

Mag. Jožica Frigelj, Osnovna šola Ketteja in Murna, Ljubljana

UČINKI SODELOVALNEGA OCENJEVANJA NA MOTIVACIJSKEM PODROČJU

UVOD

Ocenjevanje je najbolj problematična in ambivalentna faza v poučevanju in povzroča največ konfliktov v odnosih med učenci, učitelji in starši. Spremembe pri poučevanju narekujejo spremembe pri ocenjevanju. Ocenjevanje naj bi spodbujalo rast učencev in doseganje načrtovanih ciljev ter krepilo samozavedanje, podpiralo naj bi tudi razvoj učnega procesa ter to, da bi učenec prepoznal svoje lastne zmožnosti in veščine, zagotavljalo naj bi orodja za oblikovanje učenčeve samopodobe in razjasnjevanje njegovih lastnih ciljev in priložnosti ter krepilo samousmerjevalno učenje. Ocenjevanje lahko postane kombinacija raziskovanja, svetovanja, poslušanja in pogovarjanja, postaja tudi diagnostično sredstvo za določanje učinkovitosti učnih metod. Še več – učenec pokaže njihov napredek, kar lahko poveča njihovo motivacijo v odkrivanju močnih in šibkih področij, hkrati pa podpira avtonomijo in neodvisnost (Nedzinskaitė, 2006). Razumevanje motivacije oz. spremljanje in raziskovanje motivacijskih pobud se je skozi zgodovino spreminjalo. Teoretskih pristopov k motivaciji je veliko. Zelo obsežen pregled le-teh poda ameriški psiholog Ford (1992), ki naniza 32 teorij z avtorji in glavnimi koncepti. Teorije vzpostavljajo konceptualni okvir za razlago vedenja in delujejo kot intelektualni mostovi med problemi in rešitvami motivacije, med vprašanji in odgovori o motivaciji (Kobal Grum, Musek, 2009).

Izhajam iz spoznanj o strategijah za motiviranje učencev (notranje in zunanje pobude), ki jih je treba integrirati, pri čemer je smiselno ločiti nagrajevanje kot behavioristično strategijo (poenostavljanje dinamike učne motivacije na ravni »dražljaj-odgovor«) ter posredovanje povratnih informacij o učenčevem delu (dajejo učencu jasnejšo predstavo o njegovem učnem delu in tako motivirajo za nadaljnje učenje).

SODELOVALNO OCENJEVANJE

Znanje, kakršnega si želimo in potrebujemo, se zadnje čase, zlasti pod vplivom evropskih dokumentov, kot je Lizbonska deklaracija, vse pogostje izraža tudi kot zmožnosti ali kompetence. Vsem udeležencem naj bi izobraževalni proces omogočil, da poleg vsebinskega znanja v najvišji možni meri razvijejo potrebne kompetence, prenosljive na različne poklicne in življenjske situacije (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Za presojo kakovosti razvijanja kompetenc so tako potrebni instrumenti, ki omogočajo spremljavo posameznikovega razvoja in napredka. Takšno edukacijsko merjenje

naj se opre na raznolike evidence o učenčevem napredku (Wiggins, 1998; Smith, 2001), omogoča naj vključevanje učencev v proces ocenjevanja ter spodbuja refleksijo in odgovornost učenca učenje in dosežke (Sentočnik, 2005).

Kompleksnih in zahtevnih znanj, spretnosti in kompetenc pa večinoma ni mogoče ocenjevati s psihometričnimi preizkusi (Easley in Mitchell, 2007), zato v svetu uporabljajo različne načine preverjanja in ocenjevanja (Anttalainen, 1998; Rautiainen, 1999) in v tem kontekstu je listovnik/portfolio rezultat celotnega ocenjevalnega postopka, ki je sistematično načrtovan, izpopolnjen in ovrednoten (Moya in O'Malley, 1994).

Sodelovalno ocenjevanje je diagnostično sredstvo za določanje učinkovitosti metod poučevanja in strategij učenja, je kombinacija raziskovanja, svetovanja, poslušanja in pogovarjanja in je bistveni del uravnovešenega ocenjevanja (s pregledom lastnega dela in razmislekom o močnih in šibkih področjih).

Sodelovalno ocenjevanje je tudi ocenjevanje za učenje, saj je bistveni in sestavni del učenja in poučevanja, je naravnano tako, da pomaga učenec razumeti standarde uspeha, vključuje učence v samovrednotenje, zagotavlja povratno informacijo, s pomočjo katere lahko načrtujejo nadaljnje korake, deluje ob predpostavki, da lahko vsak učenec napreduje in ne nazadnje od učitelja in učencev zahteva nenehno refleksijo lastnega dela. Poteka v triangulaciji učitelj – učenec – vrstnik, v katerem vsi udeleženci aktivno in enakovredno sodelujejo: učitelj z ocenjevanjem, učenec s samoocenjevanjem in vrstnik z medvrstniškim ocenjevanjem. Triangulacijo v ocenjevanju pa zagovarjam zaradi različnih vidikov.

- Z njo povečamo veljavnost ocenjevanja. Dobimo podatke, ki so realni z več vidikov. Podatke enega ocenjevalca primerjamo s podatki drugega in pridobimo na kriterijski veljavnosti. Trije viri naenkrat zagotavljajo tudi sočasno veljavnost. Večje število podatkov pa poveča konstruktno veljavnost.
- S triangulacijo povečamo zanesljivost ocenjevanja. S paralelno obliko ocenjevanja zagotovimo trdnost in doslednost podatkov. Zanesljivost pa povečamo tudi s koreliranjem odgovorov oz. vrednotenj pri posameznem kriteriju.
- Z njo povečamo objektivnost ocenjevanja. Nihče od ocenjevalcev namreč ne more s svojo subjektivno presojo vplivati na rezultat, hkrati pa lahko utemeljimo tudi objektivnost izvedbe, saj je triangulacija izvedena v navzočnosti preostalih učencev, ki tudi niso le nemi opazovalci.
- Z njo povečamo občutljivost ocenjevanja, saj se tako poveča možnost zaznave manjših razlik med

ocenjevalci, hkrati pa več ocenjevalcev poveča možnost zaznave tudi manjših razlik v znanju.

Edukacijsko merjenje/ocenjevanje upošteva nenehno interakcijo učenca z učiteljem v celotnem procesu ocenjevanja. Hkrati takšno preverjanje bolj kot zapomnjenje dejstev in konceptov preverja kompetence kot skupek znanja, spretnosti in odnosov.

Sodelovalno ocenjevanje poteka v štirih fazah:

- identifikacija zajema začetno uvajanje v razumevanje kriterijev, ozaveščanje lastnih učnih strategij, spremljavo napredka, razvijanje veščine samoevalvacije in refleksije na konkretnih primerih,
- načrtovanje zajema razumevanje in izboljševanje z nizanjem avtentičnih primerov znanja, izbiro ocenjevanih izdelkov ali aktivnosti, spremljanje napredka, samoevalvacijo in refleksijo,
- ponovni pregled in napredovanje k rezultatom, pri čemer preverimo zavezanost standardom in ciljem, pridobivanje kompetenc, samoevalvacijo in refleksijo,
- izvedba, ko preverimo uresničevanje načrta, spodbujamo prevzemanje odgovornosti s samoevalvacijo in refleksijo ter izvedemo ocenjevanje, samooocenjevanje in medvrstniško ocenjevanje, v aktivni triangulaciji pa še sodelovalno ocenjevanje.

Model sodelovalnega ocenjevanja je ciklični, sistematičen in dinamičen, ne zagotavlja pa le veljavnosti in zanesljivosti, temveč tudi pravičnost ocenjevanja.

Sodelovanje učencev pri preverjanju in ocenjevanju se šteje med najpomembnejše novosti na področju ocenjevanja in naj bi kot splošna težnja novejših praks prinašalo zmanjšanje kompetitivnosti, krepitev udeležbe učencev in povečanje posameznikovega nadzora nad učenjem, omogočalo pa naj bi tudi vpogled učencev v kriterije ter vključenost v postopke ocenjevanja. V raziskavi sem vse zgoraj naštetu tako spremljala kot dokazala. Seveda pa stili in načini, ki jih terja tako zasnovano ocenjevanje, ne morejo pustiti kurikula nedotaknjenega, saj si morajo vanj utirati pot kooperativne oblike, ki krepijo nadzor posameznikov nad vidiki lastne edukacije.

