



Dr. Barbara Sicherl Kafol
Pedagoška fakulteta
Univerze v Ljubljani
Dr. Ada Holcar Brunauer
Zavod Republike Slovenije
za šolstvo
Dr. Urban Kordeš
Pedagoška fakulteta
Univerze v Ljubljani

Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji

Povzetek: V prispevku so predstavljena izhodišča preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji¹, ki v skladu s sodobno podlago poučevanja in učenja predpostavljajo uporabo celostnih in avtentičnih vidikov ocenjevanja z večjo vlogo formativnega preverjanja procesov in dosežkov učenja. V navedenem kontekstu je izpostavljena vloga formativne povratne informacije, ki v procesu glasbene vzgoje pomembno prispeva h kakovosti pouka in posledično tudi k boljšim učnim dosežkom ter odnosu učencev do ocenjevanja. Obstoječo doktrino preverjanja in ocenjevanja bi bilo treba nadgraditi s spodbudami za širši obseg uporabljenih oblik in načinov, ki bi v sumativni oceni smotrno upoštevali učne dosežke, dobljene z različnimi načini preverjanja. Namesto osredinjavanja samo na rezultate učenja naj preverjanje in ocenjevanje v večji meri prispevata k ustvarjanju kakovostnih pogojev za učenje. **Ključne besede:** preverjanje in ocenjevanje, glasbena vzgoja, celostni in avtentični vidiki ocenjevanja, povratna informacija. **Grading and Assessment in Music Education. Abstract:** The article presents the starting points for grading and assessment in music education, which, in accordance with the modern basis of teaching and learning presupposes the use of integrated and authentic grading aspects with a greater role of a formative grading of the processes and achievements of learning. In this context the role of formative feedback is accentuated, which in the process of music education significantly contributes to the quality of teaching and consequently also to better academic achievement and attitudes of pupils towards assessment. The extant doctrine of grading and assessment needs to be upgraded with incentives for a wider range of applicable forms and ways in which would in the summative grade rationale took into account learning outcomes obtained with different methods of grading. Instead of focusing solely on learning outcomes, grading and assessment must to a greater extent contribute to the creation of quality learning conditions. **Keywords:** grading and assessment, music education, holistic and authentic aspects of grading, feedback.

Uvod

Sodobna glasbenopedagoška znanost se ukvarja z vprašanji kakovostnega načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa v vseh didaktičnih elementih od opredelitve učnih ciljev, metod, oblik, vsebin do evalvacije. V skladu s humanistično-konstruktivistično podlago naj poučevanje spodbuja učno samostojnost, aktivno in ustvarjalno reševanje učnih problemov v kompleksnih dimenzijah učenja, ki se odvijajo skozi interaktivno naravo spoznavnih (kognitivnih), socialnih,

motivacijskih, emocionalnih (socialno-afektivnih) in telesno-gibalnih (psihomotoričnih) dejavnikov. Navedena izhodišča zahtevajo usklajeno in uravnoteženo delovanje vseh elementov vzgojno-izobraževalnega procesa, med katerimi se v prispevku osredinjamo na položaj in vlogo preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji.

Opredelitev predmeta glasbena vzgoja

Na podlagi učnega načrta za glasbeno vzgojo (2011) podajamo opredelitev predmeta, iz katere

je razvidna specifična področja, ki je pomembna za razumevanje načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji. V opredelitvi predmeta je zapisano: »Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Stik z njenimi vrednotami je temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov. /.../ Procesi glasbenega učenja in poučevanja spodbujajo razvoj glasbenega doživljanja in mišljenja ter vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Temeljne metode glasbenega poučevanja in učenja se uresničujejo z dejavnostmi izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe.« (Prav tam, str. 4).

Navedena opredelitev glasbene vzgoje izpostavlja specifično glasbenega poučevanja in učenja, ki se uresničuje skozi interakcijo glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Z glasbenimi dejavnostmi spodbujamo kompleksne ravni učnega odzivanja na čustveno-motivacijskem, socialnem, telesno-gibalnem in spoznavnem področju razvoja. Med posameznimi področji razvoja je recipročen odnos. Tako npr. učenčev interes, čustva, stališča in vrednote do glasbe pogojujejo raven njegove aktivnosti pri urjenju izvajalskih spretnosti (pravilna drža glasbil, tehnika igranja na otroška glasbila, jasna artikulacija in oblikovanje posameznih glasov, preponsko dihanje, gibalno-plesno izražanje glasbenih doživetij in predstav itd.), kar vse vpliva na kakovost njegovih glasbenih znanj (strategije primerjanja, razlikovanja, razvrščanja, urejanja, strukturiranja in generaliziranja zvočnih predstav, uporabe zvočnih predstav v novih okoliščinah z zvočnim ustvarjanjem in vrednotenjem) ter povratno stopnjuje in pogloblja njegov odnos do glasbe.

