

Natalija Komljanc

Zavod RS za šolstvo

A K C I J S K O N A Č R T O V A N J E D I N A M I Č N E G A O C E N J E V A N J A

Povratna informacija za koristno načrtovanje preverjanja oz. ocenjevanja

V šoli načrtujemo, da bi učenci čim bolj učinkovito dosegali predvsem izobraževalne cilje. Načrtovanje je smiselno, če se izvaja na podlagi koristne povratne informacije. Načrt predvideva optimalne metode učenja in tudi vsebine (Giles, 1997).

Najuspešnejše predvidevamo učenje v sprotnem dialogu učitelja z učencem oz. s sošolci. Tako spodbujamo redno skupno preverjanje, tudi samopreverjanje in medsebojno povratno informiranje (Komljanc, 1997).

Preverjamo, da bi ugotovili učinkovitosti učenja, poiskali vzroke neuspeha in korigirali rezultat. Povratna informacija v tem primeru prevzema vlogo navodil za izboljšanje dosežka (Mavromatis, 1997).

Načrtovanje je obvezno proces, načrt pa element v fazah akcijskega načrtovanja

Načrtovalni cikel zajema fazo ugotavljanja stanja, fazo definiranja načrta, izvedbo in vrednotenje celote. Vrednotenje je najpogostejši manjkajoči člen načrtovalnega ciklusa v naši šolski praksi. Z vrednotenjem merimo dosežene rezultate in ponovno preverjamo pravilnost postavljenih ciljev oz. meril uspešnosti (Giles, 1997). Načrtovanje in dialog v povratni informaciji sta nujna elementa formativnega preverjanja oz. ocenjevanja (Cowie, Bell, 1999).

»Načrtovanje je dejavnost, ki vključuje postopek v procesu skiciranja aktivnosti zmožnosti ocenjevanja uspešnosti.« (SSKJ, 1993, II: str. 898) S pomočjo načrtovanja oz. načrta kot produkta zapolnujemo vrzeli v postopku in vsebini ocenjevanja.

Kakovostno načrtovanje je možno na podlagi učinkovitega opazovanja in kontinuiranega spremljanja.

Uspešnost načrtovanja se preveri s spremljanjem rezultatov v procesu ocenjevanja. Za smiselno načrtovanje ocenjevanja je pomembno upoštevati:

- kaj do določenega obdobja,
- na kateri ravni,
- kako kakovostno,
- kdo preverja in ocenjuje.

Načrtovanje je pravzaprav neke vrste zlaganje in premikanje delov informacij v popolnejšo celoto. Načrt pa je neke vrste oris z navodili, kako doseči cilj. Učinkovit načrt upošteva:

- selektivnost,
- sistematičnost,
- imenovanje težišč nenehnega nadaljevanja,
- uspešno komunikacijo v iskanju prioritete,
- postopnost,
- fleksibilnost za identificiranje šibkosti in močnih področij izvajalcev.

Načrt mora postati živa razvijajoča se slika kot na primer posamezna slika animiranega filma.

Načrt učenja vsebuje navodila za učenje

Učitelj in učenec skupaj, v dialogu, sestavita načrt oz. navodila za nadaljnje učenje. Navodila se oblikujejo na podlagi ugotavljanja predznanja oz. dosežka v določenem času pred ponovnim učenjem. Rezultat učenja kontroliramo z vprašanji: kaj je prav oz. narobe oz. slabše in hkrati zakaj. Z analizo vzrokov učitelj in učenec skupaj ugotovita doseženo znanje. Podlaga za izvajanje analize so opisana merila uspešnosti posameznika in/ali skupine. Opisana merila so pravzaprav osnovna merska enota za ugotavljanje dosežkov. Učinkovitost načrtovanja se gradi, če zmoremo rezultate prejšnjega ciklusa vgraditi v naslednji načrtovalni cikel (Mavromatis, 1997).

