vzgoje – risanje, barvanje, modeliranje,

slikanje, oblikovanje izdelkov in petje pesmic; 7 % pa veliko pomeni natančnost pri delu.

Kaj bi bilo treba še vaditi (predmet, vsebina), da bi izboljšal/a potek, delo?

Učenci so največ omenjali pravilno in samostojno pisanje črk, vsebine, branje, opisovanje in obnavljanje. Pomembna se jim zdi tudi matematika z miselnimi nalogami in vsemi računskimi operacijami. Preostali pa vidijo potrebnost vaje pri natančnem barvanju, risanju, pisanju nalog.

Kakšna so tvoja pričakovanja in cilji, ki jih želiš doseči do konca tega šolskega leta?

Učenci si želijo računati brez prstov, pravilno seštevati in odštevati, šteti, dobro poznati števila, poštevanko, uspešno rešiti kengurujčka (29 %). Uporabljati, poznati pisane in tiskane črke, samostojno brati, pisati povedi z malo napakami, sestavljati zgodbe (35 %). Ostali bi bili radi natančnejši pri risanju, barvanju, pisnih in drugih izdelkih (15 %), želijo si še znanja košarke, nogometa, plesa in več izvedeti o veselju (13 %) ter samostojnega odhajanja na avtobus in v šolo (8 %).

Odgovori	SLO – f	f %	MAT – f	f %	Šport, drugo – f	f %	LVZ – f	f %	VSI	f %
f in f%	19	35	16	29	12	21	8	15	55	100

Preglednica 2: Strukturni odstotki (f %) odgovorov šolarjev o pričakovanjih v šolskem letu

Primeri odgovorov z evalvacijskega lista Pogovor v parih

Vprašanje: A) Kaj sta delala pri uri (izbere učenec sam) SLO, ŠVZ, MAT ...? B) Kaj je bilo (naj)lažje, kaj (naj)težje? C) Kako sta zadovoljna s svojim delom (pobarvati obraz)? D) Kaj bi želela še izvedeti in bi o tem vprašala učiteljico?

Odgovori učencev: A) Pisala povedi. Pri uri ŠVZ sva pomagala pri postavitvi poligona. Računala sva z – in +. B) Najlažje je bilo branje, najtežje pisanje dolgih besed. Najlažji je bil tek čez ovire, najtežje pa splezati pod gred in skočiti skozi obroč. Lahko je bilo račune prepisati v zvezek, težje pa vse prav izračunati. C) S svojim delom sva zelo zadovoljna. Sva dobro delala. Z opravljeno nalogo sva zadovoljna. D) Učiteljico bi vprašala, če so vse besede prav napisane in kakšne se ji zdijo povedi. Nimava vprašanj za učiteljico. Učiteljico bi vprašala, kdaj bomo računali do 1000?

Primeri odgovorov z evalvacijskega lista Premislim in misel dokončam

Samostojno (se) znam:

obleči, igrati, pospraviti čevlje, uloviti žogo, skakati prek ovir, igrati med dvema ognjema, napraviti preval, pospraviti stvari, urediti peresnico, pripraviti torbo, barvati, oblikovati iz gline in plastelina, risati z ogljem, šteti, povedati pravljico, jo prebrati, sestaviti zgodbo iz besed, jo nadaljevati, poslušati navo-

dilo, berljivo pisati, narediti domačo nalogo, opisovati predmet, plesati in peti, računati do 20, 100, znam celotno pošttevanko.

Najraje sodelujem, ustvarjam pri:

krožku oblikovanja, plesu in petju, spretnostnih igrah, računanju do 10, 20, 100, pri sestavljanju računskih zgodbic, slikanju, risanju z vodenimi barvami, pri pevskem zboru, turističnem podmladku, pri praktičnih izdelkih, oblikovanju iz papirja in različnih mas.

Danes bom doma najprej povedal/a:

da sem natančno napisal besedilo, smo barvali buče, sem v šoli vse znal, naredila sem klobuk za mušnico, izdelal sem copatek iz pravljice, rešil celo stran matematičnih zgodbic, učiteljica me je pohvalila za skakanje s kolebnico, smo poslušali glasbeni posnetek, smo se nekaj novega naučili o denarju, sem vedela odgovor na vprašanje, prepisala prepis z dvema napakama, smo se lepo igrali v odmoru.

Najbolj sem užival/a:

pri petju, ko smo poslušali glasbeno pravljico, ustvarjali ob pravljici, ko sem znal vse izračunati, ko se igramo zunaj ali v telovadnici, kadar slikamo, pri računanju, pri izdelavi klobukov, barvanju izdelka, ko smo imeli pohod, pri teku, ko sem spoznal živalsko govorico, ko smo brali besede nazaj.

Na današnji izdelek (dosežek) sem ponosen /ponosna, ker:

sem ga natančno izdelal, rada izdelujem, ker mi je izdelek lepo uspel, ker ni popackan, ker ga bom nosila, ker ga je bilo težko narediti, ker sem morala biti natančna. Sem zanimivo nadaljevala zgodbico, znal sem pravilno napisati besede po nareku, naredil sem manj napak kot včeraj. Razumela sem računske zgodbice, zadel sem koš, bila najboljša pri teku.

Primeri odgovorov z evalvacijskega lista Primerjam izdelek z napakami in popravljen izdelek

Navedi, katere napake si napravil pri reševanju oz. delu?

Pri pisanju sem izpustila nekaj črk. Odgovorov nisem pisal v povedih. Imel sem narobe račune s koliko.

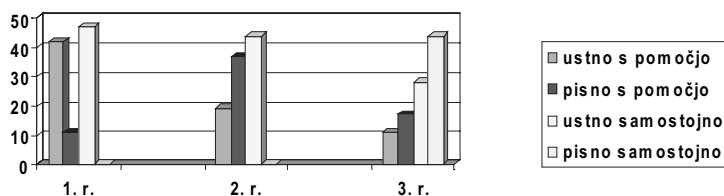
Ob popravljenem izdelku razmisli o nastalih napakah in možnostih, kako jih zmanjšati.

Skupaj z učiteljico oblikujta cilj za nadaljnje delo. Pisala bom počasi po zlogih. Besedo bom prebrala. Drugič bom odgovarjal v povedih. Vadil bom več računov s koliko in naredil preizkus.

Tudi starše in učiteljice smo s kratko anketo povprašali za mnenje o spodbujanju učencev prve triade na pogovor in zapis vtisa o izdelku, poteku dela, doseženem rezultatu, počutju, zadovoljstvu glede na postavljene kriterije in cilje.

Razlaga anketnega vprašalnika za starše in učiteljice

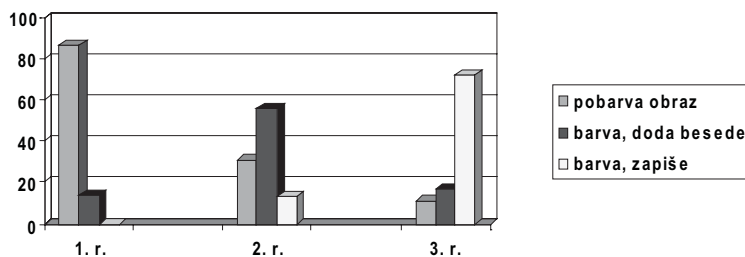
Zanimalo nas je, kako je učenec posameznega razreda sposoben povedati oz. napisati razmišljanje o opravljenem delu, nalogi, vsebini?



Graf 1: Način samoocenjevanja pri učencih prve triade

Predvsem učenci prve razreda znajo ustno oblikovati vtise, kjer je nujno sistematično uvajanje in vodenje učitelja, pri učencih tretjega razreda pa stopa v ospredje pisna oblika, pomoč učitelja je manjša že v drugem razredu.

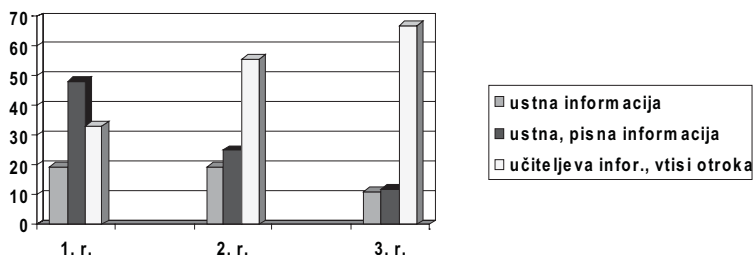
Kako otrok najlažje prikaže – oceni zadovoljstvo z delom, postopki?



Graf 2: Prikaz zadovoljstva z delom, razmišljanji pri učencih prve triade

Že v drugem razredu se barvanju pridruži pisanje besed, v tretjem razredu pa so učenci že sposobni deloma sami ali s pomočjo na kratko vtise analizirati.

V kakšni obliki bi starši želeli učiteljevo informacijo o otrokovem počutju, napredku?



Graf 3: Pot posredovanja učiteljevih informacij o otroku

Slika odgovorov se razlikuje med razredi, v katerih starši drugega in tretjega razreda vidijo vrednost učiteljeve (ustne in pisne) informacije, združene z otrokovo. Tako več izvedo o doživljanju šolskega dela.

Mnenja učiteljic v prvi triadi

Tudi šest učiteljic je razmišljalo v podobni smeri, saj so mnenja, da je evalvacija lastnega dela zelo zahtevna naloga, sploh za najmlajše učence devetletke in učence s težavami, ki se težko ustno in/ali pisno izražajo oz. še niso zreli za kritično presojanje. Vse učiteljice navajajo, da učenci najlažje ustno povedo vtise, približno četrtina jih je sposobna zapisati tudi samostojno oz. dobra polovica ob pomoči učiteljice.

Spoznali smo, da je ocena zadovoljstva v prvem razredu najpreprostejša z barvanjem ali risanjem obrazkov, sončkov, živalic, pozneje z barvanjem in dodajanjem ključnih besed. Vse razredničarke so mnenja, da je za učence in starše pomembno, če je k učiteljevi informaciji dodana tudi otrokova razlaga oz. njegovo razumevanje dosežka, postopka, opaženih močnih – šibkih točk in možnosti za spremembo.