Procesi in učinki glasbenega učenja so kompleksni in v interakciji glasbenih dejavnosti omogočajo uravnotežen učni razvoj. Pri načrtovanju in izvajanju didaktičnih elementov glasbene vzgoje, med katere spadata tudi preverjanje in ocenjevanje, je zato pomembno, da upoštevamo celostni pristop z uravnoteženo zastopanostjo vseh področij (socialno-afektivnega, psihomotoričnega, kognitivnega) učnega razvoja. Celostni pristop glasbene vzgoje omogoča strokovno izvedbo ciljev učnega načrta in posledično kontinuiranega in sistematičnega glasbenega razvoja učencev.

Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji

V skladu z opredelitvijo predmeta pojmuje preverjanje in ocenjevanje kot pomembno sestavino poučevanja in učenja, saj »način preverjanja in ocenjevanja vpliva na to, kako se učenci učijo, kakšno znanje pridobijo in kakšen odnos do učenja ter znanj gradijo« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011, str. 30).

Sodobna prizadevanja so usmerjena k iskanju širšega nabora različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998; Collwel, 2002), ki naj na glasbenem področju spodbuja učence k razvijanju trajnih znanj, uspešnemu doseganju učnih ciljev in učni samostojnosti. Novost na področju preverjanja in ocenjevanja znanja je vse večja vključenost učencev tako v proces preverjanja znanja kakor tudi v proces ocenjevanja svojih dosežkov. V večji meri so poudarjeni celostni načini ocenjevanja v primerjavi z analitičnimi, bolj kot sama količina reproduciranega znanja je pomembna kakovost znanja (Marentič Požarnik, 2004). Strinjamo se, da »holistični ali celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja. Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 5)

Celostni pristop ocenjevanja, ki povezuje ocenjevalne postopke s procesom glasbenega učenja na čustveno-motivacijskem, socialnem, telesno-gibalnem in spoznavnem področju, ustreza specifični glasbene vzgoje in omogoča avtentične načine in oblike preverjanja in ocenjevanja. Avtentično ocenjevanje je usmerjeno v sam proces učenja (Razdevšek Pučko, 1999), ki se pri glasbeni vzgoji odvija skozi petje, instrumentalno igro, ritmično izreko, pozorno poslušanje, ustvarjanje itd. Ob



tem poudarjamo, da avtentičnega ocenjevanja v praktičnem kontekstu glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja ne more nadomestiti uporaba testov, saj »testi običajno merijo tisto, kar je pri umetniških predmetih najmanj pomembno« (Aróstegui, 2003, str. 112). Avtentično ocenjevanje pri glasbeni vzgoji naj izhaja iz najpomembnejših in ne najprikladnejših dimenzij glasbenega vedenja. To pomeni v proces usmerjeno ocenjevanje z glasbenimi metodami vrednotenja glasbenih dosežkov in ne zgolj uporabo testov. Glasbeni dosežki se izkazujejo skozi glasbeni jezik in specifiko njegovega komuniciranja, pri čemer ubeseditev in ostali posredni načini izražanja zabrišejo njegovo avtonomnost. Tudi Anne Bamford (2009) opominja, da je preverjanje in ocenjevanje pri glasbi pogosto problematično, saj »ni v skladu z načelom celostnega in vseživljenjskega učenja, ki je značilno za to področje« (prav tam, str. 20). Ob tem bi za razumevanje problematike preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji omenili še pretekle izkušnje uporabe testov »Bentley in Seashore«, ki so izključevali tiste učence, ki niso bili primerni za glasbeno izobraževanje, kar je zaznamovalo ocenjevanje z negativno noto (Ruddock in Leong, 2005; Sloboda, Davidson in Howe, 2000; Welch in Adams, 2003). Ker funkcija ocenjevanja glasbenih dosežkov v osnovni šoli ni namenjena izključevanju oz. selekciji učencev, je takšen pogled strokovno neustrezen.