Vsebina navodil upošteva odgovore na vprašanja v vrednotenju

Preglednica 1: Vprašanja oz. vsebina navodil načrta učenja, pouka in ocenjevanja (Komljanc, 1997)

Vprašanja, ki definirajo zgradbo navodil:	Vsebina navodil zajema naslednje točke:
Kaj se je treba naučiti?	Definiranje meril uspešnosti.
Kaj je treba popraviti, izboljšati?	Identificiranje vrzeli v predznanju.
Kaj je že dobro rešeno in kako le-to vključiti v nadaljnji učni proces?	Identificiranje močnih točk v znanju posameznika, skupine.
Kako najhitreje doseči cilj?	Definiranje kakovostne metode učenja glede na cilj učinkovitih (vsebine) in skupino učencev (izbor možnih in hkrati učinkovitih metod in oblik učenja in pouka).

Kako se »jaz« najlažje učim (kako bom najlažje rešil nalogo)?	Selekcija in izbor najustrežnejših metod in oblik dela glede na potrebe naloge in njegove lastne.
Kdo in kaj mi bo pri učenju v pomoč?	Osvetlitev možnih virov in pomoči pri učenju oz. za učenje.
Kaj bom preverjal/a?	Opredelitev vsebin samopreverjanja.
Kako bom preverjal/a?	Opredelitev poti preverjanja.
Kdaj bom preverjal/a?	Časovna opredelitev preverjanja (pred učenjem, med učenjem in po učenju) pred sumativnim zaključevanjem ocen.
S kom bom preverjal/a?	Opredelitev oblik preverjanja glede na skupino udeležencev preverjanja (samopreverjanje, preverjanje z učiteljem, preverjanje s sošolci).
Kako bom (lahko) predstavil/a naučeno?	Skupna opredelitev učitelja in učencev za predstavljanje naučenega.
Kdaj bom lahko predstavil/a naučeno?	Določitev okvirnega termina, pogojev.
Komu bom lahko predstavil/a naučeno?	Določitev poslušalcev; partnerjev v dialogu, diskusiji; sodelavcev.

Vloga načrtovalca

Nosilec je učitelj. Izkaže se tako v vodenju kot v sodelovanju in koordiniranju. Učitelj mora biti učinkovit v komuniciranju z učenci za razčiščevanje problemov, v prilagajanju posameznikovim potrebam pri poučevanju metakognitivnih strategij za uporabo znanja, za spremljanje oz. preverjanje in dajanje ustreznih ter pravočasnih povratnih informacij, za smiselno dinamično integriranje predmetnih področij med seboj, za sprejemanje odgovornosti do učenčevih rezultatov, za konstruktivno razmišljanje in refleksijo učenja (po Porte in Brophy, 1988, v Harris in drugi, 1996).

To pomeni, da imata učenec in učitelj možnosti izraziti potrebe, interese. Oba morata biti usmerjena v smer iskanja oz. pomoči za optimalno rešitev. Dialog mora biti pravočasen in koristen, da poslušalec sliši tako, da mu je vsebina razumljiva in problem rešljiv. Dialog ne vodi k rešitvi, v rešitev usmerja sodelovanje (Harlen, Janes, 1997).

Kako tudi lahko načrtujemo ocenjevanje

Proces ocenjevanja upošteva v svoji dinamiki različne vrste preverjanja oz. ocenjevanja in sicer v smiselnem razmerju diagnostično, ipsativno, formativno in sumativno preverjanje oz. ocenjevanje (Komljanc, 1997).

Formativno preverjanje oz. ocenjevanje ali trajno ocenjevanje je ocenjevanje, katerega cilj je pomoč pri usmerjanju poučevanja in učenja. Uporabljamo ga pri odločanju v tekočem šolskem letu (Harlen, 1993 v Komljanc 1997). Cilj je izboljšati učenčevo uspešnost učenja. Bistvo je, da je to povratna informacija učencu o kvantiteti in kvaliteti njegovega dela. Ocenjevanje je usmerjeno v iskanje napak, šibkosti, pomanjkljivosti in dajanje nasvetov, kako le-to izboljšati (Kyriacou, 1991 v Komljanc 1997). Je spremljanje doseganja razvoja, ki se lahko realizira le s svobodnim učiteljevim načrtovanjem in zasledovanjem logičnega. Učenec potrebuje formativno povratno informacijo, ki pomaga

pri odločanju, kdaj nadaljevati z učenjem v smislu individualiziranega in skupinskega učenja (Gilbert, 1995, v Komljanc, 1997).