MOTIVACIJA

V splošnem je motivacija usmerjeno vedenje oz. obnašanje (Kobal Grum, Musek, 2009). Pojem motivacije različne smeri in raziskovalci razlagajo različno, vsi pa so enotni, da je motivacija:

- občutena oz. doživljena napetost, ki je usmerjena proti nekemu ciljnimu objektu;
- notranji proces, ki vpliva na smer, vztrajnost in intenzivnost k cilju usmerjenega vedenja;
- specifična potreba, želja ali hotenje, ki spodbudi k cilju usmerjeno vedenje.

Motivacija je torej psihološki proces, ki se nanaša na vedenje in z njim povezana čustva, misli, stališča, pojmovanja,

prepričanja itd. – je torej psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje (Petri, Govern, 2004).

Motivacijo sestavljajo tri prvine:

- potreba, ki je snovno ali informacijsko neravnovesje oz. primanjkljaj;
- dejavnost, ki je obnašanje, usmerjeno k izravnavanju primanjkljaja;
- cilj, ki je objekt ali sredstvo za izravnavanje primanjkljaja.

Vzroki motivacije pa so lahko zunanji ali notranji. Notranji so npr. fiziološki procesi, potrebe, goni, vrednote, zunanji pa dražljaji, pobude, pritiski, kulturno in socialno okolje (Kobal Grum, Musek, 2009).

Motivacijo za učenje določajo številni dejavniki. Opredeljujemo jo kot notranje stanje, ki pobudi, usmerja in vzdržuje neko vedenje. Za vzdrževanje nekega vedenja pa motivi niso dovolj. Prisotni morajo biti še radovednost, potrebe, hotenja, pritiski, naklonjenost, prepričanja, vrednote, pričakovanja itd. Vsi ti zunanji in notranji vplivi pa sprožijo in usmerjajo dejavnost, opredelijo njeno moč in trajanje, da doseže cilj oz. zadovolji potrebe (Ščuka, 2007).

Seveda pa pri preučevanju motivacijskih procesov ne smemo zanemariti niti emocij niti kognitivnih procesov, saj so med seboj tesno prepleteni, kot je prikazano v razpredelnici.

Razpredelnica 1: Ravni motivacijskega procesa (Kobal Grum, Musek, 2009: 20)

Motivacijska	potreba (želja)	motivacijska dejavnost	motivacijski cilj
Emocionalna	emocionalna napetost	emocionalno doživljanje motiviranega vedenja	emocionalno doživljanje cilja, emocionalna sprostitiv
Kognitivna	zaznavanje ključnih dražljajev	orientacija v situaciji, iskanje cilja, iskanje poti k cilju	zaznavanje, prepoznavanje in izbiranje ciljev

Storilnostna motivacija

Zavestna in ustvarjalna aktivnost kot interakcija med notranjimi in zunanjimi razvojnimi dejavniki sta ključ ne le otrokove vzgojno-izobraževalne uspešnosti, marveč tudi njegovega splošnega razvoja. Pogosto se misli, da učenec mora prihajati v šolo, hkrati pa se predpostavlja, da se mora tudi učiti. Šola je še vedno pod močnim vplivom stare, represivne pedagoške doktrine, ki je v nasprotju z dejstvom, da je učno aktivnost pri večini učencev treba nenehno porajati in vzdrževati oz. jo motivirati (Strmčnik, 2003).

Kompleksna potreba, ki nastane kot posledica potrebe po dosežku, je storilnostna motivacija. McClelland (1985, cit. po Kobal Grum, Musek, 2009) je ugotovil, da se storilnostna motivacija razvije iz želje, da bi naredili nekaj bolje, kot smo storili doslej. McMeniman (1989, cit. po Kobal

Grum, Musek, 2009) pa meni, da je storilnostna motivacija posebna vrsta motivacije, saj imajo visoko storilnostno motivirani posamezniki močno izraženo potrebo po uspehu. Osrednji pojem, ki se veže na storilnostno motivacijo, je t. i. težnja po približevanju ali izogibanju k dosežku usmerjeni situaciji. Čeprav na to težnjo vplivajo zunanje nagrade, lahko najdemo tudi notranje spremenljivke, kot sta ponos, ki je povezan z uspehom, in sram, ki je povezan z neuspehom (Kobal Grum, Musek, 2009).

Jurišević (2006: 47) navaja, da »ni več toliko aktualno le vprašanje, ali so učenci za učenje motivirani ali ne, temveč kako so motivirani. Študije so večinoma potrdile dve vrsti ciljne usmerjenosti.

- Usmerjenost v dosežke, ki je v svojem izhodišču tekmovalno naravnana na podlagi socialnih primerjav. Zanj je značilna filozofija »biti boljši od drugih« in/ali »z manj truda do večjih uspehov«, v ospredju pa je želja po pozitivni socialni potrditvi in/ali izogibanje kritiki. Učenci s tovrstno usmerjenostjo sposobnost za učenje razumejo kot relativno stabilno in zato nedovzetno za spreminjanje glede na vloženo delo.
- Usmerjenost v učenje pomeni usmerjanje pozornosti na učenje oz. učne naloge. Tako usmerjeni učenci k učenju pristopijo s ciljem pridobiti znanje in povečati svojo učno kompetentnost, zato pozornost namenja-jo procesom, ki prispevajo k večji kakovosti učenja in so prepričani, da s trudom lahko napredujejo v znanju in razvijanju spretnosti.«

Mnogi psihologi (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot in Thrasc, 2002) dvomijo o tem bipolarnem modelu usmerjenosti (Jurišević, 2006: 47), »ker je vsebinsko pretesen, in zagovarjajo delitev usmerjenosti v dosežke še na:

- usmerjenost k približevanju: učenec je tekmovalno usmerjen v doseganje čim boljšega rezultata zase ali najboljšega rezultata pred drugimi, zato spodbuja uspešnost;
- usmerjenost k oddaljevanju oz. izogibanju: učenec se s svojim učnim vedenjem skuša izogniti neuspehu ali prikriti po svojem prepričanju nižje učne sposobnosti in tako spodbuja neuspešnost«.

Pedagoški pristopi so danes raznovrstni, dejstvo pa je, da so bistveno bolj izdelani na področju motiviranja za dosežke kakor na področju motiviranja za (vseživljenjsko) učenje v manj storilnostnih oz. nestorilnostnih situacijah (Jurišević, 2006). Dilemo o pomembnosti za učenje med sposobnostmi in motivacijo je razrešil Raffini (2003), ki je

opredelil sposobnosti kot možnost za učenje, šele motivi pa to možnost uresničujejo. Kot za vsako aktivnost je tudi za učenje potrebna določena stopnja vzbujenosti, napetosti ali budnosti v organizmu. Želja po iskanju in premagovanju izzivov pa je bistvo notranje motivacije. Njeno gonilo opiše kot psihološke potrebe učencev po nadzoru nad lastnimi odločitvami (avtonomija – samovladje), po opravljanju dejavnosti, ki daje občutek uspešnosti (kompetentnost – usposobljenost), po občutku vpletenosti v nekaj višjega (pripadnost in povezanost), po dobrem počutju v zvezi s samim seboj (samospoštovanje), po doživljanju zadovoljstva ob lastnem početju (vpletenost in stimulacija – spodbuda).

RAZISKAVA

Problem in cilji

Pri preverjanju učinkov, ki jih ima neki način ocenjevanja, smo pozorni predvsem na posledice za učenje in poučevanje. Če so posledice pozitivne – učitelji in učenci posvečajo več časa in pozornosti dejavnostim, ki vodijo do pomembnih, kompleksnejših učnih ciljev –, potem pri takem načinu ocenjevanja potrdimo posledično veljavnost (Marentič Požarnik, 2004).

Možne posledice pri učencih pa Marentič Požarnik (2004) deli na spoznavne, čustvene in motivacijske.