Nepoznavanje in/ali neupoštevanje specifične predmeta lahko vodi tudi do neupravičenih kritik standardov glasbene vzgoje, ki so zapisani v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011) in upoštevajo tudi nekognitivne sestavine glasbenih znanj. Navajamo kritiko na zapisani standard v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011, str. 14) »pri delu izkaže osebno angažiranost, zanimanje in motiviranost za glasbo in glasbeno izražanje«, ki je po mnenju Štefanca (2012, str. 26) »objektivno nemerljiv«. V ilustracijo navajamo, da so ga avtorji učnega načrta povzeli po kriterijih za ocenjevanje znanja umetniških predmetov na mednarodnih šolah IBO (International Baccalaureate Organization). Zanimivo je, da 3.473 šol v 144 državah (tudi v Sloveniji) ta kriterij, za katerega imajo natančno opredeljene opisnike v predmetnem vodniku – »učnem načrtu« (Arts Guide), zadnjih dvanajst let uspešno »objektivno preverja« (MYP Arts Guide, 2000, 2009). Pri tem velja še omeniti, da medna-

rodne šole IBO obravnavajo učence celostno in da so učenci, ki končajo te šole, sprejeti na najboljše univerze na svetu.

Tudi v praksi glasbenega poučevanja pogosto naletimo na problematiko zanemarjanja načela celostnega učenja, ki je značilno za to področje (Bamford, 2009). Mnogi učitelji namreč še vedno poučujejo za teste (Bresler, 2010), čeprav se ob tem tudi zavedajo, da ti ne dajejo avtentične povratne informacije o glasbenem znanju učencev. Gre za premik od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in ocenjevanja v različnih etapah učenja in v različnih oblikah (Gipps, 1994a). Z vključitvijo preverjanja in ocenjevanja znanja v učni proces lahko pozitivno vplivamo na učni dosežek in posledično na učni uspeh posameznega učenca (Black in Wiliam, 1998). Ocenjevanje znanja pri glasbeni vzgoji (in na drugih področjih) naj zato ne posega le v končno fazo učnega procesa, temveč naj stalno spremlja vse etape učnega procesa. Pozitivne učinke preverjanja in ocenjevanja glasbenih dosežkov v vseh etapah poučevanja kažejo tudi izsledki raziskave (Holcar, 2013), ki je pokazala, da učenci povezujejo pozitivna stališča do ocenjevanja predvsem z opisnimi ocenami in vrstniškim ocenjevanjem. Potrdil se je tudi vpliv kakovostne povratne informacije na izboljšanje *učnih* dosežkov in samostojno učenje ter razvijanje metaznanja, samoregulacije, samoocenjevanja in nadaljnega učenja (Prav tam). Tudi druge raziskave ugotavljajo pozitivne učinke vrstniškega ocenjevanja in samoocenjevanja na kakovost učenja (Daniel, 2004; Bloom in Poole, 2004). Učenci, ki so vključeni v tovrstno ocenjevanje, izkazujejo strategije kritičnega mišljenja in vrednotenja, povečuje se tudi njihova samozavest in poznavanje ocenjevalnih procedur. Ob tem se razvija njihova želja po sodelovanju in prevzemanju odgovornosti za svoje učenje (Bloom in Poole, 2004). Vključitev učencev v vrstniško ocenjevanje omogoča uskladitev njihovih pričakovanj z realnostjo, ocenjevanje zanje ni več nekaj skrivnostnega, odtujenega in nekaj kar drugi uravnavajo za njih (Prav tam).