Diagnostično preverjanje oz. ocenjevanje je prav tako formativno ocenjevanje, osredotočeno na šibkosti v učenju in na probleme (prav tam). To je ocenjevanje za načrtovanje strategij poučevanja, ki pomagajo učencu pri razvoju perceptualnih, konceptualnih, tehničnih, domišljijjskih sposobnosti in individualno estetskega občutka (Gilbert, 1995 v Komljanc, 1997).

Ipsativno preverjanje oz. ocenjevanje je ocenjevanje osebnega napredka učenca. Učenčeve trenutne zmogljivosti primerjamo z njegovimi prejšnjimi dosežki. Ipsativno ocenjevanje daje podatke o izboljšanju ali poslabšanju znanja in sposobnostih posameznega učenca (Harlen, 1993, v Komljanc, 1997).

Sumativno preverjanje oz. ocenjevanje podaja povzetek stanja, ki ga je otrok dosegel do določenega časa (Harlen, 1993, v Komljanc, 1997). Odreja standard dosežkov v določenem trenutku (Kyriacou, 1991). Sumativna ocena je sintetična sodba, ki temelji na kontinuiteti opazovanja in spremljanja. Izvede se lahko le na podlagi palete podatkov, dokazov ter na upoštevanju učenčevih sposobnosti (Boisivon, 1995, v Komljanc, 1997).

Uporaba oz. kombinacija izvajanja vseh vrst preverjanja in ocenjevanja pripomorejo k manj togemu, bolj življenjskemu preverjanju in ocenjevanju. V strokovni literaturi najdemo tudi izraz dinamično ocenjevanje. Brown definira dinamično ocenjevanje kot obliko, ko učitelj neposredno pomaga učencu po potrebi do rešitve. Obseg in stopnja pomoči sta merilo za oceno (Brown, 1996). Ustrezno razmerje je odvisno tudi od tradicije kulture ocenjevanja oz. kvalitete »komunikacijskega feedbacka«. Komunikacijski feedback lahko izboljša komunikacijo, konkretnije, povratno informacijo o sebi in svoji komunikaciji. Dobre lastnosti komunikacijskega feedbacka so: izraznost, prilagodljivost, pravočasnost, ponujenost, konkretnost, opisnost, jasnost, direktnost, razumljivost,

obojestranskost, objektivnost, realnost, popolnost, neposrednost, iskrenost, trenutnost, informativnost, konstruktivnost, dobronamernost.

V dialogu učitelj in učenec vplivata drug na drugega. Učencu mora biti omogočeno iskanje in učitelj mora biti pripravljen dajati povratno informacijo o sebi in o učencu. Učenci postanejo spretnejši in samostojnejši pri organiziranju in izvajanju svojega dela, če skupno z učiteljem načrtujejo in vrednotijo delo –

učenje, pouk in rezultat. Vse to jim uspeva, če sami opišejo – definirajo merila uspešnosti na podlagi postavljenih ciljev. Načrtovanje in definiranje meril uspešnosti je možno na več različnih načinov (Komljanc, 1997). Samonačrtovanje in kasneje samovrednotenje poteka na podlagi ponotranjenih kriterijev, ko učenec sam določa bistvene elemente, ki jih kritično ovrednoti ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti.