Sklep

Pristope za samovrednotenje in razmišljanje o načinu, kakovosti dela, uspešnosti, počutju, pričakovanjih so učenci kar pozitivno sprejeli, najbolj zrelo in odgovorno pa zagotovo tretješolci. Skupaj z učiteljicami ugotavljamo, da je v prvem razredu potrebno veliko učiteljevega neposrednega dela, truda, pomoči in spodbud, saj je on tisti, ki si mora vzeti čas, zapisovati odgovore učencev in jih skupaj z izdelki spravljati v učenčevo mapo. Tako bogato gradivo je dobra iztočnica slehernega pogovora z otrokom in staršem, novega načrtovanja, spremljanja oz. vrednotenja otrokovega dela, njegovega razvoja ter napredka. Ob zahtevah kakovostnega pouka je s takšnim načinom vrednotenja smiselno pričeti že v prvem razredu in prilagoditi zahtevnost pristopov otrokovi starosti. Nadgradnja sledi v drugem tretjem razredu oz. nadaljnjih razredih osnovne šole, kjer učenci z osvojenimi bralno-pisalnimi spretnostmi lažje samostojno vrednotijo izdelek, vsebino, dejavnost ob upoštevanju kriterijev in ciljev, ki jih je treba doseči. Učenci morajo imeti pred sabo jasno sliko, kako je videti dober izdelek, kaj ga odlikuje, učitelj pa mora z učenci te kriterije tudi dodelati in jih zapisati (Žibert 2007).

Ker smo učiteljice in pedagoginja več timsko delale, sodelovale s starši, se pogovarjale o učencih in z učenci, smo vedno znova odkrile njihove nove kvalitete in pozitivne lastnosti. S povratnimi informacijami o napredovanju, smernicami, kako naprej, so mnogi učenci pokazali zrel odnos do učenja in boljšo pripravljenost sodelovanja oz. razumevanja drugih. Menimo, da je naše letošnje delo začetek skupne poti, ki lahko z dodatnim strokovnim izobraževanjem in samoizobraževanjem pripomore k razvijanju spretnosti, ki jih šolarji potre-

bujejo, če želijo postati dobri samoocenjevalci in si postavljati realne cilje tako pri učenju kot v življenju. Tudi portfolio v ocenjevanju je izziv, ki v nekaterih ustanovah postaja že utečena praksa.

Literatura

- Cvetek, S. (2007). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 104–121.
- Budnar, M. in Tratnik, M. (2006). O samoevalvaciji v mreži I – Probenet. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 4, str. 34–39.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 55 (121), št. 1, str. 8–21.
- Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Penca Palčič, M. (2007). S povratno informacijo do boljše motiviranosti za učenje. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 2, str. 28–31.
- Pučko Razdevšek C. (1999). Opisno ocenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pušnik, M. (2004). Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1994). Ljubljana: DZS.
- Trbižan, J. (2005). Ustvarimo ogledalo za svojo šolo: Comenius 3, mreža o samoevalvaciji.
- Ljubljana: komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih.
- Zadnik, K. (2005). Opisno ocenjevanje glasbenega razvoja pet in šest letnih otrok. Nova Gorica: Educa.
- Žebart, S. (2007). Portfolio v ocenjevanju: kaj, kje, kdaj, zakaj in kako ga uporabiti. Nova Gorica: Educa.

Ana PAČNIK

MOTIVATING PUPILS OF 1ST TRIADE FOR SELF-ASSESSMENT AND SELF-GRADING

Abstract: In contrast to the traditional concept of teaching, with the teacher having the main role and mediating curriculum, the center of modern lessons is today being transferred to the students as active co-creators and co-participants. Practice shows that it is reasonable to educate students on self-evaluation and self-assessment of their own work and progress from first class on, where the help of a teacher and feedback are important elements. In the article there are examples of self-evaluation of first triad students together with teachers' reflection.

Key words: students – active participant of lessons, self-evaluation of work and progress, examples from practice.

Marjan Prevodnik

Nikoli ni prepozno za poglobljen razmislek o uporabnosti ocenjevalne doktrine »samovrednotenje in samoocenjevanje« pri pouku likovne vzgoje in umetnosti

Povzetek: Več kot zdi se, da je v naslovu omenjena ocenjevalna doktrina iz devetdesetih let prejšnjega stoletja zaobšla likovnopedagoške tokove v Sloveniji. Avtor želi ta primanjkljaj nadomestiti z izvlečki prispevkov iz strokovnih publikacij tistega in sedanjega časa ter s pregledom priročnikov za učitelje likovne vzgoje in umetnosti, izdanih v Sloveniji od leta 1991 do danes. Iz tujih likovnopedagoških virov je zbral odlomke, ki govorijo o umeščenosti nove ocenjevalne doktrine v različnih državah. V prebiranje in razmislek predstavlja primer udejanjanja nove ocenjevalne doktrine tistega časa v eksperimentalni šolski praksi, kar utegne biti še posebno zanimivo za vse učitelje likovne vzgoje. Učitelji namreč naklonjeno sprejemajo rezultate tistih raziskav, ki so uporabne v likovnopedagoški praksi, raziskovalci pa tiste, ki so ponovljive.

Ključne besede: likovna vzgoja, doktrina, samovrednotenje, samoocenjevanje, motivacija, učenci, učitelji likovne vzgoje.

UDK: 372.87:371.26

Strokovni prispevek

Marjan Prevodnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo; e-naslov: marjan.prevodnik@zrss.si

Namesto uvoda

Obstajajo tri razlage ocenjevalne doktrine o samovrednotenju in samoocenjevanju, vendar teh, na (ne)srečo, še nihče ne pozna.

Marpre

Uvod

Pravzaprav nisem povsem prepričan, zakaj bi se moral do te, zgolj na prvi videz izjave iz obupa, opredeljevati kar sam. Če doslej do prepričljive razlage niso prišli mnogo kompetentnejši strokovnjaki, potem ne vem, zakaj bi to poskusil sam. Pa vendar! Smisel tega zapisa vidim v tem, da razgrnem pred likovnopedagoško in drugo zainteresirano strokovno javnost čim več že spoznanega in zapisanega v domači in tuji likovnopedagoški literaturi.

Dodaten razlog več za prispevek je osebna izkušnja iz raziskave iz leta 1999. Gre za primer iz šolske prakse, v katerem so učenci v procesu vrednotenja likovnih del ocenjevali svoje likovno delo in dela sošolcev. V eksperimentalnem oddelku, v katerem so lahko poleg učitelja pri vrednotenju sodelovali tudi sami, so izražali višjo stopnjo motiviranosti kot učenci v kontrolnem oddelku, v katerem je zaključno vrednotenje potekalo po ustaljenem načinu.

Rezultati so bili spodbudni, saj so proces vrednotenja likovnih del v obeh oddelkih spremljali in zapisovali šolski svetovalni delavci, s čimer smo dobili dokaj zanesljive in veljavne ugotovitve.

Teoretične podlage konceptov samovrednotenja in samoocenjevanja

Za boljše razumevanje vloge in pomena obeh konceptov za učenčev motivacijo, za razvijanje samoreflektivnega mišljenja in metakognicije se je smiselno vrniti nekaj korakov nazaj v bližnjo preteklost, v zgodnja devetdeseta

leta iztekajočega se tisočletja, v zibelko pojava te (takrat) nove ocenjevalne paradigme (Pučko Razdevšek 1998). Zanj je značilno, da postaja poglavitni cilj UČENJE samo, in ne merjenje rezultatov¹. V procesu učenja naj bi učenci sodelovali v vseh učnih etapah. Posebno za fazo vrednotenja velja (o tem H. M. Stoutova 1994), da ni ustrezno, če vanjo niso aktivno vključeni drugi sodelujoči (učenci, starši), še posebno učenci, ki so predmet vrednotenja. Bistveno je, da naj bi bili učenci tisti, ki v skladu s svojimi zmožnostmi prevzemajo vrednotenje dosežkov. V teh procesih samovrednotenja od učencev pričakujemo refleksijo o procesu (likovnega, dodal M. P.) učenja, izražanja in poučevanja. Tako se učitelj seznanja z učenčevimi miselnimi procesi, razumevanjem učne snovi in sprejemanjem – omogočeno mu je, da spozna tokove in smeri učenčevih spoznavnih gibanj.

Klenowski (1995) opozarja na razlike med samovrednotenjem in samoocenjevanjem, pri čemer pojmuje slednji izraz ožje. Njegovo opredelitev sprejemamo kot dobro izhodišče, iz katerega se da na podlagi likovnopedagoških zapisov iz tujine razmišljati o uporabnosti teh konceptov v slovenskem likovnopedagoškem prostoru. Pravi, da *»samovrednotenje lahko poteka na osnovi nekih notranjih kriterijev, učenec sam določa bistvene elemente, ki jih kritično ovrednoti ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti. Pri samoocenjevanju pa gre za samostojno presojanje dosežkov glede na neke poznane kriterije. Pri slednjem gre za to, da na primer učenec po učiteljevih navodilih ali vzorcih (beri kriterijev, dodal M. P.) preveri in oceni svoj izdelek. V obeh primerih pa gre za dialog z učiteljem (lahko tudi z vrstniki), ki mora učencu pomagati pri analizi strategij, pa tudi pri postavljanju ciljev, ki naj bi jih le-ta dosegel (v Pučko 1998, str. 5–6).«* Klenowski (str. 146, citira ga Pučko, prav tam) opredeljuje samovrednotenje *»kot presojanje posameznikovih dosežkov, identifikacijo močnih točk (kaj je dobro) in slabosti ter razmišljanje o izboljševanju rezultatov.«*

Samovrednotenje je enakovreden del tako imenovanega formativnega ocenjevanja.

Iz domače likovnopedagoške literature o paradigmi – samovrednotenje in samoocenjevanje

Po pregledu temeljne slovenske likovne pedagoške literature² zadnjih petnajstih let lahko ugotovimo, da nove paradigme ocenjevanja (kot krokijevsko³ predstavljene zgoraj) v stroki očitno nismo vzeli kot predmet resne obravnave. Zatorej te vsebine v strokovni literaturi (pri tem mislimo na objavljene priročnike za učitelje) niti

¹ Broadfoot (1993, cit. jo Klenowski 1995, stran 145), vse v Pučko, R. C. (1998).

² Berce, G. H. (1991); Berce, G. H. (1993); Tacol 3, T. (2003), Tacol 1, T. (1999); Učni načrt za likovno vzgojo v OŠ (2004); Tacol 2, T. (1999); Duh, M. in Vrlič, T. (2003); Vrlič, T. (2006).