Za kakovostno uresničevanje preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji ne nazadnje izpostavljamo ustrezno strokovno in didaktično usposobljenost učiteljev. Izsledki domačih raziskav (Sicherl-Kafol, 2007; Krek idr., 2005) kažejo, da imajo učitelji pri preverjanju in ocenjevanju na področju

glasbene vzgoje največ težav. Glasbena vzgoja je v sklopu drugih predmetov zapostavljena, saj se je učitelji pogosto izogibajo zaradi slabše strokovne in didaktične usposobljenosti. Stanje je vsekakor zaskrbljujoče in (tudi) posledica dejstva, da učitelji pri svojem usposabljanju zanemarjajo estetska področja, ker dajejo prednost drugim predmetom, ki so po njihovem mnenju pomembnejši. Tako imenovani »vzgojni predmeti« (glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja) imajo v primerjavi z drugimi neupravičeno nižji status. Problematika usposobljenosti razrednih učiteljev za zahteve glasbenega poučevanja nakazujejo potrebo po njihovem bolj sistematičnem in kontinuiranem glasbenem izobraževanju ter selektivnejšem izboru kandidatov, vključujoč preizkus glasbenih znanj in spretnosti ob vpisu na pedagoški študij. Tudi na glasbenem področju namreč velja, da ne moremo pričakovati pozitivnih sprememb na področju preverjanja in ocenjevanja brez sprememb v načinih poučevanja, ki so pogojeni z odnosom učiteljev do glasbene vzgoje (in drugih »vzgojnih« predmetov) in njihovo strokovno usposobljenostjo.

Če povzamemo, zahtevajo sodobne oblike poučevanja in učenja celostne in avtentične načine ter oblike preverjanja in ocenjevanja. Preverjanje in ocenjevanje postajata sestavni del procesa učenja z nepogrešljivimi povratnimi informacijami, ki pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Celostno ocenjevanje naj vključuje zbiranje in uporabo raznolikih virov informacij (Colwell, 2002; Colwell, 2006; Fautley, 2010) in ne samo uporabo preizkusov znanja, s katerimi pri glasbeni vzgoji merimo tisto, kar je najmanj pomembno. Preverjanje in ocenjevanje znanja »brez posebnih težav in nevarnosti za zmanjšanje objektivnosti ocene lahko vključi in upošteva vse različne informacije (razširjen kontekst) o procesu in dosežkih učenja« (Razdevšek Pučko, 1999, str. 41), pri čemer moramo izhajati iz specifik predmetnih področij, ki narekujejo uporabo avtentičnih in celostnih pristopov.

Formativno preverjanje pri glasbeni vzgoji

Ko naključno spremljanje glasbenega učenja preraste v načrtno, sistematično, kontinuirano in analitično opazovanje, govorimo o formativnem

preverjanju glasbenih znanj, ki na podlagi strokovnih meril daje sprotne povratne informacije o kakovosti glasbenega učenja in poučevanja. V procesu glasbenega poučevanja in učenja ima formativno preverjanje namen spremljanja učenega napredovanja učencev, ugotavljanja doseganja učnih ciljev, prilagajanja metod in oblik poučevanja, skratka evalviranja procesov poučevanja in učenja. Učitelj s formativnim preverjanjem ugotavlja, kako se razvijajo učenci, kakšne so njihove učne posebnosti in značilnosti. Svoja opažanja lahko zabeleži s pomočjo npr. anekdotičnih zapisov, tabel in drugih beležk, pa tudi zvočnih ali video posnetkov. Povratne informacije za učenca morajo biti pozitivno naravnane, kar pomeni, da učitelj najprej izpostavi že doseženi uspeh, zatem pa opozori na učno šibko mesta vključno s predlogi za njihovo rešitev. Kakovostna povratna informacija učencu »pove, do kod je prišel in katere stopnje znanja je že dosegel, spodbudi ga k iskanju pomanjkljivosti ter mu ob tem ponudi možnost in pot za njihovo odpravljanje« (Razdevšek Pučko 1997, str. 136).

Formativna povratna informacija usmerja učenčevo delo in mu pomaga odgovoriti na vprašanja: s čim sem zadovoljen, kako se počutim, kaj me moti, kaj bi spremenil, kako bi spremenil, kaj sem spoznal novega, v čem imam še težave in podobno. Ob odgovorih na navedena vprašanja učenec doživlja občutek svoje uspešnosti (pozitivna samopodoba), razvija delovne navade in veselje do učenja zaradi učenja samega, povečuje notranjo motivacijo za delo (učenje zaradi dela samega in ne samo zaradi ocen) in se navaja na vrednotenje svojega dela (samoocenjevanje).