Raziskovalni problem je preveriti posledično veljavnost sodelovalnega ocenjevanja, pri čemer sem preverila pozitivne učinke takega ocenjevanja na učenje na spoznavnem, čustvenem in motivacijskem področju. O učinkih na spoznavnem in čustvenem področju sem že pisala,¹ tokrat pa predstavljam učinke na motivacijskem področju.

Raziskovalno vprašanje je: Kateri učinki sodelovalnega ocenjevanja se odražajo pri odnosu učencev do znanja in učenja?

Hipoteza A: Učenci izkazujejo interes/zavzetost za učenje.

Hipoteza B: Učenci izražajo pozitiven odnos do znanja in učenja.

Hipoteza C: Učenci zmanjšajo tekmovalnost, povečajo sodelovanje.

Hipoteza Č: Učenci uzaveščajajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Metoda

Uporabljena metoda pedagoškega raziskovanja je longitudinalna, saj je potekala od junija leta 2006 do junija leta 2009, aplikativna oz. operativna, saj je usmerjena v raziskovanje neposredne prakse oz. v raziskovanje

¹ Portfolijo: spremljanje, vrednotenje in samovrednotenje dosežkov učencev (2009). Didactica Slovenica, let. 24, št. 3-4, str. 53-67; Sodelovalno ocenjevanje (2010). Vzgoja in izobraževanje, let. XLI, št. 3-4, str. 63-69; Vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samoevalvacije (2011). Vzgoja in izobraževanje, let. XLII, št. 3, str. 27-35; S portfoliem in refleksijo do kritičnega mišljenja in odgovornega učenja (2012). Vzgoja in izobraževanje, let. XLIII, št. 3-4, str. 100-115; Portfolijo: spremljanje, vrednotenje in samovrednotenje dosežkov učencev (2009). V: Vodenje in dosežki učencev v teoriji in praksi. Šola za ravnatelje. Kranj; Vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samoevalvacije (2011). V: Samoevalvacija kot temelj izboljšav. Šola za ravnatelje. Kranj; Z listovnikom in refleksijo do kritičnega mišljenja in odgovornega učenja (2012). V: Uporaba podatkov v šoli in vrtcih. Šola za ravnatelje. Kranj.

fenomena roces uvajanja listovnika v pouk tujega jezika in njegov vpliv na razvoj sodelovalnega ocenjevanja), empirična, saj sem zbirala in analizirala podatke, ki sem jih pridobila v praksi (Cencič, 2002).

Udeleženci

Vzorec učencev je neslučajnostni, priložnostni, izbran z enostopenjskim izborom, hkrati pa je to »odvisni vzorec, ker postopke merjenja ponavljamo« (Kožuš, 2003: 140). Ker je vzorec priložnostni, rezultate posplošujemo na hipotetično osnovno množico, podobno učencem iz vzorca. Učenci so v šolskem letu 2006/2007 obiskovali 4. razred, rojeni od februarja do decembra leta 1997.

Razpredelnica 2: Struktura vzorca učencev glede na spol in število
M – moški, Ž – ženski, a, b, c – oddelki

	a	b	c	SK
M	12	13	12	37
Ž	9	8	9	26
SK	21	21	21	63

V raziskavi je sodelovalo 63 učencev četrtega razreda.

Vzorec staršev je priložnostni. V raziskavi je sodelovalo 58 staršev od 63, kar je 92,0 %.

Razpredelnica 3: Struktura vzorca staršev glede na spol, starost in stopnjo izobrazbe

Odd.	Spol				Starost			Stopnja izobrazbe			
	M	Ž	Sk.	%	Do 35 let	35-40 let	Nad 40 let	IV	V	VI	VII in več
4. a	4	16	20	95,2	6	12	2	1	12	2	5
4. b	2	18	20	95,2	3	12	5	3	14	1	2
4. c	1	17	18	85,7	4	11	3	3	10	2	3

V raziskavi so sodelovale večinoma ženske, stare od 35 do 40 let, s srednjo stopnjo izobrazbe.

Merski instrumenti

- Moje mnenje o izdelku

Vprašalnik sem oblikovala za pomoč učencem pri zapisu refleksije, ki je najtežji del razvoja metakognicije. Vprašalnik je sestavljen iz šestih vprašanj, od katerih je prvo zaprtega tipa z večstransko izbiro, PREostala pa so odprtega tipa (Kako si zadovoljen/a z izdelkom? 2. Kaj ti je pri izdelku všeč? 3. Kaj bi rad/-a popravil/-a oz. izboljšal/-a? 4. Koliko časa si porabil/-a za izdelek? 5. S čim si si pomagal/-a? 6. Kaj si se pri tem naučil/-a?).

Učenci v 4. razredu še nimajo dovolj razvitega bese-dišča, ki bi jim omogočalo učinkovito refleksijo, pozneje pa sem razmislek že prepustila lastnemu opisu. Z analizo teh zapisov sem preverjala predvsem čustveno področje posledične veljavnosti sodelovalnega ocenjevanja, kot je

ozaveščanje občutka lastne vrednosti, ter motivacijsko področje, kot je izražanje pozitivnega odnosa do znanja in učenja.

- Drugi načini zbiranja podatkov
 - Dnevniški zapisi opazovanja

Izvedeno je bilo nestrukturirano (kategorije opazovanja niso vnaprej določene), prikrito opazovanje s popolno udeležbo. Možnost dostopa je bila ob določenih terminih (ure pouka angleščine), čas opazovanja omejen. Pri opazovanju so bili uporabljeni različni pripomočki: klasični (anekdotski in dnevniški zapis) in tehnični (fotoaparati in kamera). Celotno beleženje v obliki dnevniškega zapisa je bilo opravljeno po končanem opazovanju, med opazovanjem so nastale le nekatere opombe, fotografije in videoposnetki. Dnevniški zapisi so osebni in natančni glede na opazovane dogodke, po urejanju (prepisu) sem jih opremila tudi s fotografijami, ki podpirajo navedbe.

Z dnevniškimi zapisi opazovanja sem spremljala in pozneje analizirala proces uvajanja listovnika v pouk tujega jezika in samo delo z listovnikom, ki vpliva tudi na razvoj učnega procesa s prilagajanjem načinov poučevanja, spremljanje lastnega napredka učencev, predvideno zmanjšanje tekmovalnosti in povečano sodelovanje med učenci.

- Notranja analiza dokumenta

Osebni in hkrati uradni dokument (Evropski jezikovni listovnik) zagotavlja verodostojnost in dokazljivost, zapisi pa omogočajo analizo stališč in misli. V dokumentu sem spremljala in analizirala različna nestrukturirana besedila:

- refleksije učencev, ki sem jih razdelila na refleksije k domači nalogi in zaključne refleksije, z vsemi pa sem osvetlila izkazovanje interesa oz. zavzetosti za učenje ter izražanje pozitivnega odnosa do znanja in učenja;
- zapisi staršev v Jezikovnem življenjepisu v rubriki »Vsebina spodbude, sporočila«, ki so učencem dodatno omogočili spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Načini zbiranja podatkov

Načini zbiranja podatkov za odgovor na raziskovalno vprašanje so prikazani v razpredelnici.

Sestavine	Instrument	Kdaj	Obdelave
– izkazovanje interesa/zavzetosti za učenje	Domače naloge	2007–2008	Parafraziranje z združevanjem, sekvenčna analiza Izbor relevantnih pojmov
– izražanje pozitivnega odnosa do znanja in učenja	Moje mnenje, vpr. št. 3, 5, 6 Refleksija	2007-08 2008	Izbor relevantnih pojmov Analiza značilnosti pojmov in kategorij

Sestavine	Instrument	Kdaj	Obdelave
– zmanjšanje tekmovalnosti, povečanje sodelovanja	Dnevniški zapisi prikritega opazovanja s popolno udeležbo	2007-08-09	Odperto kodiranje Analiza značilnosti pojmov in kategorij
– ozaveščanje spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh	EJL Refleksija Zapisi staršev	2007 2008 2007-08-09	Izbor relevantnih pojmov Analiza značilnosti pojmov in kategorij

Rezultati in interpretacija

– Raziskovalno področje

Hipoteza A: Učenci izkazujejo interes/zavzetost za učenje.