³ Kroki (Groba skica ali risba, ki z malo črtami naredi obris ali bistveni vtis predmeta, nastane v nekaj minutah, izvorno iz franc. *Croquis*) ali skica, ki z malo črtami naredi obris ali bistveni vtis predmeta

v uradnih dokumentih (učni načrti za likovne predmete od 1998 v osnovni šoli, v gimnaziji in na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja) skoraj ne zasledimo. Najdemo zgolj – za učitelja – navedbe, sicer zelo uporabnih primerov, napotkov in nasvetov za šolsko prakso⁴, iz katerih lahko izluščimo, da gre ponekod za procese samovrednotenja in samoocenjevanja, vendar to ni posebej poudarjeno. Velja omeniti, da so med slovenskimi pisci likovnopedagoških priročnikov razlike v strokovnem izrazju v zvezi z vprašanji vrednotenja, preverjanja in ocenjevanja. Za razliko od Bercetove (1993), na primer, ki govori samo o likovnem vrednotenju kot zaključni fazi učnega procesa (piše o pripravi meril za vrednotenje in ne za ocenjevanje, prav tam, str. 115), čeprav omenja tudi, »da ne moremo predpisati sheme za ocenjevanje, /.../«, Duh in Vrlič (prav tam, str. 111) ločita vrednotenje od ocenjevanja. Po njunem je »*likovno vrednotenje zaključni del vsake etape likovnoustvarjalnega dela in sestavni del verifikacije v ustvarjalnem procesu, ki sledi načrtovanju, pripravi in uresničevanju likovnoustvarjalnega procesa. Vrednotenja ne smemo zamenjevati z ocenjevanjem, ki je usmerjeno k oblikovanju ocene dosežkov učencev po unaprej določeni lestvici ocen.*«

Iz tuje likovnopedagoške literature o paradigmi – samovrednotenje in samoocenjevanje

V predstavljeni tuji literaturi najdemo neprimerno več utemeljenih primerov vključevanja nove ocenjevalne paradigme v strokovna gradiva kot v domači

⁴ Iz Tacol 3. T. (2003): »Po izvedbi likovne naloge učitelj z učenci ovrednoti njihove dosežke.« /.../ »Po izvedbi problemske likovne naloge naj učitelj skupaj z učenci oblikuje merila za vrednotenje /.../.« »Lahko pa ga (vrednotenje, M. P.) učitelj izvede tudi na drugačen ustvarjalen način, /.../, ki ponuja možnost, da skupaj z učenci ugotavlja ustreznost ali pomanjkljivost likovne rešitve.« Primer končnega zapisa: »Zelo dejaven in kritičen je pri vrednotenju svojih izdelkov in izdelkov vrstnikov.« Mapa učenčevih likovnih izdelkov (portfolio): »Učiteljem je v pomoč /.../, učencem in staršem pa daje vpogled v uspešno napredovanje pri likovni vzgoji.« Pri oblikovanju meril (za mapo) sodelujejo s svojimi predlogi tudi učenci. »Pri izbiri izdelkov (za mapo) vedno sodelujejo tudi učenci. /.../ Lahko pa učenci tudi samostojno odločajo pri izboru izdelkov (za mapo). /.../ Če so v mapi tudi samostojno izbrani likovni izdelki, ti kažejo na kritičen odnos do učenčevega dela, njegove prizadevnosti, spretnosti, znanja.«

Iz Duh, M. in Vrlič, T. (2003): »Formativno oziroma procesno vrednotenje pri likovni vzgoji je vključeno v sam proces praktičnega likovno ustvarjalnega dela /.../. Namenjeno je ugotavljanju stanja, odpravljanju težav in spodbujanju k nadaljnjemu delu, torej usmerjanju in vodenju /.../ mora biti dovolj prostora za gibanje /.../, da se ga lahko učitelj in učenec dotakne in ga analizira /.../ ter tako spremlja tudi nebesedne povratne informacije. Tako lahko učenci v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji sodelujejo z vsemi čutili. /.../ Učitelj v ustreznem emocionalnem ozračju skupaj z učenci ugotavlja, zakaj so nekatere rešitve bolj uspele, druge pa manj. /.../ Likovno vrednotenje naj bo skupno del vseh udeležencev procesa likovne vzgoje, v katerem učitelj učence spodbuja in jih pritegne k aktivnemu, ustvarjalnemu delovanju. /.../ Medtem ko je likovno vrednotenje predvsem aktivna večsmerna komunikacija med učiteljem in učenci ob upoštevanju določenih kriterijev, je ocenjevanje usmerjeno k oblikovanju zapisa z vrednotenjem prepoznanih dosežkov v razmerju do učnih ciljev in njegovih prejšnjih dosežkov.«

Iz Vrlič, T. (2006). Avtor kriterije za vrednotenje likovnih del učencev našteje (kot na primer kriterij »likovno delo je več kot vsota ideje in upodobitve«, prav tam, str. 42), ne navaja pa »konkretnih strategij (mednje štejemo samovrednotenje in samoocenjevanje, mnenje M. P.) uporabe le-teh.

literaturi. Več kot upravičeno lahko pričakujemo, da bo vsebina te paradigme postala predmet resnih strokovnih razpravljanj tudi v Sloveniji.

Armstrongova (1994) pravi, da bo za spremembo tradicionalnih pristopov, za katere je značilno vrednotenje/ocenjevanje, ki ga načrtuje in izvaja učitelj brez pomoči učencev, treba spremeniti mišljenje in dati več poudarka vključevanju učencev v ocenjevanje. Po njenem je »biti zmožen samoocenjevanja« vseživljenjska spretnost, ki se je je treba nekje naučiti. Učenci naj bi poznali in se jasno zavedali kriterijev, na podlagi katerih se bodo ocenjevali njihovi rezultati. Učitelji naj učence vključujejo v pogovor o vrednotenju, upoštevajoč njihova mnenja. Učenci naj bi ne bili zgolj pasivni prejemniki povratne informacije o (likovnem) dosežku, temveč dejavno sodelujoči. Tak učni proces naj bi bil interaktiven. Učitelji in učenci naj sodelujejo pri načrtovanju, učenju in ocenjevanju.

Učenci naj bi vedeli, kaj se bodo naučili, pa tudi, katera so merila za ocenjevanje njihovih (procesnih in produktnih) dosežkov. Učenec je v procesu vrednotenja in ocenjevanja enakopraven partner, vendar je zadnja beseda učiteljeva. Pri tem učitelj ne sme pozabiti na njegovo starost, razvojne posebnosti in situacijske spremenljivke, kot so na primer število učencev, urnik ... Vprašati se mora, ali je učenec zmožen samostojnega načrtovanja in ali je dovolj zrel za sooblikovanje učnih ciljev.

Postopno vključevanje učencev v procese samovrednotenja in ocenjevanja dolgoročno vpliva na učenčevo (tudi učiteljevo) dožemanje ocenjevanja kot pomembnega in sestavnega dela učenja. Učenci se počutijo enakovredni in kot solastniki ocenjevalnega procesa.

V publikaciji z naslovom *Guidelines for Art Education – Key stages 1–5* (1994) avtorji omenjajo potrebo po določitvi stopnje, do katere je učenec zmožen samovrednotenja, samopohvale in samomotivacije. Vrednotita se tako osebni kot akademski razvoj. Vrednotenje ni zgolj sredstvo ocenjevanja otroka, temveč mora biti »za otroka«. Učitelji se morajo vprašati, kaj naj v zvezi s tem vedo, pa tudi, kaj naj bi o sebi vedeli učenci. Učenci praviloma želijo vedeti, kaj se od njih pričakuje in do katerega nivoja so to dosegli. Njihovo zmožnost razumevanja naj bi učitelji poznali in jo spoštovali. Predvsem pa naj bi učenci na vseh stopnjah izobraževanja razumeli kriterije za ocenjevanje. Avtorji naštevajo načine vrednotenja (tri vrste formativnega vrednotenja, tri vrste sumativnega vrednotenja, opazovanje otrok med delom kot izhodiščna točka vsakega vrednotenja ali ocenjevanja, pogovor z otrokom ...). Samovrednotenje je učinkovito sredstvo zagotavljanja (samo)discipline pri pouku. Mlajše učence se zaradi nezrelosti in nezmožnosti manj ali pa sploh nič ne vključuje v procese samovrednotenja, saj le-to zahteva zmožnost samozavedanja v kontekstu lastnega (likovnega) razvoja in zmožnost primerjalnega zaznavanja dosežkov vrstnikov, česar pa ti še niso zmožni.

Burgess (2006) navaja nekatere praktične načine zapisovanja in ocenjevanja otrokovega napredka. Pri ocenjevanju lastnega dela naj bi učenci kar čim več delovali (samo)reflektivno. Razviti morajo likovno besedišče kot del zahtev iz učnega načrta. Samoocenjevanje je najvitalnejše sredstvo za doseg tega ci-

lja. Aktivno vključevanje učencev v te procese spodbuja občutek lastništva in odgovornosti. Če učitelj pri ocenjevanju »ohranja razdaljo« med sabo in učenci, če ne vključuje učencev v ocenjevanje in pri tem deluje pretirano strogo, s tem le ohranja tradicionalne ovire med učenci in sabo. Avtor svetuje »odprt pedagoški pristop« kot pomembni in ključni dejavnik in priporoča učiteljem likovne vzgoje dialoški model. Učitelj naj v načrtovanje vključuje učence tako, da skupaj razvijajo, postavljajo in vrednotijo učne cilje. Da bi se to v resnici udejanjalo, priporoča, da učenci pri pouku:

- govorijo razločno,
- razvijajo specifično likovno besedišče,
- se razvijajo v smeri od opisovanja k interpretiranju,
- uporabljajo in razvijajo analitične sposobnosti in spretnosti,
- razširjajo nabor konceptov in delovno ustvarjalnih izkušenj.

Za dosego načrtovanih ciljev, ki učencem omogočajo dokumentiranje napredka, postavljati cilje in prevzemati dejavno vlogo v lastnem (likovnem) učenju, se učiteljem svetuje naslednje tehnike zapisovanja/spremljanja/dokumentiranja: dnevniki, skicirke, mape, fotografije, orodja informacijske tehnologije in druge.

