

PSIHOLOŠKA UTEMELJITEV OPISNEGA OCENJEVANJA ZNANJA V PRVEM OBDOBJU DEVETLETKE*

Cveta RAZDEVŠEK PUČKO

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Povzetek: Opisne ocene učencev ne razvrščajo, jih ne primerjajo, ampak opišejo znanje, dosežke in napredek vsakega posameznega učenca. Omogočajo individualizacijo in so analitične, kar pomeni, da je učenčevo znanje v njih razčlenjeno, vendar hkrati omogočajo tudi celostni pogled na učenčevo znanje in napredovanje. Učence spodbujajo k samovrednotenju. Pogovor ob opisni oceni ali spodbujanje učenca, da sam sebi zapiše opisno oceno, je tudi idealna spodbuda za učenčevo refleksijo. Ko spodbujamo učence k samovrednotenju in refleksiji, razvijamo tudi njihove metakognitivne sposobnosti, saj ob tem spoznavajo in so pozorni ne le na to, kaj so dosegli, ampak tudi na to, kako so se učili. Postopki opisnega ocenjevanja znanja omogočajo udejanjanje prvin sodobne doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja: razširitve konteksta preverjanja, poudarka na zajemanju podatkov v čim bolj avtentičnih (in praktičnih) situacijah učenja, večje vloge formativnega (sprotnega in diagnostičnega) preverjanja ter poudarka na povratni informaciji in udeležbi učencev samih v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja.

KLJUČNE BESEDE: opisno ocenjevanje, preverjanje znanja, povratna informacija, samovrednotenje, refleksija, sodobna doktrina

Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

PSYCHOLOGICAL BASIS OF DESCRIPTIVE ASSESSMENT IN THE FIRST PERIOD OF ELEMENTARY SCHOOL

Cveta RAZDEVŠEK PUČKO

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: *Descriptive assessment is a way of assessment which is totally individualised; teachers do not compare the child and his/her performance with others, they describe the achievement and improvement of each individual child separately. Achievement reports are analytic yet take into account the holistic view of the child's knowledge, performance and improvement. Descriptive assessment stimulates pupils to evaluate their own performance. Self-evaluation, including reflection and inner dialogue, represents an ideal opportunity for developing meta-cognition and identification of one's learning strengths and weaknesses with a view of improving one's learning outcomes. Descriptive assessment enables the realisation of most aspects of educational (cognitive) assessment paradigm: broadening the context, more authentic assessment, feedback, formative (diagnostic) role of assessment and active participation of pupils in the process of assessment.*

KEYWORDS: descriptive assessment, knowledge assessment, feedback, self-evaluation, reflection, new paradigm

CC=3550 3560

Opisno ocenjevanje znanja se je v Sloveniji uveljavilo v začetku devetdesetih (leta 1991), sprva kot projekt, nato kot poskusna oblika (leta 1995) po sklepu Strokovnega sveta RS (pod pogojem, da imajo na šoli usposobljene učitelje za tako obliko ocenjevanja), v devetletki (od leta 1999 dalje) pa kot zakonsko predpisana oblika v prvem triletju, v drugem triletju pa kot kombinacija s številčnimi ocenami. Pri razvijanju te oblike ocenjevanja znanja in pri usposabljanju učiteljev smo že od vsega začetka izhajali iz psiholoških spoznanj (predvsem s področja *psihologije učenja, psihologije osebnosti* ter z ožjega področja pedagoške psihologije, ki se ukvarja s *psihološkimi vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja*), ki so sicer pomembna za preverjanje in ocenjevanje znanja nasploh, pri opisnem ocenjevanju znanja pa jih velja še posebej izpostaviti.