Vsebina posameznega načrta glede na vrsto preverjanja oz. ocenjevanja

Preglednica 2: Skica vzorca z orisom bistvenih elementov v dinamiki načrtovanja

VRSTE PREVERJANJ ZA DINAMIČNO OCENJEVANJE	POSAMEZNA ENOTA AKCIJSKEGA NAČRTA (vsebina: navodila za pouk in učenje)
Diagnostika vhodnega stanja, ko gre za ugotavljanje predznanja (šibkosti, da bi načrtovali pouk in učenje na začetku šolskega leta, na začetku tematskega sklopa).	Načrt za posameznika in/ali skupino: Kaj? Definirane vsebine in načini učenja učenca in v smiselni zvezi vsebine in metode poučevanja učitelja v skupini. Zakaj? Za doseganje v čim krajšem času čim boljše opisane merila uspešnosti v okviru določenih standardov znanj (pouk in učenje za popraviljanje napak in zapolnjevanje vrzeli) za posameznika oz. skupino.
Ipsativno preverjanje učenja posameznika, da bi ugotovili doseganje meril uspešnosti posameznika, njegovih dobrih (močnih) rešitev in vrzeli (šibkosti) v procesu pridobivanja znanj. Pomembne so skupne analize učitelja in učenca v času učenja.	Načrt posameznika v skupini: Kaj? Definiranje meril uspešnosti posameznika. Zakaj? Za opredelitev navodil, za potrebno vmesno učenje (kaj, kako) oz. akceleracijo.
Formativno preverjanje skupine, ko gre za ugotavljanje, kako pravilno, kakovostno dosega standarde znanj razreda.	Načrt skupine in posameznika v njej: Kaj? Definiranje ravni dosežka v določenem času na podlagi opredeljenih ciljev oz. standardov znanj. Zakaj? Za opredelitev navodil za izboljšanje rezultatov učenja, končnega dosežka in predstavitev doseženega znanja.
Ob predvidenih etapah pred sumativnim – zaključnim ocenjevanjem se izvaja različne oblike preverjanj.	Načrt posameznika v skupini: Kaj? Skupna analiza in sinteza ugotovitev vrednosti (nivoja) naučenega (samoocena in skupna razsodba na podlagi merske enote – opredeljenega standarda znanj).
Sumativno – zaključno preverjanje, da bi merili dosežke in razsojanje vrednosti rezultata oz. procesa učenja.	Zakaj? Za koristno definiranje močnih in šibkih enot v dosežku: v metodi in vsebini učenja in opisu meril uspešnosti posameznika za naslednjo fazo učenja.

Ali v naših osnovnih šolah že akcijsko načrtujemo in izvajamo dinamično ocenjevanje?

Vsebina, zapisana v preglednici 2, je podlaga za primerjanje oz. ugotavljanje pogostosti izvajanja akcijskega načrtovanja ocenjevanja. V okviru izvajanj svetovalnih storitev v osnovnih šolah smo z nekaterimi osnovnimi šolami analizirali pogostost akcijskega načrtovanja v procesu dinamičnega ocenjevanja.

Skupne ugotovitve kažejo, da se izvaja načrtovanje pouka in učenja in tudi preverjanje in ocenjevanje najpogosteje v vhodni fazi (v začetku šolskega leta in pred novo učno temo). Pomanjkljivost je v tem, da tovrstna diagnosticiranja vodi učitelj in je zato povratna informacija učenca omejena (manj popolna).

Redkeje se izvaja ipsativno preverjanje učenja posameznega učenca, to pomeni, da se redkeje opredeljujejo merila uspešnosti posameznika v skupini. Manj je individualnih oblik vmesnega učenja posameznega učenca v skupini pred zaključnim frontalnim preverjanjem.

Izkušnje kažejo, da učitelji nekoliko pogosteje sledijo tegobam učno manj uspešnih učencev.

Pogostejše je formativno preverjanje pred sumativnim zaključevanjem. Vendar so oblike in metode preverjanja pogosto enolične. Najpogosteje se preverja posameznika, frontalno, pred skupino. Navadno vsi rešujejo istočasno isto nalogo. Zato so učiteljeva navodila usmerjena na skupino oddelka bolj kot na posameznika, ko bi le-ta še

lahko dobil povratna aktualna navodila, kaj in kako nekaj še izboljšati.

