

OCENJEVANJE PRI NIVOJSKEM POUKU – NEKATERA ODPRTA VPRAŠANJA[#]

Valentin BUCIK

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: Devetletna osnovna šola pri ključnih predmetih predvideva različne načine diferenciranega pouka na različnih stopnjah izobraževanja. Z vidika številčnega ocenjevanja je najzanimivejša zadnja triada oziroma osmi in deveti razred, kjer se pri slovenskem jeziku, matematiki in tujem jeziku, izvajanih na treh različnih ravneh zahtevnosti, znanje ocenjuje na 10-stopenjski ocenjevalni lestvici. Z vsebinskega vidika so podrobnega pregleda vredne zlasti naslednje teme: (i) narava posameznih ocen na 10-stopenjski lestvici, (ii) dinamika ocenjevanja znanja pri pouku na različnih zahtevnostnih stopnjah, (iii) razpon možnih in pričakovanih ocen pri preverjanju znanja na posamezni zahtevnostni ravni in (iv) prehajanje učencev med ravnmi glede na sproti zaznavan učni uspeh. Z metričnega oziroma metodološkega vidika pa so zanimiva naslednja vprašanja: (a) posebnosti pretvarjanja 10-stopenjske v 5-stopenjsko lestvico, (b) stopnja prekrivanja ocen pri preverjanju na različnih zahtevnostnih stopnjah pouka in (c) stapljanje ocen notranjega in zunanjega ocenjevanja znanja.

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, nivojski pouk, diferenciacija, znanje, ocenjevanje

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

ASSESSMENT IN THE SETTING MODEL OF INSTRUCTION – SOME OPEN ISSUES

Valentin BUCIK

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: *There are some recent changes in teaching in the elementary nine-grades school in Slovenia, one of which is the differentiation of pupils in some subjects (mother tongue, math and foreign language) in the last three grades. In the eighth and ninth grade a new type of marking on a 10 grade scale will be introduced. Various important questions regarding the new scale of knowledge assessment arise: (i) the nature of a particular grade on scale, (ii) the dynamics of knowledge marking on different demandingness levels of lessons, (iii) the span of possible and expected marks on different levels and (iv) proportion of pupils from one level to another according to the detected quality and quantity of knowledge. There are also some metric questions, which deserve solid answers: (a) the procedure of transforming the new 10-grade scale into classic 5-grade scale, (b) the degree of overlapping of grades in different difficulty levels of lessons and (c) merging the grades obtained by internal and external assessment of knowledge.*

KEYWORDS: elementary school, compulsory education, difficulty levels, differentiation, knowledge, marking and grading, assessment

CC=2227

UVOD

Novi konceptualni predlogi za pripravo prenove šolskega sistema na slovenskem so zapisani v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bela knjiga, 1995). Pot za te rešitve je bila načrtovana v novi šolski zakonodaji (Zakon o osnovni šoli - ZOŠ; Šolska zakonodaja I, 1996). V Izhodiščih kurikularne prenove (1996) so opredeljeni splošni in specifični cilji, metodološki okviri kurikularne prenove in načela uvedbe začetnih faz prenove. Prenova poteka, proces v skladu z mednarodnimi standardi (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994) spremlja posebna nacionalna skupina za uvajanje in spremljanje prenove v vzgoji in izobraževanju (Izhodišča za evalvacijo, 1999).

Uvedba pouka na različnih ravneh zahtevnosti, čemur pravimo tudi učna diferenciacija ali nivojski pouk, sledi želji, da bi vsak otrok v skladu s svojimi zmožnostmi, interesi in razvojno dinamiko v času obveznega osnovnega šolanja dosegel optimalno znanje. Pouku na različnih ravneh se mora ustrezno prilagoditi tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, ki bo zaradi uvedbe več ravni v pouk pri istem predmetu specifično. Psihologi (ne le pedagoški psihologi, kot bi se sprva morda komu lahko zdelo) morejo s svojim strokovnim znanjem z različnih področij poznavanja duševne strukture in njenega delovanja veliko prispevati k izboljševanju kakovosti izobraževanja. Priložnost je zlasti vabljiva sedaj ob srečevanju s pomembnimi točkami trenutne prenove šolskega sistema. Mnenja o tem, kaj vse bi morala psihologija storiti glede skrbi za razvoj otroka v prenovi šolskega sistema, so seveda različna. V tem prispevku se bomo omejili le na en segment (preverjanje in ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku v zadnjem triletnju osnovnega šolanja po prenovljenih programih v devetletki) in se z drugimi ne bomo ukvarjali. Nanje bomo na nekaterih mestih skušali le opozoriti. Seveda pa to ne opravičuje zaključka, da s tem opredeljujemo segment kot edini pomemben v izobraževalnem procesu in da drugi segmenti vzgoje in izobraževanja niso vredni enake ali še večje pozornosti. Vsekakor pa je po našem mnenju opozarjanje na kvalitetno preverjanje in ocenjevanje znanja v obdobju obveznega šolanja ključno - trditi nasprotno bi bilo sprenevedanje, saj je vendarle ena osnovnih dejavnosti v splošnem izobraževanju pridobivanje ustreznega znanja.