INDIVIDUALNE RAZLIKE MED UČENCI

Psihologi skušamo učitelje senzibilizirati za razlike med učenci: opozarjamo jih predvsem na razlike, ki so manj znane in morda na zunaj nekoliko manj opazne (npr. kognitivni stili), na razlike v posameznih sposobnostih, opozarjamo jih ne le na medosebne, ampak tudi na znotrajosebne razlike. Poznavanje in zavedanje razlik med učenci pa je le prva raven, ki ji mora slediti tudi tem razlikam prilagojena obravnava (Žagar, 1999). Prav na tem področju daje opisno ocenjevanje znanja (v primerjavi s številčnim, ki je omejeno z lestvico ocen) več možnosti za *individualizacijo* (opisna ocena je oblikovana za vsakega učenca posebej). Zato je opisno ocenjevanje znanja idealna podpora vsem oblikam individualizirane obravnave (to je še posebej izrazito pri delu z nadarjenimi učenci, z učenci z učnimi težavami, z učenci, ki imajo izrazito neharmonično razvite posamezne sposobnosti (ali inteligentnosti, po Gardnerju, 1995). Znotrajosebnih razlik namreč učitelju ni potrebno združevati (iskati povprečja), da bi oblikoval oceno, ampak jih lahko v oceni izrazi in poudari (npr. razlike v ustnem in pisnem izražanju pri slovenščini ali razlike med prostorskimi predstavami in logičnim sklepanjem pri matematiki). Ob oblikovanju opisne ocene učitelj tudi ni obremenjen s pritiskom primerjave z drugimi učenci, kar je zelo izrazito pri številčnem ocenjevanju, zato lahko brez težav izrazi posebnosti (medosebne razlike) vsakega posameznega učenca. To mu omogoča tudi dejstvo, da so *opisne ocene analitične*, kar pomeni, da je učenčevo znanje v njih razčlenjeno, opisana je raven doseganja pomembnih sestavin pri posameznih predmetih in predmetnih področjih. Pri tem so upoštevana vsa področja učenčevega dela: *spoznavno* (kaj zna, razume, kako primerja, uporablja...), *psihomotorično* (kako piše, nariše, zapoje, naredi, izvaja ...), *motivacijsko* (kako si prizadeva, kaj ga zanima ...) in *socialno* (sodeluje, pomaga, daje pobude...). O vključevanju posameznih sestavin obstajajo sicer različna mnenja (po mnenju nekaterih naj bi opisne ocene vključevale zgolj spoznavno in psihomotorično raven), vendar še posebej učiteljice iz prakse potrjujejo spoznanje, da ni mogoče povsem izločiti nekaterih drugih, za proces in dosežke učenja zelo pomembnih in torej relevantnih sestavin (npr. zanimanja, prizadevanja, samostojnosti). Zaradi upoštevanja vseh teh področij dajejo opisne ocene kljub analitičnosti tudi celostni pogled na učenčevo znanje in napredovanje. S tem se (v primerjavi s številčnimi ocenami) poveča njihova *informativna vrednost*, kar je pomembno za vse vpletene: za učenca, za učitelje in seveda tudi za starše. V procesu učenja imajo opisne ocene vlogo sprotne povratne informacije.

Na pomen povratne informacije v procesu učenja je opozarjala že behavioristična teorija učenja; najbolj je vlogo in delovanje sprotne povratne

informacije operacionaliziral Skinner v programiranem učenju (Child, 1993). Vendar pozitivno vlogo povratne informacije in potrebo po njeni sprotnosti in konkretnosti ne poudarja le behavioristični pristop, sprejemajo in uveljavljajo jo praktično vsa, tudi sodobna (kognitivna) pojmovanja učenja, ki ob tem poudarjajo še aktivno vlogo učenca samega. Če izhajamo iz vloge, ki naj jo odigra v procesu učenja povratna informacija, potem vemo, da mora tistemu, ki se uči, *povedati, kateri od njegovih dosežkov so pravilni, jih na ta način utrditi in povečati verjetnost, da jih bo učenec še ponovil in jih na ta način osvojil* (otroku npr. povemo ali napišemo, da je njegov način, kako je opazoval in opisal sadovnjak, pravilen). V primeru, da odgovor ali izdelek ali izvajanje ni (popolnoma)pravičen oz. pravilno, mora biti učenec *opozorjen na konkretne napake ali pomanjkljivosti*, in če je le mogoče, mu moramo hkrati že *ponuditi, pokazati ali ga opozoriti na pravičen odgovor ali postopek* in mu pri tem ponuditi pot, oz način, *kako napake odpraviti ali kako izboljšati postopke ali načine ravnanja. Opisno ocenjevanje znanja je idealna priložnost, da se tako opisana vloga povratne informacije izpelje in udejani ne le v procesu preverjanja, ampak tudi v ocenjevanju*. Povratna informacija v kontekstu kognitivne psihologije namreč ne pomeni le klasično okrepitev, ampaka spodbuja učenca k refleksiji in samovrednotenju.