Formativno preverjanje pri glasbeni vzgoji vključuje sistematično, kontinuirano in celovito spremljanje glasbenih procesov in dosežkov učenca v odnosu do njegovega predhodnega glasbenega razvoja in do operativnih ciljev določene glasbene dejavnosti. Raven glasbenih dosežkov izvajanja, poslušanja in ustvarjanja opredelimo na podlagi meril, ki omogočajo kvalitativno povratno informacijo. Merila formativnega spremljanja glasbenih dosežkov razčlenijo obseg in kakovost glasbenih dosežkov. Izhajajo iz ciljev glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Merila naj jasno in smiselno opredelijo najpomembnejše in najvrednejše dimenzije glasbenih dosežkov. Učencem morajo biti znana, saj le tako lahko vplivajo na nadaljnje



učenje in učenčevo presojanje lastnega dela. Merila naj učencem »povedo«, kaj je pomembno razvijati in ob čem se bo presojalo njihove dosežke (Rutar Ilc, 2001). Pri spremljanju glasbenih procesov in dosežkov smo pozorni na vsa področja učnega razvoja (afektivno-socialno/AF, psihomotorično/PM in kognitivno/KOG), pri čemer upoštevamo, da pri posameznih glasbenih dejavnostih lahko prevladujejo posamezna področja razvoja. V nadaljevanju navajamo predloge za merila formativnega preverjanja glasbenih dosežkov.²

Na *socialno-afektivnem področju razvoja* vključujemo merila za preverjanje *dosežkov izvajanja (ritmične izreke, petja, instrumentalne igre)*: raven interesa, raven odnosov v skupini, raven doživetega izvajanja, estetsko vrednotenje; *dosežkov poslušanja*: raven interesa, raven pozornosti, estetsko vrednotenje; *dosežkov ustvarjanja*: raven interesa, estetsko vrednotenje.

Na *psihomotoričnem področju razvoja* vključujemo merila za preverjanje *dosežkov izvajanja (ritmične izreke, petja, instrumentalne igre)*: pevska izreka, vključevanje sredstev interpretacije, izvajalska spretnost instrumentalne igre; *dosežkov poslušanja*: gibalno izražanje zvočnih doživetij in predstav; *dosežkov ustvarjanja*: gibalno ustvarjanje ob glasbi.

Na *kognitivnem področju razvoja* vključujemo merila za preverjanje *dosežkov izvajanja (ritmične izreke, petja, instrumentalne igre)*: ritmična zanesljivost izvajanja, melodična zanesljivost izvajanja, tonalna stabilnost, vključevanje sredstev interpretacije, estetsko vrednotenje; *dosežkov poslušanja*: raven pozornosti, prepoznavanje izraznih sredstev (zvočna barva, zvočna artikulacija, ritem, melodija, sozvočja, hitrost, jakost, oblikovanje, značaj), prepoznavanje izvajalskih sredstev (vrsta in število izvajalcev), glasbeni spomin, estetsko vrednotenje; *dosežkov ustvarjanja*: raven izvirnosti, raven skladnosti, estetsko vrednotenje. Na podlagi avtentičnih (glasbene dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja) in celostnih (področja socialno-afektivnega, kognitivnega in psihomotoričnega razvoja) glasbenih izkušenj se oblikuje glasbeni jezik. *Dosežki glasbenega jezika* vključujejo izkazovanje zvočnih predstav kot podlage glasbenega mišljenja. Po kognitivni taksonomiji (Bloom, 1956; Anderson idr., 2001) ga spremljamo od osnovnega razumevanja glasbe na ravni zvočnega prepoznavanja, zapornitve in

obnove do višjih stopenj s sposobnostmi uporabe zvočnih predstav v novih okoliščinah, kar vključuje zvočno ustvarjanje in vrednotenje. Glasbeni jezik vključuje pojme, glasbeno izrazje in glasbeno pismenost, ki jih učenec pridobiva v procesu glasbenega izvajanja, ustvarjanja in poslušanja (npr. učenec ob pozornem poslušanju ugotovi število oblikovnih delov skladbe in odnos med njimi – enaki, podobni, različni; pri petju vključi elemente estetske interpretacije; zapiše melodijo ali ritem z likovnimi simboli; zvočne predstave uporabi pri uglasbitvi besedila; vrednoti pevsko interpretacijo glede na pevsko izreko in fraziranje; ustvari lastno estetsko interpretacijo pesmi itd.).

Merila za preverjanje dosežkov glasbenega jezika vključujejo raven razumevanja glasbenih pojmov in izrazov, raven glasbene pismenosti in estetsko vrednotenje.