Obdelava podatkov: analiza nestrukturiranih besedil.
Sodelujoči: učenci.

Instrument: refleksije učencev pri izbranih domačih nalogah.

Domače naloge so in verjetno bodo še kar nekaj časa tema razprav med učitelji. O koristnosti opravljanja domačih nalog sem prepričana, zato naloge dajem, pregledujem, beležim opravljanje nalog, komentiram pomembnost rednega dela itd.

Sodelovalno ocenjevanje z listovnikom naj bi razvijalo zavzetost za učenje, hkrati pa naj bi učenci izkazovali pozitiven odnos do znanja in učenja. Seveda sem želela te učinke preveriti tudi na področju opravljanja domačih nalog. Inovativnost in strokovnost učitelja se kaže tudi v izboru vrste domačih nalog, listovnik pa sam po sebi ponuja najrazličnejše možnosti zagotovitve privlačnih, ustvarjalnih in zanimivih domačih nalog. Zato sem upravičeno pričakovala konkretne izboljšave, kajti s trenutnim stanjem nisem bila zadovoljna: za ilustracijo v tabeli navajam mesečno poročilo o opravljenih domačih nalogah po posameznih oddelkih.

Razpredelnica 4: Odstotek učencev po oddelkih ES z opravljeno domačo nalogo novembra 2006

Odd	4. a	4. b	4. c	Skupaj
Št.uč.	21	21	21	
7. 11.	71,4	90,5	47,6	
9. 11.	85,7	95,2	57,1	
14. 11.	66,7	85,7	33,3	
16. 11.	80,9	90,5	42,9	
21. 11.	90,5	100,0	61,9	
23. 11.	85,7	95,2	52,4	
28. 11.	90,5	90,5	47,6	
30. 11.	95,2	100,0	47,6	
Povpr.	83,3	93,4	48,8	75,2

Po posameznih oddelkih je slika zelo različna, v povprečju pa je v 4. razredu v šolskem letu 2006/2007 pri angleščini tri četrtine učencev delalo domače naloge. Če sem v 4. b lahko zadovoljna pa je stanje v 4. c skrajno zaskrbljujoče.

Analizo refleksij domačih nalog sem opravila na namensko izbranem vzorcu: naključno sem izbrala domačo nalogo v šolskem letu 2007/2008 in v šolskem letu 2008/2009 pri petih učencih, ki večinoma domače naloge niso delali, pri naslednjih petih učencih, ki naloge občasno niso delali, in pri petih učencih, ki so domače naloge večinoma delali.

Razpredelnica 5: Analiza refleksij domačih nalog

	2007/2008	2008/2009
Ni naloge	3 ali 20 %	1 ali 6,7 %
Refleksija: ni odnosa	3 ali 20 %	2 ali 13,3 %
Refleksija: všeč, zabavna, izziv	9 ali 60 %	12 ali 80 %

Število učencev, ki jim je domača naloga všeč, zabavna ali pravi izziv, je naraslo, opazen je upad števila učencev, ki domače naloge ne delajo.

– Primer konkretne refleksije pri istem učencu

2007: Pri domači nalogi sem delal sam. Ni bila težka. Nihče mi ni pomagal, ker sem vse znal. Pri tej nalogi se nisem naučil ničesar novega.

2008: Všeč mi je bilo, ker sem opisal svoj delovni dan, ker sem lahko npr. o nogometu, ki ga imam rad, veliko napisal. Malo mi je pomagala mami, malo sem si pomagal z učbenikom. Pri tej nalogi sem se tudi naučil povedati, koliko je ura, ter se naučil napisati nekaj novih besed. S to nalogo pa je Dora (op. av. Dora je način samoocenjevanja) dobila dve novi luski.

Kratek povzetek spremljanega področja

Interes za učenje sem spremljala na področju opravljanja domačih nalog, ki po veljavni zakonodaji niso obvezne. Zaradi dela in ocenjevanja z jezikovnim listovnikom so učenci pisali refleksije tudi k izdelkom, ki so jih izdelali za domačo nalogo in so postali del zakladnice. Najbolj izstopajoča beseda v refleksijah k domačim nalogam je beseda »všeč«. Učenci tako ali drugače izražajo všečnost katerega koli dela domače naloge, hkrati pa se izrazito poveča tudi število učencev, ki delajo domačo nalogo. Na začetku dela in ocenjevanja z jezikovnim listovnikom je povprečno domačo nalogo naredilo 75 % učencev, pozneje je odstotek zrasel na 80 % in na koncu triletnega obdobja ugotavljam 94-odstotno opravljenih nalog na izbranem vzorcu. V refleksijah lahko ugotovim tudi, da je večini učencev postala domača naloga všeč, vsaj v nekem delu (npr. likovnem ali pisnem), večina pa izraža tudi zadovoljstvo z usvojenim znanjem, ki so ga pridobili z lastno dejavnostjo, s čimer pa so pokazali tudi interes za učenje.

– Raziskovalno področje

Hipoteza B: Učenci izražajo pozitiven odnos do znanja in učenja.

Obdelava podatkov: analiza nestrukturiranih besedil.
Sodelujoči: učenci eksperimentalne skupine.
Instrument: zaključna refleksija.

Strokovnjaki (Habermas v Gimenez, 1999; Mezirow v Wang in King, 2006; Johnson, 2006; Jurišević, 2007) opredeljujejo več modelov oz. oblik refleksije. Na tem mestu povzemam le splošno opredelitev, da osnovna refleksija zajema samo opise, naslednja stopnja vključuje že tudi vrednotenje, najvišja stopnja pa osmišljanje pridobljenega. Zato me je pri prebiranju zaključnih refleksij učencev (zaključne zato, ker smo končali z listovnikom za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let) najbolj zanimalo, ali so učenci v čemer koli presegli samo osnovno stopnjo refleksije, hkrati pa sem sledila tudi raziskovalnemu področju. Zaključna refleksija ni bila namenjena posameznemu izdelku, temveč vsem izdelkom skupaj, delu z listovnikom ter pričakovanjem za naprej.

Zaključne refleksije

1. V listovniku so mi všeč vse stvari, ker sem se pri izdelavi vsega zelo trudila. Ponosna sem na vse izdelke. Vsi izdelki odražajo dobro znanje, pri vseh sem se trudila – mogoče mi je to vzelo več časa, sem pa zato zdaj zadovoljna. Za naslednje leto nimam veliko pričakovanj, mislim pa, da se bomo tudi veliko naučili. Vesela bi bila, če bi tudi naslednje leto znanje gradila z listovnikom, ker ti zelo pomaga, če hočeš dodatno graditi in spremljati svoje znanje.
2. Večina izdelkov mi je zelo všeč, ker so lepo narisani in pobarvani, pa tudi s pisanjem sem se potrudila, ker cenim svoje delo in izdelke. Najbolj ponosna sem na izdelek Revision, ker sem se s tem res veliko naučila. Vsak izdelek odraža nekaj znanja in vsi skupaj kažejo moj pozitiven odnos do dela in učenja ter koliko znam. Če česa nisem znala, sem vprašala starše ali učiteljico in vsi so mi pomagali. Listovnik pokaže moje znanje angleškega jezika, s svojim znanjem sem zadovoljna, čeprav bi se rada naučila še veliko stvari. Tudi naslednje leto bi rada delala z listovnikom.

V razpredelnici navajam nekaj številčno predstavljanih splošnih ugotovitev zaključnih refleksij.

	DA	NE	nič
Listovnik pokaže znanje	61	0	2
Listovnik pokaže napredek	57	0	6
Zabava z izdelovanjem izdelkov	59	2	2
Zadovoljstvo z znanjem	62	1	0
Želja po še več znanja	63	0	0
Uporaba listovnika v naslednjem letu	59	4	0
Vloženi trud vpliva na izdelek	63	0	0

Iz opisanega lahko izluščim, da so refleksije v večini dosegle vsaj drugo stopnjo. Očitno je tudi, da delo z listovnikom

spodbuja razvoj učnega procesa, kjer je pomemben poudarek na izgradnji aktivnega pouka. Aktivni pouk je celostni pouk, pri katerem se učitelj in učenci dogovorijo, kakšni bodo končni rezultati pouka, to pa usmerja oblikovanje učnega procesa.