Samovrednotenje in samoocenjevanje predstavlja namreč eno od bistvenih sestavin nove doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja, ki ima svoje korenine tudi v sodobni psihologiji učenja in poučevanja. Pri tem gre za težnjo po večji vključenosti učencev v proces ocenjevanja, kar poveča tudi njihovo odgovornost za proces in rezultate učenja. Vključenost učencev se lahko izraža v načrtovanju ciljev, vsebin in/ali postopkov, v samoocenjevanju in/ali samovrednotenju. O samovrednotenju lahko govorimo, kadar ima podlago v nekih notranjih kriterijih, ko učenec sam (v začetku tudi ob pomoči učitelja) določa bistvene elemente dosežka ali izdelka, jih kritično ovrednoti (tudi v primerjavi s pričakovani in prizadevanji) ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti (Claxton, 1995). Pri samoocenjevanju pa gre za samostojno presojanje dosežkov glede na znane (zunanje) kriterije (gre npr. za to, da učenec po učiteljevih navodilih ali vzorcih preveri in oceni svoj izdelek). V obeh primerih je potreben dialog z učiteljem (lahko tudi z vrstniki), ki mora učencu pomagati pri oblikovanju kriterijev, pri načrtovanju strategij za nadaljnje delo, pa tudi pri postavljanju ciljev, ki naj bi jih učenec dosegel. Skupaj z opisnim ocenjevanjem znanja se izraziteje uveljavljajo nekateri postopki, ki vodijo najprej v samoocenjevanje in kasneje tudi v samovrednotenje. Pogovor ob opisni oceni ali spodbujanje učenca, da sam sebi zapiše opisno oceno, je idealna spodbuda za učenčevo refleksijo, ko lahko kritično (brez strahu pred oceno) razmišlja o svojih dosežkih, jih primerja z

vloženim naporom ter oceni možnosti za izboljšanje. Da bo do vseh teh procesov prišlo, je pomembno zaupanje v učence in v njihovo sposobnost, da analizirajo in ocenijo svoje delo.

Ko učence spodbujamo k refleksiji in samovrednotenju, **razvijamo tudi njihove metakognitivne sposobnosti**: spodbujamo jih k spoznavanju lastnih kognitivnih procesov, med katerimi je tudi učenje. S tem ko učenca spodbudimo, da razmišlja in opiše (ne zgolj oceni) svoje prizadevanje, postopke in dosežke, ga spodbujamo, da spoznava in da je pozoren ne le na to, kar je dosegel, ampak tudi na to, *kako se je učil*, kako je opazoval (ali je bil dovolj pozoren), kako je sklepal, kateri pristopi so se zanj izkazali kot najprimernejši. Tak način razmišljanja učencu omogoča tudi spreminjanje tistih postopkov, za katere se morda izkaže, da niso bili najbolj učinkoviti.

Postopki opisnega ocenjevanja znanja omogočajo **udejanjanje prvin sodobne (kognitivne) doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja**. Kot je bilo že večkrat poudarjeno, je za sodobne usmeritve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja značilen premik od (pretežno) psihometrične k pedagoški doktrini (Razdevšek Pučko, 1994), ki izhaja tudi iz paradigme kognitivne psihologije (Razdevšek Pučko, 1997). Korektna izpeljava opisnega ocenjevanja učitelju omogoča, da udejani vse prvine sodobne doktrine preverjanja in ocenjevanja znanja: Brez posebnih težav in brez nevarnosti za zmanjšanje objektivnosti ocene lahko vključi in upošteva vse različne informacije (*razširjen kontekst*) o procesu in dosežkih učenja, zajema lahko podatke v čim bolj *avtentičnih (in praktičnih) situacijah učenja*, ki niso namenjene zgolj ugotavljanju dosežkov (Razdevšek Pučko, 1996). Opisno ocenjevanje znanja udejanja tudi zahtevo po *večji vlogi formativnega (sprotnega in diagnostičnega) preverjanja* v primerjavi s sumativnim (končnim) ocenjevanjem.