Sumativno ocenjevanje pri glasbeni vzgoji

V nasprotju s formativnim preverjanjem znanja je »sumativno ocenjevanje znanja občasna dejavnost, ki ima za cilj predvsem poročanje o dosežkih preteklega učenja, brez posebnega vplivanja na proces (ki je v bistvu že zaključen)« (Razdevšek Pučko, 2004, str. 1).

Sumativne ocene pri glasbeni vzgoji so sinteza kakovosti in obsega individualnih glasbenih dosežkov učencev glede na standarde znanj, ki so opredeljeni v učnem načrtu za posamezna vzgojno-izobraževalna obdobja in razrede (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011).

Sumativna ocena, ki je izražena opisno, pove, katere standarde je učenec dosegel in kako dobro jih obvlada, zato je nepogrešljiva za učitelja v naslednjem razredu, prav tako pa tudi za učenca in njegove starše. V sumativnih opisnih ocenah se izogibamo splošnih, stereotipnih, osebnih sodb in domnev, pa tudi opisov osebnostnih lastnosti učenca in primerjav z drugimi učenci.³

Sklep

Dinamična narava sodobnih oblik poučevanja in učenja zahteva celostne in avtentične načine ter oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja in v obliki povratnih

informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto osredinjanja samo na rezultate učenja naj preverjanje in ocenjevanje prispevata k ustvarjanju kakovostnih pogojev za učenje.

Poudarek je na drugačnih načinih in oblikah preverjanja in ocenjevanja (Black in Wiliam, 1998a; Colwell, 2006; Fautley, 2010; James, 2006; Marentič Požarnik, 2004; Razdevšek Pučko, 2004; Torrance, 2007), ki pri glasbeni vzgoji vključujejo glasbene postopke in širok nabor glasbenih dejavnosti (izvajanje, poslušanje, ustvarjanje) ter potekajo v procesu glasbene komunikacije, ki pomeni pristno okolje za avtentično in celostno ocenjevanje. Takšno preverjanje in ocenjevanje učenci doživljajo kot sestavni del učnega procesa, ki jim zagotavlja pomoč pri učenju in doseganju boljših glasbenih dosežkov. Učenci postajajo soustvarjalci glasbenega procesa učenja in njegovih rezultatov. Vključitev v proces samopreverjanja, samooценjevanja in vrstniškega ocenjevanja jih motivira za delo in opremlja s spretnostmi in izkušnjami, ki so vseživljenjska »dota«. Ob tem oblikujejo pozitiven odnos ne samo do preverjanja in ocenjevanja, temveč tudi do glasbene umetnosti.

Navedene prednosti celostnih in avtentičnih načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja se težko uresničujejo v okviru obstoječe zakonodaje. V *Pravilniku, ki ureja to področje*, je namreč zapisano, da se »preverja pred, med in ob koncu obravnave novih vsebin, ocenjevanje pa se opravi po obravnavi novih vsebin in po preverjanju znanja« (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 3. člen, 2003, 2005, 2006, 2008, 2013). Če ob tem upoštevamo tudi kritike, ki opozarjajo »da se često pozablja, da preverjamo doseganje ciljev predmeta in ne le obvladovanje vsebin« in da »celo v uradnih dokumentih srečamo formulacijo, da preverjamo, ko je učenec razumel posredovano snov – ne pa, kako je dosegel zastavljene cilje« (Marentič Požarnik, 2000, str. 8), bi bila smiselna sprememba zakonodaje na tem področju. Strinjamo se namreč, da »vzpostavitev ravnotežja med cilji formativnega preverjanja in cilji sumativnega ocenjevanja znanja zahteva spremembe v kulturi preverjanja in ocenjevanja« (Razdevšek Pučko, 1997). Zato bi bilo treba fazo formativnega preverjanja povezati s fazo sumativnega ocenjevanja, tako da bi v sumativni oceni smotrno upošte-

vali učne dosežke, dobljene z različnimi načini avtentičnega in celostnega preverjanja. Poudariti je treba tudi pomen kakovostne povratne informacije, ki v procesu poučevanja in učenja pomembno usmerja učni razvoj. S tem bi bil v sumativnih ocenah večji poudarek na kakovosti znanja, kar je ne nazadnje doktrina sodobnega vzgojno-izobraževalnega pristopa. ■