Kratek povzetek spremljanega področja

Odnos do znanja in učenja sem spremljala z analizo refleksij k različnim izdelkom – od refleksij k domačim nalogam do refleksij k izdelkom, ki so nastali v šoli, in zaključnih refleksij s pregledom celotnega opravljenega dela. Skupni imenovalec vseh analiziranih refleksij je nedvomno beseda »všeč«, s katero izražajo zadovoljstvo z videzom izdelka, z usvojenim znanjem, z drugačnimi načini učenja in poučevanja, ki so jih spoznali zaradi jezikovnega listovnika. Vsi učenci si želijo še več znanja, vsi se zavedajo, da vloženi trud vpliva na kakovost izdelka, večina tudi meni, da z listovnikom zelo dobro pokažejo svoje znanje. Z izdelavo izdelkov za zakladnico so se vedno potrudili, s tem pa tudi izkazali pozitiven odnos do znanja in učenja, saj je pri večini učencev prevladalo prepričanje, da je izdelek le način učenja, ki pa je večini celo zabaven.

– Raziskovalno področje

Hipoteza C: Učenci zmanjšajo tekmovalnost, povečajo sodelovanje.

Obdelava podatkov: analiza dnevniških zapisov.

Sodelujoči: učenci.

Instrument: dnevniški zapisi ob podpori tehničnih pripomočkov, kot sta fotoaparati in kamera.

Cilj prikritega opazovanja s popolno udeležbo je bil predvsem opazovanje zmanjšanja tekmovalnosti in povečanja sodelovanja. Zato sem tudi parafraziranje dnevniških zapisov opazovanja združila predvsem na omenjenih področjih.

Sodelovanje v šolskem letu 2006/2007:

- sodelovanje v tandemu: je prisotno, če to zahteva delovna naloga, sicer pa sosedu v klopi skrivata izdelke drug pred drugim, sodelujeta le pri skupnem izdelku; s posameznimi učenci pa noče nihče sodelovati;
- sodelovanje v skupini: skupine oblikujejo le na podlagi prijateljstva (nastanek izrazito »dobrih« in »slabih« skupin), pa še v tem primeru se velikokrat sprejo ali odklonijo sodelovanje; skupine, oblikovane po navodilu učitelja, funkcionirajo le delno (nekaj »boljših« dela, preostali se »šlepajo«); posamezni učenci odklanjajo delo v skupini in delajo popolnoma individualno; skupine med seboj tekmujejo (predvsem z omalovaževanjem in kritiziranjem dela druge skupine) – večini je pomembna kvantiteta (npr. kdo bo prej končal) in ne kakovost; delni kompromis nastane le na podlagi naključnega izbora članov skupine, a tudi takrat skupinski izdelki niso ne vem kako kakovostni;
- oddelek kot celota: učencem s težavami nihče ne pomaga, večinoma se iz njihovih napak norčujejo,

»slabši« učenci so velikokrat izločeni in so v oddelku osamljeni, med »boljšimi« učenci pa je opazna izrazita tekmovalnost v pridobivanju boljših ocen, do dela drugih so pretirano kritični,

- splošni vtis: sodelovanje oz. medsebojna pomoč sta opazna le, kadar gre »za ocene«.

Sodelovanje v šolskem letu 2007/2008:

- sodelovanje v tandemu: številne dialoško naravnane naloge utrjujejo sodelovanje v paru, tudi pri nalogah, kjer bi bilo reševanje lahko individualno, se velikokrat pojavi vprašanje: »Ali lahko rešujeva skupaj?« Učenci, ki so bili v lanskem šolskem letu izločeni, osamljeni, zdaj že najdejo svoj par – sicer težko (še vedno so le nekateri pripravljeni sodelovati z njimi), a vendarle;
- sodelovanje v skupini: najbolje delujejo skupine, ki jih sestavijo učenci po svojih željah. Brez posredovanja so skupine postale zelo heterogene: tako po spolu kot po sposobnostih. Večinoma je opaziti, da »boljši« učenci spodbujajo »slabše«, da vložijo kar največji napor v doseganje skupnih ciljev. Razveselijo se nalog, ki zahtevajo ali dopuščajo skupinsko reševanje problemov, skupine oblikujejo hitro in brez posredovanja. Splošna ugotovitev je, da je skupinsko delo kakovostno, le izjemoma se še zgodi, da je kdo izločen iz skupine (pa še to verjetno bolj zaradi trenutnih zamer);
- oddelek kot celota: večinoma je čutiti sodelovanje, prizadevanje za uspešnost vsakega posameznika in oddelka kot celote. Tekmovanje znotraj oddelka se je spremenilo v tekmovalnost med oddelki – na vsak način želijo vedeti, kateri oddelek je bolj priden, bolj redno dela domače naloge itd., spodbujajo »slabše« učence k sodelovanju med poukom in k pisanju domačih nalog, opazno manj je tudi norčevanja iz narejenih napak.

Sodelovanje v šolskem letu 2008/2009:

- sodelovanje v tandemu: večina tandemov je oblikovanih na osnovi »boljši« učenec in »slabši« učenec oz. učenec, ki daje pomoč, in učenec, ki sprejema pomoč. S tem pa se je povečala tudi socialna integracija izoliranih učencev;
- sodelovanje v skupini: skupine, sestavljene glede na lastne želje, delujejo najbolje in dosegajo najvišje cilje. Opazna pa je tudi sprememba v sestavljanju skupin ne na temelju prijateljstva, temveč glede na skupni interes. Zato tudi sami velikokrat predlagajo skupinsko delo, ker razumejo, da kot skupina lahko dosežejo višje cilje;
- oddelek kot skupina: večinoma si vsi prizadevajo za uspeh celotnega oddelka in vsakega posameznika v njem, ker so sodelovalnega učenja navajeni, prijateljstva so že zelo stabilna in želja po ohranjanju doseženega jih usmerja pri spodbujanju tudi tistih

posameznikov, ki jim ni mar ne za svoj uspeh niti za uspeh oddelka kot celote.

Kratek povzetek spremljanega področja

Učenci v razredu naj bi bili »učeča se skupnost«, ne pa skupina izoliranih ali celo med seboj sovražno nastrojenih posameznikov. Število in kakovost prijateljskih stikov sta v pozitivni povezavi z učenim uspehom in motivacijo (Marentič Požarnik, 2000). Pozornost je še posebej usmerjena na učence s šibkejšimi veščinami ter na učence, ki ne realizirajo svojih sposobnosti, ki dosegajo manj, kot bi glede na svoje sposobnosti zmogli, ker se niso naučili doseganja uspehov in delovanja v tekmovalnem okolju (Rimm, 1995). Delo in ocenjevanje z jezikovnim listovnikom spodbujata sodelovanje na različnih nivojih (v fazi nastajanja, v fazi izdelave in refleksije ter v fazi ocenjevanja) ter na različnih ravneh (učenec – učenec, učenec – roditelj, učenec – učitelj, roditelj – učitelj). Poleg tega delo in ocenjevanje z listovnikom vpliva tudi na poučevanje, saj omogoča izgradnjo aktivnega pouka, katerega značilnost je tudi uvajanje v solidarno ravnanje (Jank, Meyer, 2002). Z raziskavo je namreč ugotovljeno, da le približno 20 % učencev lahko glede na motivacijske vzorce uvrstimo med učno tekmovalne (Jurišević, 2006). Sklepne ugotovitve prikritega opazovanja s popolno udeležbo kažejo izrazit napredek na področju sodelovanja tako pri učenju kot pri ocenjevanju.

– Raziskovalno področje

Hipoteza Č: Učenci ozaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

Obdelava podatkov: analiza nestrukturiranih besedil. Sodelujoči: starši učencev (58 od 63 ali 92 %).

Instrument: sporočila staršev v Jezikovnem življenjepisu.