Fowler (1995) v svojem prispevku o likovni vzgoji v osnovni šoli na Novi Zelandiji (za učence, stare od 6 do 12 let), razpravlja samo o problematiki vrednotenja, poudarjajoč vidik aktivnega vključevanja učencev v te procese. Avtor izhaja iz predpostavke, da pridejo učenci (ne samo pri likovni vzgoji) v šolo z različno razvitimi (likovnimi) zmožnostmi in odnosom do tega. Učiteljeva odgovornost je, da spremlja učenčev napredek z namenom zagotavljanja uresničevanja zapisanih smotrov in ciljev iz učnega načrta in da načrtovanje pouka temelji na posebnih potrebah otrok. Pri vrednotenju učenčevega dela in napredka priporoča izogibanje prevelikemu poudarku produktu učnega procesa – otrokovega likovnega izdelka. Presojanje »umetniške« kakovosti izdelka/produkta je namreč izrazito nagnjeno k subjektivnosti. Po Fowlerju (prav tam) nekateri likovni pedagogi celo trdijo »*da je nemogoče presojati otroške likovne izdelke, ne da bi bili pri tem subjektivni*«. Učiteljem likovne vzgoje priporoča različne sodobne instrumente, ki so namensko oblikovani tako, da so v pomoč učencem pri merjenju/spremljanju lastnega napredka. Kot pomoč za vključevanje učencev v procese vrednotenja avtor predlaga naslednje instrumente, ki jih imenuje evalvacijske metode:

- posvetovanje, individualni pogovor⁵ z učenci v delu učnega procesa, ki sledi uvodni motivaciji in napovedi likovne naloge, v katerem lahko učitelj ugotovi učenčevo razumevanje danih navodil, zadanega likovnega problema. Ta oblika vrednotenja zagotavlja tako učitelju kot učencu takojšnjo povratno informacijo;
- čekliste, s katerimi lahko oba, tako učitelj kot učenec (odvisno od tega, za koga je namenjena), odključata usvojene pojme, spretnosti, načrtovane v učni pripravi;

⁵ Angleško conferencing.

- učenčev list za samovrednotenje – kadar od učencev zahtevamo, da raziskujejo izrazne in tehnične možnosti določene likovne tehnike (npr. mehkega svinčnika z oznako B 8), takrat strokovno ni najbolj upravičeno, da vnaprej pričakujemo neki likovni izdelek, kaj šele da bi ga vrednotili/ocenjevali. Kot učenčev uspeh in napredek v takšni raziskovalno/eksperimentalni dejavnosti naj bi merili stopnjo učenčeve inventivnosti, navdušenja in zanosu. Učenci naj bi presojali in zapisovali svojo »raziskovalno dejavnost« z odzivanjem na vprašanja, kot so na primer: (1) rešil sem raziskovalni problem o ..., (2) zares sem užival ..., (3) mislim, da mi je najbolj uspelo ..., (4) še bolj se moram poglobiti v ..., (5) v tej likovnoraziskovalni dejavnosti sem bil zmožen narediti ...;
- mapa (portfolio) – z izbranimi deli posameznega učenca, vključujoč zapise o samovrednotenju in učiteljeve pohvale. Če se učitelji odločijo za uporabo map, naj to storijo na začetku šolskega leta, tako da postanejo sestavni in samoumevni del procesa vrednotenja, s ciljem, da predstavijo napredek vsakega učenca od začetka učnega programa do konca.

Lamb (1994) našteva in opisuje različne načine, tehnike oziroma instrumente (sam jih imenuje metode), ki jih učitelji navadno uporabljajo za zbiranje podatkov o učenčevem napredku. Te so: (1) metode, ki prednostno upoštevajo otroka (angl. Child-based Methods of Record Keeping), kot na primer razstave likovnih del, likovne mape z izdelki, »škafle z zakladom« za shranjevanje kipcev, vprašalniki za otroke, ki so lahko dragocen vir informacij o otrokovem odnosu do likovne vzgoje; (2) učiteljeve metode, kot na primer mapa (portfolio) za shranjevanje izdelkov na ploskvi, fotografije; (3) metode anekdotskih zapisov, kamor prišteva čekliste, pisne preizkuse; (4) poročila za starše.

Lamb imenuje te metode formalne oziroma neformalne in so podobne metodam drugih predmetnih vsebin. Priporoča opogumljanje učencev za dejavno sodelovanje v likovnem vrednotenju, kjer naj čim večkrat predstavljajo svoja mnenja, ocene in stališča. S tem se bodo navajali na sprejemanje odgovornosti za sprejemanje lastnih odločitev, posledično bo to pomenilo večjo motiviranost in zanimanje za lastno likovno delo. Če se otrokom dovoli izražanje lastnih idej, mnenj in ocen v vseh fazah in pri vseh vsebinah učnega procesa, jim s tem omogočamo razvijanje spretnosti kritičnega in konstruktivnega mišljenja in samovrednotenja.

Zgodovina je polna primerov umetnikov, katerih delo za časa njihovega življenja ni bilo cenjeno in priznано. Lamb zato opozarja učitelje, naj se zavedajo mogočih subjektivnih napak, ki se pojavljajo pri likovnem vrednotenju. Samokritično zavedajoč se tega, bodo učitelji morda previdnejši pri vrednotenju učenčevega likovnega napredka in nekoliko previdnejši pri izrekanju mnenj o posamezniku in njegovemu delu.

Tudi v vseobsežni ameriški študiji (Art Teachers in Secondary Schools: A National Survey, 2001) o učiteljih likovne vzgoje v srednjih šolah (Secondary Schools), predlagani in izvedeni pod vodenjem NAEA (National Art Education Association), vseameriškega združenja likovnih pedagogov, smo v poglavju Kurikul in poučevanje zasledili nekaj v zvezi z našo temo. V delu vprašalnika, v

katerem so bili učitelji vprašani, katere tipe ocenjevanja uporabljajo pri pouku likovne vzgoje, so na sorazmerno visoko peto mesto (27,7 %) uvrstili samoocenjevalne tehnike.

Za Fiono M. Blaikie iz Kanade (2004) so ključni problemi, povezani z ocenjevanjem umetnosti oziroma produktov, nastalih v umetnostni (likovni) vzgoji, vezani na presojo ocenjevalca (praviloma odraslega), ki je vedno subjektivna. Predlaga ocenjevalne strategije, katerih premisa temelji na ideji, da je umetnost (prav tako umetnostna vzgoja, moj poudarek po pogovoru z avtorico) družbenokulturni produkt. Zato naj bi presojanje vsebovale družbeno kulturne prvine konceptov in vrednot. Zavzema se za tako umetnostno vzgojo, v kateri je v ospredju presojanje na podlagi pedagoških kriterijev, in ne presojanje na podlagi umetniških. V tej luči govori o kvalitativnem ocenjevanju pri pouku likovne umetnostne vzgoje. Učitelj naj razmišlja o ciljih poučevanja, o tem, kaj naj bi se učenci naučili in nato »prevedli« ta pričakovanja v kriterije za ocenjevanje procesa in produkta. Priporoča oblikovanje ravni dosežkov (levels of achievements). Učitelj naj razmišlja, kateri produkti/procesi učenca najbolj izražajo učni proces in učenčev napredek. To je tesno povezano s samoocenjevanjem in vrednotenjem (Blaikie, povzeto po Clementu 1986, str. 239). Samoocenjevanje in ocenjevanje spodbujata miselne in metakognitivne zmožnosti učencev. Celostno gledano je za Blaikiejevo »refleksivno samoocenjevanje« temeljni cilj vsakega ocenjevanja in vrednotenja in je uresničljivo, kadar je utemeljeno na družbeno-kulturnih konceptcijah ožje in širše skupnosti, v katerih so v ospredju vrednote, ustvarjalnost. Za razliko od mnogih drugih strokovnjakov razlikuje proces ocenjevanja od vrednotenja in pri tem navaja opredelitve drugih (Barrett 1990; Allison 1986; Beattie 1997).

Cunliffe (2007) razvija problematiko samovrednotenja in samoocenjevanja v kontekstu razmišljanja o samoregulativnem učenju in razvijanju metakognicije pri pouku likovne vzgoje v Veliki Britaniji. Iz njegove razprave je za nas poučen primer iz neposredne šolske prakse.

V njem gre za pogovor dveh učiteljev predmeta umetnost in oblikovanje. Prvega učitelja so zanimali razlogi za večjo uspešnost učencev ene od lokalnih šol pri GCSE zaključnih izpitih⁶. Učitelj iz te šole je povečano uspešnost (izraženo na izpitih) njihovih učencev pripisoval večji količini uporabljenega časa, namenjenega temu, da učenci sami kritično (samo⁷)vrednotijo izdelke. Drugi učitelj je nato predlagal, da, če je takšna strategija pripomogla k izboljšanju rezultatov na izpitih GCSE, zakaj je ne bi uporabili tudi za izboljšanje rezultatov (likovnega) učenja v eni starostni stopnji nižje (Key stage 3, starost 12 do 14 let), kar bi

⁶ GCSE – General Certificate of Secondary Education (zunanje ocenjevanje uspešnosti učencev pri pouku predmeta Art, Craft in Design (skrajšano v izraz Art) v starosti 16 let, po koncu četrtega učnega obdobja (Key stage 4) v Angliji. Šestdeset odstotkov končne ocene na tem zaključnem izpitu temelji na likovnih izdelkih, nastalih v katerem koli obdobju zadnjih dveh let.

⁷ Besedico »samo« je dodal avtor, saj po poznavanju celotnega prispevka sklepam, da gre (tudi) za več časa, namenjenega samovrednotenju oziroma samoocenjevanju (avtor sicer teh dveh konceptov ni eksplicitno razlikoval v prispevku), kar je v neposredni navezavi s samoregulativnim učenjem in razvijanjem metakognitivnih sposobnosti.

posledično izboljševalo rezultate v zadnjem, izpitnem obdobju GCSE (Key stage 4). Učitelj iz prej omenjene »uspešne šole« meni, da v tretjem časovnem obdobju ni dovolj časa za »kritično vrednotenje lastnih likovnih del, kar je za Cunliffea nerazumljivo! Na podlagi tega in drugih primerov sklepa, da so za (ne)uspešnost uvajanja nove ocenjevalne paradigme največji problem učitelji sami, s svojimi nerazjasnjenimi koncepti.