Viri in literatura

1. Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Rath & M. C. Wittrock (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Arostegui J. L. (2003). On the nature of knowledge: what we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, 40, 100–115.
3. Bamford, A. (2009). *Arts and Cultural Education in Iceland*. Icelandic Ministry for Education and Culture.
4. Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
5. Black, P. in Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7–73.
6. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Company, Inc., New York.
7. Bloom, D. in Poole, K. (2004). Peer assessment of tertiary music performance: Opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education*, 21 (1), 111–125.
8. Bresler, L. (2010). Integracija glasbe v splošnoizobraževalne predmete: prikaz izobraževalnega podjetništva. *Glasba v šoli in vrtcu*, 15 (1), 3–17.
9. Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell in C. Richardson (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning* (str. 1128–1158). Reston, VA: MENC.
10. Daniel, R. (2004). Peer assessment in musical performance: The development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. *British Journal of Music Education*, 21 (1), 89–110.
11. Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
12. Gipps C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
13. Holcar Brunauer, A. (2013). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji v osnovni šoli : doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
14. IBO (2005). *Mission and strategy*. Pridobljeno 31. 3. 2014 s spletne strani <http://www.ibo.org/mission/>.
15. 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), 4–9.
16. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
17. Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 8–22.
18. MYP Arts Guide. (2000). Cardiff: IBO (International Baccalaureate Organization) Peterson House.



19. MYP Arts Guide. (2009). Cardiff: IBO (International Baccalaureate Organization) Peterson House.
20. James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. V Gardner, J. (ur.), Assessment and Learning. London: SAGE Publications Ltd.
21. Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V M. Turk Škraba (ur.), Didaktika ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
22. Krek, J., Kovač Šebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J., Peršak, M., Volf, B. (2005). Med opisom in številko. Obrazi edukacije 7, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
23. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (1996, 2003, 2005, 2006, 2008, 2013). Pridobljeno 4. 4. 2014 s spletne strani http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV791.html.
24. Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. Sodobna pedagogika. 47 (9-10), 411-419.
25. Razdevšek Pučko, C. (1997). Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja. Psihološka obzorja, (4), 127-141.
26. Razdevšek Pučko, C. (2004). »Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije«. Sodobna pedagogika. 55 (1), 126-139.
27. Ruddock, E. in Leong, S. (2005). »I am unmusical!« : The verdict of self-judgement. International Journal of Music Education. 23 (1), 9-22.
28. Rutar Ilc, Z. (2001). Od številčnih ocen k opisnim in nazaj. V Številčno in opisno ocenjevanje v drugem triletnju 9-letne OŠ, teze za posvet, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
29. Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. Vzgoja in izobraževanje, 2 (3), 82-87.
30. Sicherl Kafol, B. (2004). Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji. Domžale: Izolit.
31. Sicherl-Kafol, B. (2007). Descriptive assessment in music and other teaching-learning areas. V Zbornik radova (str. 204-222). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH: Muzička akademija.
32. Sloboda, J. A., Davidson, J. W. in Howe, M. J. A. (2000). Is everyone musical? V P. Murphy (ur.), Learners, learning and assessment (str. 46-57). London: Routledge Falmer.
33. Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? Sodobna pedagogika. 63 (2), 16-32.
34. Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. Assessment in Education. 14 (3), 281-294.
35. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja, Glasbena vzgoja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
36. Welch, G. F. in Adams, P. (2003). How is music learning celebrated and developed? Southwell, Notts, UK: British Educational Research Association.

Opombe:

- 1 V zvezi s poimenovanjem predmeta v osnovni šoli opozarjamo na terminološko neusklajenost, saj Zakon o osnovni šoli uvaja poimenovanje predmeta glasbena umetnost, medtem ko obstoječi učni načrt nosi ime glasbena vzgoja. Ker se v članku sklicujemo na didaktične elemente, ki so opredeljeni v učnem načrtu za glasbeno vzgojo in so relevantni za obravnavano tematiko, uporabljamo poimenovanje glasbena vzgoja.
- 2 Podrobnejša opredelitev meril in opisnikov je predstavljena v knjigi: Sicherl Kafol, B. (2004). Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji, Domžale: Izolit.
- 3 Podrobnejša opredelitev je predstavljena v knjigi: Sicherl Kafol, B. (2004). Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji, Domžale: Izolit.

Val Vidmar