Sumativno ocenjevanje je pogosto. Količina je okvirno tudi zakonsko predpisana v pravilniku o ocenjevanju in napredovanju učenca. Manj pogosto se izvaja analiza učitelja in učenca o doseženih rezultatih, ko skupaj opredeljujeta močne točke ob popravi neuspešno rešenih nalog (za katero pa je pravzaprav že dobil oceno – zaključno sodbo).

Še redkejši so načrti z navodili za izboljšanje, popravljanje ravni dosežka in zato redke možnosti za kvalitativno uspešnejšo zaključno sodbo. Sumativno zaključno preverjanje oz. ocenjevanje največkrat predlaga v celoti (vsebina, metode in oblike, čas) učitelj. Učenci redkeje sami predstavljajo naučeno, kot si oni to želijo.

Odgovor na vprašanje

V preverjanje bi bilo treba vnesti več življenjskosti, tako da preverjanje in ocenjevanje nevsiljivo postaja del koristnega poučevanja in učenja za posameznega učenca v učeči se skupini.

Prve premike v tej smeri bomo uspeli narediti s predlogom učencu, da nam na njemu najbližji način, v okviru čim bolj odprte tematike predstavi, kaj že zna in kaj ga še zanima. Tako bo učenec aktivnejši in enakopravnejši sogo-vornik in sodelavec pri učenju. Ko bo učenec prispeval k osnovnim virom učenja tudi svoje znanje in interese, bo poučevanje in učenje mnogo bolj smiselno, usklajeno, naravno in ustrezno.

V sodelovanju in skupnem dialogu bo tudi načrt učenja in poučevanja smiseln in navodila za učenje v njem bolj konkretna, usmerjena v problem oz. potrebe posameznika. S takim načinom dela bomo vplivali na večjo aktivnost, sodelovanje učenca tudi v času preverjanja, kontrole lastnega dela in v analizi rezultata učenja.

LITERATURA

- Brown, W. H. (1996). Observational Assessment of Young Children's Social Behavior with Peers. *Early Childhood research Quarterly*, 11, str. 19–40.
- Cowie, B., Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education*. Vol. 6, No.1, str. 101–115.
- Giles, C. (1997). *School Development Planning. A practical guide to the strategic management process*. Resources in Education.
- Hargreavers, D., H., Hopkins, D. (1991). *The Improvement School. The management and Practice of development planning*. Cassell.
- Harlen, W., James, M. (1997). *Assessment in Education*. Vol. 4, No. 3, str. 365–379.
- Harris, A., Jamieson, I., Russ, J. (1996). *School Effectiveness and School improvement, A practical guide*. Pitman Publishing.
- Komljanc, N. (1997). Izkušensko vrednotenje. V: *Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole*. ZRSŠ.
- Komljanc, N. in drugi (1997). Vodič za skupno vrednotenje. V: *Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole*. ZRSŠ.
- Mavromatis, Y. (1997). Understanding Assessment in the Classroom: Phases of the assessment process – the assessment episode. *Assessment in Education*. Vol. 4, No. 3, str. 381–399.

P o v z e t e k

V procesu ocenjevanja je povratna informacija temeljna za načrtovanje učenja in pouka. Načrtujeta učitelj in učenec skupaj. Pomemben element načrta so zapisana merila uspešnosti za posameznega učenca oz. skupino v razredu. Opisana merila uspešnosti učenja učencev so osnovna merska enota za primerjanje in ugotavljanje uspešnosti doseženih rezultatov oz. načrta.

A b s t r a c t

Feedback is the base for planning teaching and learning in the process of assessment. Teachers and pupils should plan together. Written criteria for individual pupils and for groups in the classroom are an important element of the plan. The described criteria of pupils' learning achievements are the basic measure for comparison and establishment of effectiveness of achieved results or plan.