Cunliffe (prav tam, str. 101) povzema nekaj slabosti iz likovnopedagoških ocenjevalnih praks, ki izhajajo iz pregleda znanstvene literature (opravila Black in Wiliam, 250 znanstvenih člankov. Te so:

- Čeprav učitelji svoje delo opravljajo vestno, pri tem ni zaznati poglobljenih pristopov k razvijanju metakognitivnih dispozicij, ki se kažejo v povečanem zanimanju učencev za poglobljeno učenje.
- O učnih metodah in oblikah dela se ne razpravlja, še posebno ne z učenci ali med učenci. Premajhna pozornost je namenjena pregledu ocenjevalnih zapisov kolegov iz prejšnjega šolskega leta ali šolskega obdobja.
- Veliko del, ki nastajajo v učnem procesu, ne izraža dovolj kakovostnega učenja, ki naj bi zboljšalo kakovost nastalega.
- Preveč poudarka na zunanjem preverjanju motivira učitelje k prilagajanju lastnih učiteljskih spretnosti poučevanju za namene takega preverjanja bolj, kot bi bilo potrebno. Raje naj bi se osredotočili na diagnosticiranje resničnih učnih potreb.
- Končno sumativno ocenjevanje na primer obšolskega leta ne rabi učnemu namenu, to pa je, da je do takrat za učence že prepozno. Časa, da bi učenci izboljšali svoje učenje, ni več.
- Kadar se dosežek ocenjuje na podlagi Gaussove krivulje ali kadar so ocene podane brez spremljajočih jih dopolnilnih diagnostičnih komentarjev in procesov, ima to škodljive učinke na učenje. Manj zmožni učenci postanejo apatični, ker napačno povezujejo ali zamešajo dobljene ocene z »resničnimi zmožnostmi«. Posledica tega je, da se takšni učenci pričnejo ogibati zahtevnim, kompleksnim nalogam, ker so te (tako učenci) sestavljene z namenom potrditve njihovega nizkega položaja v razredu. Enako škodljiv je v tem primeru učinek na zmožnejše učence.

Black in Wiliam (v Cunliffe, prav tam) pojmujeta samoreglativno učenje kot ključ za odpravljanje in nadgradnjo zgoraj prepoznanih slabosti, ki v zameno lahko ustvarijo pogoje za ponovno ustvarjanje, spreminjanje in preoblikovanje ocenjevalne kulture. Predlagata naslednje:

- Problema nizko ocenjenih dosežkov in slabe motivacije se najbolje lotimo z izboljšanjem diagnostičnega, formativnega ocenjevanja.
- Učna klima v razredu naj omogoča učencem domišljene, premišljene in reflektivne komentarje. Učenci naj imajo več časa za razmišljanje in izražanje svojih idej.
- Formativno ocenjevanje, učenčevo samoocenjevanje in osredotočanje učitelja na kakovostno povratno informacijo naj bi bilo diagnostično in namenjeno poudarku, kako se lahko učenje izboljša. Ti procesi naj bi bili pogostejši kot sedaj.

- Učitelji bi morali sami razmišljati metakognitivno, z namenom razumevanja (z refleksijo), da bi bolje razumeli, zakaj so učenci neuspešni pri njihovih urah.

Clement (1993) navaja, da v Angliji mnogo oddelkov za predmet umetnost in oblikovanje uporablja podobne metode in »ocenjevalne profile« za spodbujanje samoocenjevanja. Samoocenjevanje z refleksijo na opravljeno delo je pomemben sestavni del didaktičnih priporočil učnega načrta v Nacionalnem kurikulumu za umetnost, saj je postalo splošno prepoznano in sprejeto, da imajo procesi refleksije pozitiven vpliv na (likovni) razvoj učenca. Zato avtor priporoča učiteljem, da temu primerno načrtujejo učni proces in refleksiji namenjajo več časa. Le tako lahko učenci razvijajo potrebne spretnosti za samovrednotenje in ocenjevanje lastnega dela ter za nadaljnje načrtovanje in razvijanje zamisli. Po njegovih izkušnjah je res težko najti dovolj časa v tretjem ocenjevalnem obdobju (Key stage 3, starost 12 do 14 let)⁸, kjer ima večina učencev samo en 60- do 70-minutni modul umetnosti na teden. Uvajanje refleksije priporoča na začetku tretjega obdobja, z začetkom s skupinskim oblikami ob koncu učne ure. Takrat učitelj na podlagi mnenj in ocen učencev sklene, kaj se je v uri poizkušalo in doseglo. Razvijanje razpravljalnih in kritičnih spretnosti je običajna praksa večine šol pri različnih predmetih, in če povabimo učence h komentiranju in pisanju o lastnem delu že ob začetku srednje šole (12 let), bo takšna praksa postala samo-umevni sestavni del likovnovzgojnega učnega procesa. Sestavni del te dejavnosti je, da učenci govorijo in pišejo o drugih umetnikih, povsem naravni podaljšek tega pa je, da jih vprašamo tudi o njihovem delu. Učenčevo ocenjevanje lastnega dela je element, ki ga učitelji ne bi smeli spregledati. Učiteljeva naloga je, da za izražanje misli in občutkov v zvezi (s pravkar) z ustvarjenim likovnim delom ali ogledom v galeriji najde pravi čas in pravo obliko. Z učencem primernimi pristopi bi lahko začeli uvajati samoocenjevalne in refleksivne pristope že od začetka šolanja, ne le ob začetku srednje šole.

Binch in Robertsonova (1994) za uporabo v zaključnih preverjanjih pri izpitih GCSE iz predmeta umetnost (Art, Craft in Design) predlagata ocenjevalne matrike, ki vsebujejo tri do štiri kriterije. Vsak od teh kriterijev je opisan s štirimi ravni dosežkov. Predlagata, da se pri sestavljanju takšnih matrik učitelji posvetujejo z učenci. Takšno sodelovanje se imenuje »Negotiating Assessment«, kar bi lahko prevedli kot sodelovalno ocenjevanje. Avtorja v publikaciji navajata projekte sodelujočih šol, vsebino in metodologijo. Vsem je skupno to, da so bili učenci v vseh šolah visoko motivirani takrat, kadar so lahko sodelovali pri ocenjevanju izdelkov. Pri ocenjevanju so razvijali sposobnosti za kritično vrednotenje lastnega ustvarjalnega procesa in produkta, uporabljajoč pri tem enake kriterije kot učitelji. To je prispevalo k »občutku solastništva«, k razvijanju povečane samousmerjenosti⁹ pri učenju in pridobivanju novega strokovnega izrazja za prihodnja (samo)vrednotenja in ocenjevanja.

⁸ Primerjaj s Cunliffe (2007).

⁹ Primerjaj s procesi samoregulacije.

Binch in Robertsonova (prav tam) poudarjata opogumljanje učiteljev in učencev za razvijanje strategij, ki dajejo obojim »občutek solastništva«.

V priročniku za učitelje na elementarni stopnji osnovnega šolanja v Združenih državah Amerike je v poglavju »procesno ocenjevanje« naštetih vrsta ocenjevalnih metod, ki so po mnenju avtorice tiste, ki zagotavljajo takojšnjo povratno informacijo učencem v razredu. To so metode, ki so usmerjene na »KAKO se učenci učijo« namesto na »KAJ se naučijo«. Te metode so učinkovite pri ocenjevanju posameznika in skupine z namenom določanja nadaljnje usmeritve poučevanja. Sem Kosterjeva prišteva: diagnostično opazovanje, diagnostična vprašanja, čekliste, anekdotske zapise, snemanje zvoka in slike, dnevnike in samovrednotenje. Eden temeljnih namenov ocenjevanja nasploh je naučiti učence vrednotenja lastnega dela. Samoocenjevanje¹⁰ se pojmuje kot integralni del ustvarjalnega procesa in učenja likovnega mišljenja.

Hobbs in Rush (1997) iz ZDA uvrščata »samoocenjevanje« v alternativne ocenjevalne prakse in tehnike, s katerimi učenci ocenjujejo lastno likovno ustvarjalno delo in pridobljeno znanje. Samoocenjevanje je eden ključnih izobraževalnih ciljev, saj omogoča učencem vstop v razsežnosti in skrivnosti »neodvisnega učenja«, to pomeni, da vedno manj potrebujejo učitelja. Med šolskim letom učenci spoznavajo različne kriterije, ki ostanejo del njihovega strokovnega izrazja. Sami tudi oblikujejo kriterije za vrednotenje. Avtorja nas spomnita, da strokovnjaki priporočajo samoocenjevanje že od sredine osemdesetih let 20. stoletja. Prepričana sta, da mnogo (likovnih) pedagogov dandanes¹¹ verjame v uspešnost ocenjevalnih postopkov le, če ti vključujejo samoocenjevalne pristope. Priporočata, da učenci ocenjujejo lastno delo čim večkrat tudi z vidika vseh vsebinskih ciljev.

Združene države Amerike so na likovnopedagoškem področju v svetu vodilne tudi v raziskovanju konceptov vrednotenja in ocenjevanja. O trenutni klimi na tem področju poroča Zimmermanova (2004). V Združenih državah Amerike je v zaključnih preverjanjih na vseh ravneh glavni poudarek na uporabi standardiziranih testov, predmet vizualna umetnost pa skupaj z drugimi umetnostnimi predmeti ni del tega procesa. Izhaja iz trdnega osebnega prepričanja, da so vizualne umetnosti pomembna sestavina splošne izobrazbe vseh učencev, zato v luči prej omenjene »nacionalne ocenjevalne klime« razvija primer ocenjevalne prakse pri tem predmetu. Ta vsebuje tehniko intervjuja kot avtentičnega sredstva za »ujeti in določiti« učenčevo reakcijo glede na proces lastnega učenja. V uvodu svoje razprave jasno opredeli razliko med dvema na videz sorodnima konceptoma (prav tam, str. 53), med vrednotenjem (evalvacija) in ocenjevanjem (assessment). Pri tem se nasloni na Fineberga (2004), za katerega je vrednotenje proces presojanja kakovosti programskih sestavin, ocenjevanje pa mu pomeni proces določanja kumulativnega učinka programskih sestavin na učence, učitelje ali drugo ciljno populacijo. Poudari, da imata oba koncepta v različnih mednarodnih kontekstih in državah lahko različen pomen, ki so ga opredelili različni strokovnjaki s področja vizualnih umetnosti.