Udejanja tudi spoznanja nekaterih **motivacijskih teorij** (teorije atribucije, teorije pričakovanja) in iz njih izvedenih pedagoških priporočil (Weiner, 1992). Pravilno oblikovana opisna ocena učencu pomaga, da išče vzroke za neuspeh v spremenljivih vzrokih, ki jih lahko nadzoruje (tokrat nisi bil dovolj natančen), uspeh pa pripiše svojemu trudu in tako krepí zaupanje v možnost lastnega vplivanja na izide (notranja točka kontrole). V konkretni izpeljavi se to kaže v *pozitivni naravnosti opisnih ocen*, kar ne pomeni, da otroka samo hvalimo, ampak pohvalimo njegovo prizadevanje in doseženo znanje, mu pomagamo in ga spodbujamo k boljšim dosežkom (višjim ciljem) ali k odpravljanju pomanjkljivosti. Na tak način ohranjamo veselje do učenja, s katerim pridejo otroci v šolo, jih naučimo ceniti delo in trud, brez strahu pred slabšo oceno jih naučimo učiti se tudi na lastnih napakah.

Če trdimo, da gre pri opisnem ocenjevanju znanja za pozitivno naravnost, to ne pomeni, da ne omenjamo morebitnih pomanjkljivosti, vendar jih pripisujemo spremenljivim vzrokom, ob tem pa izražamo *pozitivna pričakovanja*, saj izhajamo iz tega, kar učenec zmore in ga motiviramo, da bo vložil napor v odpravljanje pomanjkljivosti. Konkretna in analitična povratna informacija učencu namreč ponudi način odpravljanja napak in izrazi pričakovanje uspeha kot posledico dodatnega (njegovega lastnega) napora.

V postopkih (imenujemo jih tudi "učiteljeva opravila") opisnega ocenjevanja znanja je zelo pomembno sprotno beleženje in dokumentiranje učenčevega napredka. Ob poznavanju nekaterih psiholoških spoznanj s področju preverjanja in ocenjevanja znanja je to pomembno tudi zato, da preprečimo nekatere najpogostejše subjektivne napake ocenjevanja, saj tudi opisne ocene niso imune pred selektivnim zaznavanjem in pomnjenjem, pred logično napako, halo efektom. V postopkih opazovanja in beleženja je bistvenega pomena tudi poznavanje ciljev in njihove ravni. Poznavanje Bloomove klasifikacije učnih ciljev (Marentič Požarnik, 1991) omogoča učitelju ustrezno načrtovanje ter prepoznavanje in opisovanje ravni doseženih ciljev, skupaj z učnimi načrti mu predstavlja strokovni instrumentarij za oblikovanje opisne ocene.

SKLEP

V prispevku so analizirana psihološka spoznanja, ki predstavljajo podlago in s tem tudi utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja. Poznavanje in razumevanje teh spoznanj učiteljem omogoča, da izvajajo posamezne postopke (opazovanje, beleženje, dajanje sprotnih komentarjev, pisanje opisnih ocen) opisnega ocenjevanja znanja na ustrezni strokovni ravni, premišljeno, z refleksijo. Brez tovrstnega znanja so njihovi postopki le posnemanje ali preprosto izvajanje navodil, kar pomeni nenehno nevarnost, da učitelj zanemari nekatera pomembna načela, med katerimi je predvsem usmerjenost k učenčevim dosežkom in napredku (in ne k učenčevim lastnostnim) ter objektivna, celovita, analitična, konkretna in na pozitivnih pričakovanjih zasnovana povratna informacija.

LITERATURA

- Claxton, G. (1995). What kind of learning does self-assessment drive? Development a "nose" for quality: comments on Klenowski (1995). *Assessment in Education*, 2 (3), 339-343.
- Child, D. (1993). *Psychology and the teacher*. London: Cassell.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma [Frames of mind]*. Ljubljana: Tangram.
- Marentič Požarnik, B. (1991). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Izbrana poglavja iz didaktike [The meaning of operative framing of educational goals for the successful teaching: Selected topics in didactics]*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli [The new doctrine of the knowledge assessment as an answer to changes in school]. *Sodobna pedagogika*, 45 (3-4), 132-139.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja [Different kinds of knowledge assessment and marking]. *Sodobna pedagogika*, 47 (9-10), 411-419.
- Razdevšek Pučko, C. (1997). Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja [Cognitive psychology and the new paradigm of knowledge assessment and marking]. *Psihološka obzorja*, 6 (4), 127-141
- Žagar, D. (1999). Razlike med učenci, na katerih temelji individualizacija pouka [Differences between pupils and the individualisation of teaching]. *Vzgoja in izobraževanje*, 19 (6), 8-12
- Weiner, B. (1992) *Human motivation*. Newbury Park: Sage.