Izhajam iz spoznanj o strategijah za motiviranje učencev (notranje in zunanje pobude), ki jih je treba integrirati. Vsekakor so starši pomemben vir povratnih informacij otroku, so pa tudi pomembni pobudniki učnega vedenja. Jurišević (2006) deli sestavine učne motivacije na dva dela: pobudniki učnega vedenja, kot so notranja motivacija, zunanja motivacija in cilji ter ojačevalci učnega vedenja, kot so kognicije, ki so posredno ali neposredno povezane z učenčevim samozaznavo lastnih učnih zmognosti, samopodoba ter znotrajosebne (učenec sam) in zunajosebne (učenčev socialno okolje) vzročne atribucije.

Zato sem se že pri vključitvi v projekt odločila, da bom starše vključila v refleksijo. Na roditeljskem sestanku sem jih s projektom seznanila in vsi navzoči (58 ali 92 %) so se s sodelovanjem svojih otrok v projektu strinjali. Najprej sem jim predstavila listovnik glede na obliko, potem glede na vsebino, na kratko sem spregovorila o želenih učinskih dela z listovnikom, predvsem o razvoju samostojnosti, prevzemanju odgovornosti za lastno učenje kakor tudi o zavedanju lastnih učnih strategij in nenazadnje o oblikovanju zbirke dosežkov. Hkrati sem jih seznanila z dejstvi, da vodenje

listovnika pomeni dodatno delo za učenca in učitelja, da pričakujem njihovo aktivno soudeležbo, da bomo vse dejavnosti v zvezi z listovnikom izvedli v šoli. Zadnje dejstvo pa se je nanašalo na ocenjevanje – starše sem seznaniła, da bom z listovnikom izvajala tudi sodelovalno ocenjevanje.

Listovnika nisem podrobno predstavljala, ker sem želela, da to dejavnost pozneje opravijo učenci, ravno tako do februarja učenci listovnika niso odnesli domov. Pri tem sem računala na to, da so starši čim bolj pozabili predstavitev na roditeljskem sestanku in bo merodajna le predstavitev njihovih otrok.

V tem obdobju (4. in 5. razred) so starši še vedno najpomembnejše osebe v otrokovem življenju, zato se mi je zdelo pomembno, da poleg spodbud in pohval učitelja v listovnik vključim tudi spodbude in pohvale staršev.

V evalvacijo sem starše vključila v vsakem šolskem letu enkrat, in sicer namensko: po eni strani starši želijo biti vključeni v šolsko delo svojih otrok, po drugi strani pa ne želijo biti dodatno s tem obremenjeni – zato se mi je zdel en vpis na leto ravno prav. Pred vpisom svojega mnenja v listovnik pa so morali poslušati otrokovo pojasnilo o delu z listovnikom in skupaj pregledati izdelke v zakladnici.

Konkretni primeri vpisov istih staršev v različnih obdobjih

2007: a. Listovnik je urejen, za vsako stvar si našel primerno mesto.

b. Po pregledu listovnika menim, da je urejen.

2008: a. Način učenja tujega jezika in dopolnjevanja z listovnikom mi je zelo všeč. Otroku lahko spremlja svoj napredek (kar mi z veseljem pokaže), hkrati pa se uči samostojnosti in odgovornosti. Želim si, da bi bilo tako tudi v prihodnje.

b. Krasen napredek v znanju in samostojnosti. Najprej sem mislila, da bo to (op. av. listovnik) le še ena izmed mnogih nalog za starše, potem pa sem kar pozabila nanj, ker ga ni nikoli prinesla domov. Navdušena sem tako nad izdelki – znanjem, kot tudi nad samostojnostjo in odgovornim ravnanjem.

Parafraziranje in parafraziranje z združevanjem zapisov staršev v listovnik predstavljam v razpredelnici.

	2007	2008	2009
Parafraziranje	Trud Urejenost	Urejenost Znanje Napredek	Napredek Znanje Samostojnost
	Nepoznavanje listovnika		Nezadovoljstvo z listovnikom
Parafraziranje z združevanjem	Prevladuje kvantiteta	Kvantiteta in kakovost	kakovost
Druge opažanja	Vpisi so zelo kratki.	Vpisi so zelo različni: od zelo kratkih do bolj obsežnih.	Vsi vpisi so obsežnejši.

Razdelek v listovniku »Vsebina spodbude, sporočila« je namenjen učencu – tu naj bi učitelj ali roditelj napisal sporočilo zanj. Starši so to večinoma upoštevali, nekatera sporočila pa so bila namenjena učitelju. Najbolj je to opazno v izbiri naslovnika sporočila:

- namenjen učencu: trudiš se, lepo si uredila listovnik,
- posredno namenjen učencu: listovnik je zgledno urejen, vidi se napredek v znanju,
- namenjen učitelju: listovnik se mi zdi smiseln in se strinjam, da se nadaljuje v tej smeri.

Kljub temu lahko ugotovim, da so učenci vsako leto bolj natančno predstavili delo in ocenjevanje z listovnikom, kajti od njihove predstavitve je bil odvisen vpis staršev, ki je vsako leto obširnejši in usmerjen v spremljavo ciljev listovnika, kot so spremljanje lastnega napredka, razvoj znanja, samostojnost in prevzemanje odgovornosti za lastne dosežke.

Kratek povzetek spremljanega področja

Ozaveščanje spoznanja, da učenci sami vplivajo na svoj uspeh, sem spremljala na tri načine:

- z opazovanjem spremljave lastnega napredka;
- z analizo zapisov refleksij učencev;
- z analizo vpisov staršev kot odgovor na otrokovo poročilo o delu in ocenjevanju z listovnikom.

Ker sem prva dva načina že povzela, na tem mestu navajam le povzetke refleksij staršev, ker so ti pomemben vir povratnih informacij otroku, saj so tudi pomembni ojačevalci učnega vedenja (Juriševič, 2006). Vpisi staršev so odvisni od otrokovega opisa dela in ocenjevanja z listovnikom, zato se posredno tudi skozi te vpise odražajo otrokova spoznanja o lastnem vplivu na uspeh. In, če v prvem letu pri opisih prevladuje kvantiteta, kot je zunanji videz in urejenost listovnika, se v tretjem letu skozi refleksije že popolnoma jasno odražajo cilji listovnika: spremljanje lastnega napredka, razvoj znanja in samostojnosti ter prevzemanje odgovornosti za lastne dosežke.

S potrjevanjem posameznih hipotez sem odgovorila na raziskovalno vprašanje: pri sodelovalnem ocenjevanju z listovnikom se odražajo naslednji učinki pri odnosu učencev do znanja in učenja: interes oz. zavzetost za učenje, pozitiven odnos do znanja in učenja, učenci zmanjšajo tekmovalnost in povečajo sodelovanje, ozaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

SKLEP

Ocenjevanje za učenje daje tudi učencu in ne le učitelju določeno vlogo pri spodbujanju poučevanja in učenja z razvojem učenčeve avtonomije. Učenci postanejo animatorji učinkovitega učnega procesa, razvijajo motivacijo in identificirajo cilje učenja, analizirajo in vrednotijo probleme, načrtujejo pot naprej, postajajo avtonomni, neodvisni in aktivni učenci (James in Pedder, 2006). Sodelovalno ocenjevanje z jezikovnim listovnikom se je izkazalo kot ocenjevanje, ki podpira vzdušje zaupanja, saj so bili učenci vključeni v svobodno, odprto komunikacijo, s tem pa tudi v samokritiko.

Takšno ocenjevanje pomaga učencu ozavestiti lastno učenje in znanje, poudarja pomen presoje kompleksnosti posameznikovega dosežka, s tem pa zavezuje vse udeležence izobraževalnega procesa k delovni etiki, odličnosti in negovanju visokih pričakovanj do sebe, vodi do visoke odgovornosti za kakovost svojega dela (Rutar Ilc, 2003).