¹⁰ Self Assessment prevajamo v tem kontekstu kot samoocenjevanje.

¹¹ Zapisano v letu 1997.

V osrednjem delu se avtorica osredotoči na tako imenovano avtentično ocenjevanje. Opredeli ga kot proces, v katerega so učenci dejavno vključeni v poučevanje in učenje. Večina uspešnih primerov avtentičnega ocenjevanja temelji na sodelovanju med učiteljem in učencem, čeprav je narava takega sodelovanja določena glede na šolsko okolje, naravo, kognitivne stile učencev in raznolikost kulturnih okolij, iz katerih učenci prihajajo, učiteljeve pedagoške filozofije in njegove didaktične usposobljenosti, zahteve lokalnega okolja.

V nadaljevanju našteva primere avtentičnih ocenjevalnih strategij, kjer so likovna dela učencev ocenjena bodisi z »učiteljevimi kriteriji« bodisi s kriteriji, ki so nastali v sodelovanju z učenci. Navaja Boughtona¹ (2004), ki predlaga učence kot ključne osebe pri urejanju arhivov map (portfoliov), v katere se vključuje (ne)dokončana dela v procesu, skice, primeri lastne samorefleksije v pisni obliki itn. Takšne ocenjevalne strategije povežejo poučevanje s samorefleksijo in so ključne v procesih učenčevega konstruiranja pomenov iz lastnega procesa in produktov.

Ross, Radnor, Mitchell in Bierton (1993, v Zimmerman, prav tam) predlagajo, naj učitelji in učenci med ocenjevanjem sedejo skupaj in se pogovarjajo. Učenci naj bi torej imeli svoj glas pri ocenjevanju lastnih likovnih del, kjer lahko verbalno prenašajo »skepe, nove izkušnje in pomen«, do katerih so se dokopali v lastnem delu. Oboji nato o posameznikovem delu razpravljajo, (samo)reflektivno razmišljajo in predstavljajo ideje v avtentičnih razrednih kontekstih, v katerih so učenci dejavni iskalci rešitev problemov, ki jih zanimajo in pritegnejo.

Avtentične ocenjevalne metode so lahko usmerjene v učitelja ali v učence in zagotavljajo priložnost za učence, da sproti ali ob koncu učnega procesa odpravljajo napake. Takšne avtentične ocenjevalne strategije zagotavljajo poznavanje in razumevanje učenčevih dobrih in slabih strani, njegovih pravih in napačnih razumevanj konceptov (Beattie 1997, v Zimmerman, prav tam).

Zimmermanova predstavlja konkreten primer iz poznejšega obdobja ameriške osnovne šole (Middle School), v katerem se je z učenci pogovarjala o sodelovanju pri ocenjevanju. Nekateri so to pohvalili, kot na primer: *»Rad imam tak pogovor, saj vem, kaj sem naredil narobe.«*, *»Na samoocenjevalni obrazec le narišem 'kljukico' ali odgovorim.«* ali *»Verbalni način je včasih res izraženo mnenje /.../, vendar imam ta način rad, saj lahko pokažeš svoje razumevanje.«* Kar nekaj učencev samoocenjevanje odklanja, ker: *»sam ne maram ocenjevati svojih izdelkov. Vedno jih ocenjujem prenizko in mislim, da sem lahko boljši. Rajši vidim, da to nalogo opravi učitelj.«* Drugi učenec iz te skupine pravi: *»Kadar ocenjujejo učenci, takrat to izkoristijo in si napišejo višjo oceno, ki si je ne zaslužijo.«*

V problematiki sodobne paradigme likovnoumetnostne vzgoje z imenom vizualna kultura¹², katere plimovanje Slovenije očitno še ni doseglo, Boughton 2

¹² Tradicionalna likovnoumetnostna paradigma, temelječa na spoznanjih modernizma in njegovega likovnega jezika in umetnostnozgodovinskih spoznanj ali temelječa na romantičnem gledanju na otroka z vidika njegove ekspresije in ustvarjalnosti, pri tem pristopu še vedno ostaja pomembna vsebina, ker je sama del vseobsegajoče vizualne kulture. Tradicionalne vsebine se razširjajo vključujoč

(2004) razvija vprašanje ocenjevanja le-te, tudi v primerjavi z ocenjevanjem vsebin tradicionalne likovnoteoretske paradigme. Med drugim poudarja, da o izboru učnih vsebin pouka vizualne kulture ne odloča samo učitelj. V današnjem, z mediji in drugimi sredstvi vidnih (vizualnih) komunikacij nasičenem svetu so učenci tisti, ki so prek informacijske tehnologije vedno bolj izpostavljeni likovni in vizualni umetnosti (bolj kot kadar koli v preteklosti). Spoznavanje umetnosti s pomočjo vsebin vizualne kulture zahteva, za razliko od dela v tradicionalnih likovnih učilnicah, od učencev več samousmerjanja. Učitelj ni nič več edini prenašalec, edini kustos z znanjem umetnosti učnih vsebin na učence, v enem, lahko prebavljivem kosu in na neki način za vse učence. Učenci naj ne bi nič več vedno delali v skupinah pri istem projektu in z istimi materiali, da bi dosegli homogene rezultate. V tem paradigmatškem pristopu z imenom vizualna kultura učenci ustvarjajo lastno vizualno kulturo in postajajo enakovredni partnerji v likovnih procesih učenja in praktičnega likovnega izražanja. Učne situacije v tem kontekstu so sedaj pomembno spremenjene, ker učenci poznajo različne vidike vizualne kulture, o katerih učitelji morda ne vedo nič ali zelo malo ... Izhajajoč iz povedanega, avtor (Boughton 2, str. 83) razmišlja o razvijanju primernih ocenjevalnih modelov. Kot najprimernejšo obliko priporoča mapo z izdelki učencev (portfolio) oziroma različne vrste map (kot tradicionalna, digitalna). Spomni nas, da ima mapa svoj izvor v likovni umetnosti, in kar je zanimivo, v zadnjih treh desetletjih je spet deležna zanimanja strokovnjakov za izobraževanje. Omenja ameriško študijo dr. Burtona, v kateri je bilo ugotovljeno, žal, da v Združenih državah amerike samo 17,1 % učiteljev vizualne umetnosti uporablja mapo kot primarno ocenjevalno sredstvo.

Omenjajoč prednosti mape kot sredstva za zbiranje podatkov o učencu in za ocenjevanje, Boughton posebej poudari eno od značilnosti dobre mape, kot jo pozna mednarodna matura¹³. Mapa je dobra takrat, kadar »zajame« učenčevo kritično samorefleksijo, opredmeteno v dnevniškem zapisu, kombiniranem s skicirko, v pisni obliki ali posneto na klasičnem video(traku) oziroma digitalnem zapisu (Wolfe 1988). Tej tehniki je dodan intervju.

Ross (prav tam, v Boughton 2) trdi, da medsebojni dialog učitelja in učenca kot oblika (samo)vrednotenja, če je pravilno voden, lahko prvemu omogoči uvid v učenčevo razmišljanje, še posebno njegovo razumevanje kakovosti dela, načine produkcije, na zaznavo možnih težav, ki se pojavijo, njegove nove raziskovalne ideje, ki se porodijo ob koncu naloge itn. Ta proces poteka v verbalni obliki. Avtor (Boughton 2) navaja kot primer ustno izjavo učenca, kandidata na mednarodni maturi, ki je bila del njegove likovne razstave: »V svoji umetnosti poskušam ljudi šokirati, navadno s podobami smrti. Smrt je v mojih likovnih delih simbol bega iz realnosti.« (Maj 2003) Konča z dvema ugotovitvama: (1) res je škoda, ker učitelji teh ocenjevalnih možnosti mape ne izkoriščajo, ne glede na

uporabno umetnost z dizajnom, oglaševanjem prek vizualnih komunikacij in »zabavne umetnosti«, kot so film in videoigre, ter drugimi.

¹³ The International Baccalaureate, pa tudi Arts PROPEL programi v Združenih državah Amerike uporabljajo to metodologijo (glej Blaikie 1994).

veliko število učencev v razredih; če je tako, potem priporoča za »shranjevanje izdelkov« digitalno mapo, in (2) kurikulum vizualne kulture naj bi bil podprt z instrumenti reflektivnih ocenjevalnih praks, ki cenijo in spodbujajo posameznikova ustvarjalna prizadevanja v smeri »vidnega razumevanja«, ukvarjanja z zanj pomembnimi zadevami in sposobnost kritičnega odzivanja na sodobni vidni (vizualni) svet.

Do sedaj smo pregledali primere iz domače in tuje strokovne literature, ki govorijo o problematiki nove ocenjevalne paradigme. V nadaljevanju predstavljamo še primer uporabnosti procesov samovrednotenja in samoocenjevanja v neposredni šolski praksi. Gre za primer iz raziskave iz leta 1999 o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje, v katerem se je pokazalo, da je dejavno vključevanje učencev v načine vrednotenja po novi ocenjevalni paradigmi/doktrini upravičeno in smiselno in da ima posredno močan vpliv na motivacijo učencev.

Aplikacija doktrine/paradigme samovrednotenja in samoocenjevanja v šolski praksi

Po zgledu Klenowskega (prav tam, 1995) smo v tej raziskavi o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje (Prevodnik 1999) oblikovali eno od delovnih podhipotez, in sicer, da se bo v fazi samoocenjevanja motivacija učencev povečala, če bodo sami in skupaj z učitelji skupaj ovrednotili likovne izdelke, s tem pa sprejemali več odgovornosti za spremljanje lastnega napredovanja. Učence smo spodbujali k dejavnemu razmišljanju o kakovosti lastnih likovnih izdelkov (grafičnih listov v barvah) in del sošolcev, ki so jih ocenjevali s pomočjo učiteljevega obrazca (glej prilogo 1 na koncu). Učna ura likovne vzgoje je bila namenjena vrednotenju nastalih del, ločeno v vsakem od šestnajstih eksperimentalnih in kontrolnih oddelkov šestega razreda. V vzorec je bilo zajetih 297 učencev iz osmih slovenskih osnovnih šol iz mestnega, primestnega in vaškega okolja. Potek vrednotenja so na vseh šolah spremljali predstavniki šolske svetovalne službe¹⁴, vsi usposobljeni za (nevsiljivo) opazovanje učnega procesa. Uporabili so opazovalne liste vodje raziskave s kombiniranimi odprtimi in zaprtimi vprašanji¹⁵. Iz zapisov opazovalcev je več kot razvidno, da so bili učenci bolj motivirani v eksperimentalnih oddelkih, v katerih je delo (samoocenjevanje) potekalo po učiteljevih kriterijih) tako, da so bili učenci 6. eksperimentalnih razredov osemletne osnovne šole kar najbolj soudeleženi in dejavni. V kontrolnih oddelkih je potekalo zaključno vrednotenje tako, kot to učitelj navadno počne.

Ob koncu tega eksperimenta (likovne naloge s področja barvne grafike v tehniki večbarvnega linoreza) smo učence povabili k samovrednotenju (to ni bilo samoocenjevanje) svojega likovnega dela, nastalega v zadnjih dveh mesecih, kolikor je trajala eksperimentalna likovna naloga. Pri oblikovanju vprašalnika (glej pri-

¹⁴ Pedagogi, psihologi, svetovalni delavci, specialni pedagogi.

¹⁵ Zaradi skromno odmerjenega prostora vzorca opazovalne liste nismo mogli vključiti v prispevek, je pa na voljo vsem zainteresiranim raziskovalcem pri avtorju.

logo 2 na koncu prispevka) smo se oprli na Klenowskega (prav tam), ki pravi, da je bistveni pogoj, da pride do samovrednotenja, *zaupanje v učence*¹⁶ in v njihovo sposobnost, da analizirajo in ocenijo svoje delo. Tudi sam menim, da je tak način dela pri učencih izzval metakognitivne procese. S pomočjo vprašalnika smo učence nagovarjali, da identificirajo svoje močne in šibke točke v procesu učenja in likovnega izražanja. Iz odgovorov lahko sklepamo, da učenci niso le razmišljali o tem, kaj so se naučili, temveč so razmišljali tudi o učinkovitosti svojih strategij. Da je bilo tako, so potrdili ustno tudi likovni pedagogi omenjenih osmih šol, ki so izvedli ta metodološki del zbiranja odgovorov učencev. Pri tej podnalogi samovrednotenja smo se oprli na trditev Claxtona (1995, citirano v Pučko 1998), »da mora biti samovrednotenje izrazito intuitiven proces. Tisti hip, ko gre za primerjanje lastnih dosežkov z nekimi zunanjimi kriteriji, ne gre več za samovrednotenje, ampak le za samoocenjevanje.«

Podrobnih ugotovitev iz te raziskave na tem mestu ne navajamo. Pokazali smo primer, pri katerem se je izkazalo, da vključevanje učencev v procese samoocenjevanja pomembno poveča motiviranost učencev in motiviranost oddelka kot celote.

Sklep

Poglavitni namen tega prispevka je zapolnitev vrzel, ki je nastala v zadnjih petnajstih letih v likovnopedagoških zapisih za učitelje likovne vzgoje in umetnosti. Po pregledu te literature (predvsem izdanih priročnikov za učitelje) se je izkazalo, da je tista ocenjevalna doktrina zadnjih dvajset let, ki govori o pomembnosti samovrednotenja in samoocenjevanja za razvoj učenčeve motivacije, zmožnosti samorefektivnega mišljenja in metakognicije, zaobšla likovnopedagoške tokove v Sloveniji.

Z izvečki teoretičnih prispevkov iz domačih in tujih strokovnih publikacij tistega časa želi avtor ta primanjkljaj nadomestiti. Iz prispevkov lahko povzamemo, da obstajajo nekatere skupne tehnike in strategije, ki so del nove ocenjevalne paradigme, kot na primer dejavno vključevanje učencev v te procese, uporaba mape, sodelovanje pri oblikovanju kriterijev za vrednotenje in razumevanje le-teh, uporaba delovnih listov za samoocenjevanje in samovrednotenje itn.

Ob koncu ponuja avtor v razmislek primer udejanjanja nove ocenjevalne doktrine tistega časa v šolski praksi, ki se je izkazalo kot obetavno. Predstavlja tisti del iz raziskave o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje (iz leta 1999), ki novo ocenjevalno paradigmo tega prispevka neposredno udejanja v likovnopedagoški praksi v osnovni šoli. To utegne biti še posebno zanimivo za učitelje likovne vzgoje. Ti zelo radi sprejmejo tiste raziskave, ki so uporabne tudi v neposredni likovnopedagoški praksi. Na drugih strani utegne ta podatek zanimati raziskovalce, saj lahko ta del raziskave ponovijo.

¹⁶ V našem primeru so bili to šestošolci iz takratne osemletne osnovne šole (1999).

Vsi zainteresirani udeleženci se bodo na konferenci v Žalcu lahko preizkusili v risanju in uporabi ene od samoocenjevalnih tehnik. Ugotavljali bodo (na prostovoljni podlagi), koliko oboje vpliva na njihovo povečano motiviranost za učenje risanja, na razvijanje samorefleksije in metakognicije.

Literatura

- Allison, B. (1986). Some aspects of assessment in art and design education. V: Ross, M. (ur.), *Assessment in Arts Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Armstrong, L. C. (1994). Student Involvement in Assessment. V: *Designing Assessment in Art*. National Art Education Association. Reston, USA, str. 169–170.
- Art Teachers in Secondary Schools: A National Survey. Commissioned by NAEA – National Art Education Association (2001). Conducted by Educational Research Issue.
- Barret, M. (1990). Guidelines for evaluation and assessment in art and design education 5–18 years. *Journal of Art and Design Education*, 9 (3), str. 299–315.
- Berce, G. H., Karlavaris, B. (1991). *Likovna vzgoja – priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Berce, G. H. (1993). *Likovna vzgoja – načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: DZS.
- Binch, N., Robertson L. (1994). The GCSE and assessment. V: *Resourcing and assessing Art, Craft & Design – Critical Studies in Art at Key Stage 4*. The Arts Council of Great Britain. NSEAD – Published by Sebright Printers, Bristol, str. 107–112.
- Beattie, D. K. (1997). *Assessment in Art Education*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications.
- Blaikie, M. F. (2004). A Short Guide to Qualitative Assessment of Studio Art. V: *Canadian Review of Art Education – Research and Issues/Revue canadienne d'éducation artistique – Recherche et questions d'actualité artistique*. Volume 31, Number 1, 2004, str. 61–69. Published twice per year by Canadian Society for Education through Art.
- Blaikie, F. (1994). Values inherent in qualitative assessment of secondary studio art in North America: Advanced Placement, Arts PROPEL, and International Baccalaureate. *Studies in Art Education*, 35 (4), str. 237–248.
- Bokaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where are we today?. *International Journal of Educational Research*. Vol. 31, str. 445–457.
- Boughton 1, D. (2004). Assessing learning in changing contexts: High stakes accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. V: Eisner, E. W. & Day, M. D. (urednika), *Handbook of research and policy in art education*, str. 585–605. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boughton 2, D. (2004). Learning visual culture: the important relationship of curriculum and assessment. V: *The International Journal of Arts Education*, Volume 2, Number 4, Dec. 2004. National Taiwan Arts Education Center, str. 76–90.
- Broadfoot, P. (1995). Editorial, *Assessment in Education*, Vol. 2, No. 2.
- Burgess, L. in Addison, N. (2006). Assessment and Examinations in Art & Design. DAY-TO-DAY ASSESSMENT: PRACTICAL WAYS TO RECORD AND ASSESS PUPILS' PROGRESS. V: Addison, N. in Burgess, L. (urednika). *Learning to Teach Art and*

- Design in the Secondary School – a Companion to School Experience. New York: Routledge-Falmer.
- Burton, D. (1998). A Survey of Assessment and Evaluation among U.S. K-12 Teachers of Art. Meeting of the NAEA Task Force on Demographic Research. NAEA Convention, Chicago IL., April 2.
- Claxton, G. (1995). What kind of Learning Does Self-assessment Drive? Developing a »nose« for quality: comments on Klenowski (1995), *Assessment in Education*, Vol. 2, No. 3, str. 339–343.
- Clement, R. (1993). *The Art Teacher's Handbook*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd., str. 269–286.
- Cunliffe, L. (2007). Towards a more complex description of the role of assessment as a practice for nurturing strategic intelligence in art education. V: Rayment, T. (ur.), *The Problem of Assessment in Art & Design*. Bristol: Intellect Books, str. 89–106.
- Duh, M. in Vrlič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole – Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana: Rokus, str. 111–121.
- Finneberg, C. (2004). Creating an island of excellence: Arts education as a partner in school reform. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fowler, D. (1995). Teaching Art in the Primary School. V: Barr, H. in Gordon, P. (urednika), *The Curriculum in the classroom*. The Dunnmore Press Ltd., str. 165–188.
- Guidelines for Art Education – Key stages 1–5 (1992). UK: Hampshire County Council, str. 14–19.
- Henning-Stout, M. (1994). *Responsive Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hobbs, J. A. in Rush, J. C. (1997). Student self-assessment. V: *Teaching Children Art*. USA: Prentice Hall, str. 180–183.
- Klenowski, V. (1995). Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England, *Assessment in Education*, Vol. 2, No. 2, str. 145–164.
- Lamb, G. (1994). Evaluating Children's Progress in Art. V: *Readings in Art Education*. Ur. Philip Perry, Centre for Continuing Education Faculty of Education, Monash University, Australia, str. 53–60.
- Prevodnik, M. (1999). Iz raziskave magistrskega študija (nedokončano) o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje v 6. razredu osemletne osnovne šole; neobjavljeno.
- Pučko Razdevšek 1, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. V: *Pedagoška obzorja*, revija za didaktiko in metodiko, letnik XIII, št. 1–2, str. 3–15.
- Pučko Razdevšek, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli. V: *Sodobna pedagogika*, 45, letnik, št. 3–4, str. 132–139.
- Pučko Razdevšek, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. V: *Sodobna pedagogika*, 47, letnik, št. 9–10, str. 411–419.
- Ross, M., Radnor, H., Mitchell, S., & Bierton, C. (1993). *Assessing assessment. Assessing achievement in the arts*. Bristol, PA: Open University Press.
- Rutar, I. Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Iz zbirke *K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tacol 1, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Debora, d. o. o.
- Tacol 2, T. (1999). Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela pri predmetu likovno snovanje v srednji šoli. V: *Likovno snovanje – priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod

RS za šolstvo, str. 11–30.