Pri delu z jezikovnim listovnikom se učenci naučijo razvijati delovne navade in ocenjevati svoje delo. Ko izbirajo gradivo, sledijo svojemu napredku in dobijo povratno informacijo, razvijajo spretnost samoocenjevanja in demonstracije svojih močnih področij (Anttalainen, 1998). Z naštetim razvijajo odnos do učenja in znanja. Učencem ob tem rastejo samozavest, samospoštovanje in motivacija (Rogers, 1998), ker so aktivno vključeni v refleksijo lastnega dela oz. učenja, pa so zaznani pozitivni učinki na njihovo samopodobo in željo po izboljšanju lastnega dela (NCLRC, 2006). V svojem dinamičnem procesu, ki se uresničuje skozi dialog, ponovni pregled in prilagoditev, se poudarja pomen spreminjanja rasti oz. napredka, omogoča razmislek o naslednjih korakih za izboljšanje, z vzpodbudo k sodelovanju z vrstniki pa nudi vpogled v izboljšanje svojega učenja (Johnson et al., 2006).

Učenci hitro ugotovijo, kaj je obvezno in kaj ne. Po trenutni zakonodaji domače naloge niso. V 4. razredu povprečno kar četrtnina učencev domačih nalog ni delala, v enem oddelku celo več kot polovica (povprečje za vse razrede je 75,2 %, samo v 4. c pa je povprečje 48,8 %). Večina učiteljev meni, da učenci ne delajo domačih nalog, ker se te ne ocenjujejo. Analiza refleksij k domačim nalogam je pokazala, da so se učenci, ki prej večinoma domačih nalog niso delali, spremenili: v prvem letu so izražali zelo indiferenten odnos do domačih nalog (če so jih sploh naredili), v naslednjem letu pa že izražajo veselje do dela, veselje ob novem znanju, trudili so se za napredek. Učenci, ki domače naloge občasno niso delali, so že v prvem letu večinoma izražali všečnost izbranega dela domačih nalog, v drugem letu pa je bilo že vsem všeč, zavedali so se znanja, ki so ga pridobili. Učenci, ki pa so domače naloge večinoma delali, so že v prvem letu dojeli smisel pisanja nalog, v drugem letu pa so pri domači nalogi celo uživali: »Pri domači nalogi mi je bilo všeč, da sem tudi risal, ker sem se pri tem zelo zabaval ...«, »Domača naloga je bila zelo zabavna, ker sem lahko narisala, kar nisem znala napisati ...«, »Domača naloga je bila pravi izziv in to mi je bilo zelo všeč ...«, »To nalogo si je pa učiteljica dobro izmislila – narisati svoj strip in napisati zgodbo. Zelo mi je tudi všeč, da mi dovoli narediti nalogo na računalnik. Pri ustvarjanju naloge sem se tudi zabaval, ko sem dodajal razne sličice ...«

Učenci so spremenili tudi odnos do znanja in učenja.

Primerjava med prvim in drugim letom dela z listovnikom pokaže, da so učenci v prvem letu največ pozornosti posvečali videzu izdelka (po všečnosti in želji za izboljšavo prevladuje likovni del), dve tretjini učencev sta bili z izdelkom zadovoljni po 15 minutah in več kot polovica učencev se pri delu ni nič naučila. V drugem letu pa se delež vrednotenja likovnega dela znatno zmanjša, večjo vrednost dobi besedilo, večina poveča čas izdelave izdelka, si pomaga s slovarjem in se pri tem nauči nove besede/opise. Polovica učencev na

izdelku ne bi nič izboljšala, ker je bilo vanj vloženega veliko truda, so z njim zadovoljni.

Temeljne usmeritve dela z jezikovnim listovnikom gredo v smeri zmanjšanja tekmovalnosti med učenci, saj se primerja posameznikov napredek v primerjavi s samim seboj in ne v primerjavi z drugimi. Analiza prikritega opazovanja s popolno udeležbo je pokazala, kako postopoma iz izrazitih individualistov nastanejo delovni tandemi, v katerih poteka tudi učna pomoč (dajanje in sprejemanje pomoči), iz izrazito tekmovalnih skupin (merilo uspešnosti je hitrost dokončanja) nastanejo skupine, sestavljene po lastnih željah, a glede na skupni interes (merilo je naloga). Opazno se izboljša tudi znanje in sodelovanje učencev z učnimi težavami, ki v oddelku niso zasmehovani, temveč sprejeti in spodbujani. Sicer je tekmovalnost v manjši meri še prisotna, a pričakovati, da je ne bo več, je neuresničljiv in nerealen cilj.

Jezikovni listovnik je dragocen vir povratnih informacij učencem, s pomočjo katerih jim pomagamo do spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh. Do tega spoznanja učencem pomaga predvsem posredovanje povratnih informacij o njihovem delu, ki jim dajejo jasnejšo predstavo o njihovem učnem delu in tako motivirajo za nadaljnje učenje. Povratna informacija o učnih dosežkih ter informacija o učnih strategijah sta delo učitelja, informacija s primarno motivacijsko funkcijo pa je zaželena tudi s strani staršev, kajti ključ do otrokove samopodobe je v rokah staršev, učitelj ima le dodatnega. Refleksije staršev v listovniku so se od začetnih, kjer je prevladovala ocena urejenosti in ličnosti pisave postopoma prevesile v povezavo med kriteriji in znanjem, opazili so tudi napredek otrok, njihovo samostojnost in odgovornost za lastne dosežke. Učenci so že ob koncu drugega leta dela z listovnikom navajali ugotovitve, ki jih sicer lahko le želimo: znanje, napredek, zadovoljstvo, želja po več znanja, vloženi trud vpliva na izdelek, ponos.

Glede odnosa do znanja in učenja sem pri učencih, ki so bili sodelovalno ocenjevani z listovnikom, potrdila izkazovanje interesa in pozitivnega odnosa do učenja in znanja in pri tem tudi ozaveščanje spoznanja, da sami vplivajo na svoj uspeh in so hkrati zanj odgovorni, zmanjšala se je tekmovalnost in povečalo sodelovanje.

Preverjanje, vrednotenje in ocenjevanje dosežkov učencev so pomemben sestavni del pouka in zahtevna učiteljeva dejavnost in dejavnost učencev. V tem se povezuje več aktivnosti, ki so med seboj povezane, celo ena z drugo pogojene, a tudi relativno samostojne. Vsaka od teh aktivnosti pomembno vpliva na počutje in celotno aktivnost učencev, na njihove individualne načine učenja, na odnose v pouku in odnos učencev do učenja in oz. izobraževanja in imajo pomemben vzgojni vpliv (Kramar, 2009). Zato namen vseh aktivnosti ni le ugotoviti in oceniti dosežke učencev, ampak vplivati na aktivnost učencev in celoten pouk, da bi dosegli čim boljše rezultate in izboljševali kakovost celotnega pouka in njegovih vzgojno-izobraževalnih dosežkov. Z jezikovnim listovnikom in sodelovalnim ocenjevanjem mi je to uspelo na nevsiljiv in prijeten način.

Pozitivna posledična veljavnost sodelovalnega ocenjevanja na motivacijskem področju (po Marentič Požarnik, 2004) je potrjena pri vseh spremljanih elementih področja: učenci izkazujejo interes/zavzetost za učenje, izražajo pozitiven odnos do znanja in učenja, tekmovalnost, povečajo sodelovanje ter ozaveščajo spoznanje, da sami vplivajo na svoj uspeh.

S kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih oblik raziskovanja sem dokazala pozitivne učinke tako na spoznavnem kakor tudi na čustvenem in motivacijskem področju, ki jih je smiselno obravnavati v medsebojni povezanosti in odvisnosti. Zaradi pridobljene sposobnosti realne samoevalvacije smo vzpostavili partnerski odnos med učiteljem in učencem, čemur po Liebovich (2008) sledi možnost opredelitve individualnih ciljev. Uresničevanje individualnih ciljev vpliva na motivacijo, hkrati pa učenci, ki zaupajo v lastne zmožnosti ter se zavedo svojih močnih in šibkih področij, uporabljajo več učnih strategij (Bakračević Vukman in Žnidarič Pešak, 2009) in so zato pri učenju vztrajnejši in uspešnejši. Spremeni se njihov odnos do znanja in učenja, z vrednotenjem učenja in napredovanja – s t. i. refleksijo – razvijajo metakognitivne strategije (Marentič Požarnik, 2004; Deakin, Crick, 2007), kar pa poveča stopnjo transferja usvojenega znanja na nove problemske situacije (Bransford, 2000). S prevzemanjem odgovornosti za svoje učenje in znanje razvijajo samoregulacijsko učenje (Hoskins in Crick, 2008). Tako se zdi realno samoocenjevanje in medvrstniško ocenjevanje samo logična posledica celotnega procesa, z vpeljanima

oblikama v t. i. sodelovalno ocenjevanje pa smo povečali nepristranost (Johnson et al., 2006) in pravičnost ocenjevanja (Calfée in Hiebert, 1987; Wiggins, 1989).