Tacol 3, T. (2003). Likovno izražanje – didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Debora, d. o. o., str. 61–79.

Zimmerman, E. (2004). »It's kind of a give and take thing«: conducting assessment by sitting down and talking to students. V: *The International Journal of Arts Education*, Volume 2, Number 4, Dec. 2004. National Taiwan Arts Education Center, str. 50–62.

Vrlič, T. (2006). Metoda likovnopedagoškega koncepta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41–45.

Wolfe, D. (1998). Opening up assessment. *Educational Leadership*, 45 (1), str. 24–29.

PRILOGA 1

DELOVNI LIST ZA SAMOOCENJEVANJE ZA UČENCE (stran 1)

Ime in priimek:	
Številka grafičnega lista:	

Datum:		Razred:		Šola:	
--------	--	---------	--	-------	--

Dragi učenci!

Prosimo vas, da svoj grafični list in svojo prizadevnost pri delu objektivno ovrednotite po naštetih merilih – kriterijih, ki so napisani v spodnji preglednici. Za vsako merilo imate na voljo 5 točk. 5 točk je največ, 1 točka je najmanj. Izbrano številko obkrožite s pisalom. S tem se navajate na odgovorno in samokritično ocenjevanje lastnega likovnega dela.

Vaš likovni pedagog bo prav tako z istimi merili ovrednotil vsa dela učencev v razredu. Nato boste skupaj z njim vrednotili vaše točke, tako za posameznike kot tudi za ves razred. Na spodnjem delu delovnega lista vpišete v poseben okvir tistih 5 številk grafičnih listov sošolcev, ki bi jim po omenjenih merilih dodelili največ točk. Številke ločite z vejico. Če želite, lahko seštejete, koliko glasov – izborov – sošolcev je dobil posamezni grafični list.

	ŠTEVILO TOČK				
MERILO – KRITERIJ ZA SAMOVREDNOTENJE GRAFIČNEGA LISTA, VARNOSTI PRI DELU IN PRIZADEVNOSTI					
1. Zanimiva simetrična ali nesimetrična kompozicija z barvnimi črtami, ploskvami in teksturami.	5	4	3	2	1
2. Izviren in doživet motiv, skladen z velikostjo in obliko lista ter likovno tehniko.	5	4	3	2	1
3. Tehnična izvedba (čistost odtisa, zamik posameznih barv).	5	4	3	2	1
4. Varnost pri delu (previdnost pri delu z grafično stiskalnico, nožki za linorez, škodljivim topili za odstranjevanje barve z matrice).	5	4	3	2	1
5. Prizadevnost pri delu, pomoč sošolcem.	5	4	3	2	1
SKUPAJ SEŠTETE TOČKE					

V desni del preglednice vpišete 5 izbranih števil, s katerimi so označeni tisti grafični listi sošolcev, ki bi jim po zgoraj naštetih merilih št. 1, 2 in 3 dodelili največ točk.	
--	--

Hvala lepa!

PRILOGA 2

UČENČEV LIST ZA SAMOVREDNOTENJE LASTNEGA LIKOVNEGA DELA (slovenski primer iz raziskave iz leta 1999)

Navodila

Dragi učenci!

Prosimo vas, da na naslednja vprašanja odgovorite z da ali z ne ali pa največ v treh do štirih povedih.

Ali sem pri nastajanju svojega barvnega grafičnega lista užival?

1. Ali bi kompozicijo na barvnem grafičnem listu lahko naredil zanimivejšo?
2. Ali sem z izbranimi barvami (rumena, rdeča, črna) lahko ustvaril pravo razpoloženje?
3. Ali bi v podobni likovni nalogi v grafiki znova uporabil iste barve?
4. Ali so figure, predmeti in naravne oblike na grafičnem listu dovolj veliki ali bi morali biti večji?
5. Ali sem v tej likovni tehniki dovolj podrobno narisal svojo risbo?
6. Kakšne probleme sem imel s predstavitvijo svoje zamisli in kako sem jih rešil?
7. Kakšne probleme sem imel z materiali in orodji in kako sem jih rešil?
8. Na kakšne nove načine sem se likovno izražal z linijami, oblikami, barvami in teksturami?
9. Ali bi bil za predstavitev moje zamisli primernejša kvadratna oblika matrice ali okrogla ali večja ali manjša?
10. Če bi moral napraviti še eno podobno likovno nalogo v likovni tehniki barvnega linoreza s podobnim motivom, kako bi jo napravil drugače?
11. Ali sem se pri tej nalogi kaj naučil in ali sem napredoval kot likovni ustvarjalec?
12. Kaj te je najbolj pritegnilo pri teh urah likovne vzgoje?
13. Kaj ti ni ugajalo pri teh urah likovne vzgoje in bi spremenil?

Hvala lepa!

Marjan PREVODNIK

IT IS NEVER TOO LATE FOR THOROUGH CONTEMPLATION OF THE USEFULNESS OF THE ASSESSMENT DOCTRINE 'SELF-EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT' IN ARTS CLASSES

Abstract: It is more than obvious that mainstream assessment doctrine/paradigm from the past nineties, as said in the title, has avoided Slovenian Art Pedagogy. The author would like to fill the gap with some passages and quotes from the theory of this paradigm as published in Slovenia from 1991 onward. One chapter includes extracts from art pedagogy texts of different western countries which focus on this paradigm. The content of the article could be of interest for many Slovenian teachers of art education and, because it gives some introductory data about applicability of one »paradigm research«, in the school practice. Teachers usually prefer researches with this possibility to those which are of no use in art classroom.

Key words: art education, doctrine/paradigm, self-evaluation, self-assessment, students, art education teachers.

INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne prispevke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom in ključnimi besedami pošljite po elektronski pošti na naslov urednistvo@sodobna-pedagogika.net ali v elektronski obliki na nosilcu CD po navadni pošti (Uredništvo Sodobne pedagogike, Tržaška 2, 1000 Ljubljana). Ime **datoteke s prispevkom** naj bo priimek prvega avtorja (npr. Novak.doc). Ker je postopek recenzije anonimen, v **posebni datoteki** priložite osnovne podatke o avtorju(ih), in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) ime in priimek avtorja(ev), akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronski naslov;
- c) izjavo, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) kontaktno telefonsko številko.

Poslanega gradiva ne vračamo.

Tehnično oblikovanje prispevka

Oblika naslovov in podnaslovov: Prispevkom, daljšim od 10.000 znakov, določite jasne, povedne naslove in podnaslove. Vodilni naslovi naj bodo zapisani **krepmo**, prvi podnaslovi naj bodo zapisani *ležeče*, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in podnaslovov **ne številčite**. **Ne uporabljajte VELIKIH TISKANIH ČRK.**

Povzetek in ključne besede: Povzetek umestite pod naslov prispevka. Dolžina povzetka je največ 1500 znakov s presledki. Pod povzetkom navedite ključne besede. Za oboje uporabite pisavo times new roman, velikost 10.

Grafi, preglednice, slike: Grafe, preglednice, slike in druge grafične prikaze uvrstite v prispevek v črno-beli tehniki. Pod grafi, preglednicami in slikami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo times new roman, *ležeče*, velikost 10 (primer: *Graf 1: Naslov grafa*)

Prispevek naj bo v pisavi times new roman, velikost 12, obojestransko poravnano. Besedne zveze, ki jih želite v besedilu posebej poudariti, zapišite *ležeče* (ne krepko!). Za citate uporabite dvojne narekovaje (» «), za citate znotraj citatov pa enojne narekovaje (‘ ’). **Opombe** navajajte sproti (na dnu strani), uporabite velikost pisave 10.

Prispevki ne smejo biti daljši od 45 000 znakov, če gre za znanstvene oz. strokovne razprave, in ne daljši od 15 000 znakov, če gre za izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ali druga podobna besedila.

Sprotno sklicevanje na reference

Ob povzemanju in citiranju uporabite sprotno sklicevanje v oklepaju, z navedbo avtorja, letnice in strani. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). Če gre za splošno povzemanje, ko navedba posamezne strani ni mogoča ali smiselna, jo izpustite: (Sagadin 1991).

Če se sklicujete na besedilo brez znanega avtorja, v oklepaju navedete prvi dve ali tri besede naslova, letnico objave in stran. Primer: (Smernice za delo ... 2001, str. 12).

Pri sprotnem sklicevanju na elektronske vire veljajo enaka pravila kot pri sklicevanju na tiskane vire: v oklepaju torej **ne navajate internetnih naslovov**, kjer so viri dosegljivi, pač pa avtorja in letnico oz. začetni del naslova in letnico objave.

Seznam uporabljene literature

Na koncu prispevka dodajte seznam literature in virov, na katere ste se neposredno sklicevali v besedilu. Seznam literature uredite **po abecednem vrstnem redu**. Upoštevajte spodnje obrazce:

a) *avtorske monografije*:

Priimek, I. (letnica izdaje). Naslov prispevka. Kraj izdaje: založba.

Primer: Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

b) *članki v revijah*:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. *Naslov revije*, letnik, številka, strani.

Primer: Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5, str. 465–472.

c) *prispevki v zborniku ali zbirki besedil*:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. V: priimek, I. urednika (ur.). *Naslov zbornika oz. zbirke besedil*. Kraj izdaje: založba, strani.

Primer: Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.). *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

č) *internetni viri*:

Če gre za internetne objave tiskanih virov (npr. članki iz tujih revij, do katerih ste dostopali prek internetnih baz podatkov), jih v seznamu literature navedete kot tiskane vire po zgornjih pravilih.

Če gre za vire, objavljene zgolj na internetu, uporabite obrazec:

Priimek, I. (letnica objave). Naslov prispevka. Dostopno na: internetni naslov (datum zadnjega dostopa).

Primer: Mooney, C. in Sokal, A. (2007). Taking the spin out of science. www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html (14. 2. 2008).

Če avtor ni znan, ga izpustite.

Primer: Izobraževanje v Sloveniji (2008). www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_v_sloveniji/ (14. 2. 2008).