Bistvo kakovosti vsakega vzgojno-izobraževalnega sistema je v tem, kar se dogaja med konkretnim učiteljem in konkretnim učencem. Navodila za boljši način dela, ki prihajajo od nekdaj drugod, po navadi ne rešujejo težav tega konkretnega odnosa, tudi če temeljijo na najbolj sodobnih strokovnih ugotovitvah in na najbolj temeljito opravljenih raziskavah največjih strokovnjakov (Skok, 2002). Učiteljem in učencem so sicer taka navodila lahko v pomoč, vendar le pod pogojem, da jih razumejo enako kot tisti, ki so jih napisali, ter da specifične okoliščine, v katerih delajo, to omogočajo. Osrednja točka ukvarjanja s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega sistema je torej lahko le odnos učitelj – učenec, pri čemer je predvsem učitelj tisti, ki se mora sistematično ukvarjati z vprašanjem kakovosti svojega dela. Če s kakovostjo učenja in poučevanja nismo zadovoljni, oziroma, če mislimo, da utrjeni način dela v prihodnosti ne bo več učinkovit, ne vemo pa prav dobro, kakšne naj bi bile spremembe, potem je verjetno najbolje, da so učitelji tisti, ki sproti iščejo najboljše rešitve (Javornik Krečič, 2009).

In če je končni cilj šolanja priprava učencev na uspešno delovanje zunaj šole, potem je nedvomno, da uspešno pripravo na odraslost lahko zagotovi le komplementarno delovanje šole in okolja. Le tako lahko uresničimo zahtevane cilje razvijanja samostojnih, mislečih učencev, osebno zavzetih za kakovostno učenje in pripravljenih na vseživljenjsko izobraževanje.

LITERATURA

- Anttalainen, M. (1998). Introduction to Portfolio Building in Adult Language Learning. Toolkit for Portfolio Building in Adult Language Learning, str. 9–22. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.
- Bakračević Vukman, K., Žnidarič Pešak, A. (2009). Spoznavni stili in učne emocije osnovnošolcev. Didactica Slovenica, let. 24, št. 1, str. 36–51.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York, NY: Freeman.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). How people learn. Brain, mind, experience and school. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Calfée, R., Hiebert, E. (1987). The teacher's role in using assessment to improve learning. V: Freeman, E. (ur.), Assessment in the service of learning. Princeton, NY: Educational Testing Service, str. 45–61.
- Cencič, M. (2002). Pisanje in predstavljane rezultatov raziskovalnega dela. Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (naloge) in druge vrste raziskovalnih poročil. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Deakin Crick, R. (2007). Learning how to learn: The Dynamic Assessment of Learning Power. Curriculum journal, let. 18, št. 2, str. 135–153.

- Easley, S. D., Mitchell, K. (2007). Portfolio v ocenjevanju. Nova Gorica: Educa.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., Thrasc, T. (2002). Revision of achievement goal theory. Necessary and illuminating. Journal of Educational Psychology, let. 94, str. 638–645.
- Hoskins, B., Crick, R. D. (2008). Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin? European Commission, printed in Italy. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3902>. Pridobljeno 9. 4. 2008.
- <http://www.ric.si>. Pridobljeno 10. 6. 2009.
- James, M., Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. V: Gardner, J. (ur.), Assessment and learning. London: Sage Pub., str. 27–43.
- Jank, W., Meyer, H. (2002). Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Javornik Krečič, M. (2009). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. Didactica Slovenica, let. 23, št. 1, str. 3–18.
- Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S., Doyle-Nicholls, A. R. (2006). Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry and Assessment. London: Sage Publications.

- Juriševič, M. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje: vodenje portfolija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobal Grum, D., Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kramar, M. (2009). *Pouk. Nova Gorica: Založba Educa*.
- Liebovich, B. J. *Children's Self Assessment*. Pridobljeno 14. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/liebovich.html>.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 1, str. 8–21.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Moya, S. S., O'Malley, J. M. (1994). *A Portfolio Assessment Tool for ESL. The Bilingual Education Teacher Preparation Program*. Idaho, ID: Boise State University.
- NCLRC (2006). *Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom*. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.nclrc.org/portfolio/modules.html>.
- Nedzinskaitė, I. (2006). *Achievements in Language Learning through Student's Self Assessment*. *Studies about Languages*, št. 8, str. 84–87.
- Petri, H. L., Govern, J. M. (2004). *Motivation: Theory, research, and applications* (5. izdaja). Wadsworth Pub. Co.
- Raffini, J. P. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih*. Ljubljana: Educy.
- Rautiainen, A. (1999). *Use Of the Portfolio and Other Modern Tools of Assessment in Finnish School Practice*. V: Hytönen, J., Razdevšek-Pučko, C., Smyth, G. (ur.), *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 127–131.
- Rimm, S. (1995). *Why Bright Kids Get Poor Grades*. New York, NY: Crown Trade Paperbacks.
- Rogers, P. (1998). *Portfolio Assessment in the UK Against National Standards. Toolkit for Portfolio Building in Adult Language Learning*, str. 71–84. Pridobljeno 25. 2. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.edu.fi/julkaisut/tolppa.pdf>.
- Rosenshine, B., Stevens, R. (1986). *Teaching functions*. V: Wittrock, M. C. (ur.), *Handbook of research on teaching*, 3. izdaja. New York NY: Macmillan, str. 376–391.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Sentočnik, S. (2005). *Učenčeve kompetence – čemu in kako?* V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 38–45.
- Skok, M. (2002). *Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast*. V: Žorga, S. (ur.), *Evalvacijska študija »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove«*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 4–25.
- Smith, K. (2001). *Children's rights, assessment and the digital portfolio: Is there a common denominator?* IATEFL, Brighton Conference selections.
- Strmčnik, F. (2003). *Artikulacija učnega procesa*. *Didactica Slovenica*. Novo mesto: Visokošolsko središče, str. 9–256.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe* (3. natis). Radovljica: Didakta.
- Wiggins, G. (1989). *A true test: toward more authentic and equitable assessment*. *Phi Delta Kappan*, št. 70, str. 703–713.

POVZETEK

Motivacija je psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje. Na aktualno vprašanje, kako so učenci motivirani za učenje, ni enoznačnega odgovora, dejstvo pa je, da so pristopi bistveno bolj izdelani za usmerjenost v dosežke kot v za usmerjenost v učenje. A zahtevane cilje razvijanja samostojnih in mislečih učencev, pripravljenih na vseživljenjsko izobraževanje, bomo dosegli le, če bomo pozornost usmerili v učenje, tudi z drugačnim načinom ocenjevanja. Sodelovalno ocenjevanje poteka v triangulaciji učitelj – učenec – vrstnik in je v triletnem empiričnem raziskovanju potrdilo posledično veljavnost na spoznavnem, čustvenem in motivacijskem področju. Slednje je v prispevku podrobno predstavljeno.

ABSTRACT

Motivation is a psychological process that stimulates and guides our behaviour. There is no unique answer to the topical question how pupils are motivated for learning. However it is the fact that result-focused approaches are much more elaborated than learning-focused ones. But the required goals i.e. developing independent and reflective pupils prepared for lifelong learning can only be achieved if we focus our attention to learning with a different system of assessment. Collaborative assessment is carried out in the form of triangulation teacher-pupils-peer. During three years of empirical research the consecutive validity was proved at the cognitive, emotional and motivational field. The latter is presented in detail in this article.