Tega, da se kdo sistematično loti posameznih segmentov (morda tudi tistih, ki so na prvi pogled celo izven tega, kar kateri od pedagoških psihologov smatra za »svoje področje«), iz katerih je sestavljen zapleten fenomen (kot, recimo, izobraževanje), ne moremo preprosto imenovati parcialni pristop ali, še huje, redukcionizem. Le poznavanje, razumevanje in ustrezna uporaba najprej sestavnih delov in njihovih zvez nam omogoča res popoln pregled tudi nad delovanjem celotnega fenomena. Res pa je, da je poslanstvo predvsem pedagoških psihologov, da pomagajo posamezne dele sestavljanke spraviti v nekaj, čemur bi na koncu lahko rekli uspešna, učinkovita in otroku naklonjena šola, ki je v službi optimalnega celovitega razvoja njegove osebnosti in kognitivnih ter konativnih potencialov.

OČENJEVANJE V DEVETLETKI

Izhodišče za razpravo o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli nudita ZOŠ (Šolska zakonodaja I, 1996) in pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (1999). Iz obeh na hitro povzemimo nekatere ključne poudarke v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem znanja v zadnji triadi devetletke in zlasti pri predmetih, kjer bo potekal pouk na več kot eni ravni zahtevnosti. Preverjanje znanja je namenjeno ugotavljanju, kako učenec razume celoto obravnavanih učnih vsebin. Izvaja se lahko pred, med ali pa ob koncu obravnave novih učnih vsebin. Ocenjevanje znanja pa je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Opravlja se po tem, ko je bila učna snov posredovana ter utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli in osvojili.

Devetletna osnovna šola je razdeljena v tri obdobja, imenovana triade, tretja triada obsega sedmi, osmi in deveti (zadnji) razred. V osmem in devetem razredu je pri treh predmetih predviden diferenciran pouk na treh ravneh zahtevnosti. Ti predmeti so materinščina (slovenski oziroma italijanski ali madžarski jezik na narodnostno mešanih območjih), matematika in tuji jezik. V tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju se znanje učencev ocenjuje s številčnimi ocenami, torej to velja tudi za ocenjevanje znanja pri navedenih treh predmetih. Učenci se na eno od treh ravni zahtevnosti pouka pri vsakem od teh treh predmetov na podlagi uspešnosti razporedijo ob koncu sedmega razreda. Pri odločitvi za najbolj ustrezno raven, ki jo izberejo glede na svoje zmogljivosti in učni interes, jim pomagajo učitelj tega predmeta, šolska svetovalna služba in starši. Na koncu zadnje triade, torej na koncu osnovnošolskega izobraževanja, učenci (podobno kot do sedaj ob koncu osmega razreda; Zavod RS za šolstvo, 1996; Kožuh, 1997) opravljajo zaključno preverjanje znanja z nacionalnimi preizkusi znanja pri maternem jeziku, matematiki in tretjem predmetu, ki je lahko - po dijakovi prosti izbiri - tuji jezik ali kateri drugi družboslovni ali naravoslovni predmet. V devetem razredu je končna (zaključna) ocena pri teh predmetih v enakem deležu sestavljena iz notranje, učiteljeve končne ocene in ocene, dosežene na zaključnem preverjanju znanja z nacionalnimi preizkusi.

V osmem in devetem razredu imamo pri t.i. nivojskih predmetih na voljo en učni načrt, a različne izobraževalne cilje za tri različne ravni zahtevnosti. Za vsako od treh ravni so namreč postavljeni različni standardi znanja, ki jih morajo doseči učenci, ki to raven pouka obiskujejo. Ko skušamo to znanje oceniti, ga navadno ocenjujemo na intervalu od *minimalnega* standarda ali minimalnega potrebnega znanja (ki je komajda že "zadostno", kar je standard

za napredovanje iz razreda v razred ali za zaključek osnovne šole) do *maksimalnega* standarda (za katerega si učenec zasluži oceno "odlično"). V osmem in devetem razredu je pri nivojskem pouku predvideno ocenjevanje znanja s točkami na ocenjevalni lestvici od 1 do 10 (npr. če učenec doseže standarde znanja predpostavljene za prvo, temeljno raven zahtevnosti, lahko dobi do 6 točk, če doseže standarde znanja na drugi ravni zahtevnosti, dobi do 8 točk in če doseže najvišje standarde znanja na tretji, najzahtevnejši ravni, lahko dobi do 10 točk). Ker se ob koncu šolskega leta uspeh učencev tudi pri predmetih, pri katerih poteka pouk na različnih ravneh zahtevnosti, izraža s tradicionalnimi ocenami od 1 do 5, pravilnik o ocenjevanju predvideva tudi način pretvorbe točk z desetstopenjske lestvice v šolske ocene, kot je prikazano v tabeli 1. V resnici gre za pretvorbo 9-stopenjske lestvice (od 2 do 10) v 4-stopenjsko (od 2 do 5), nezadostno (1) je namreč v obeh primerih enaka vrednost.

Tabela 1. Pretvorba točk v ocene

Število točk	Ocena
1	1
2, 3, 4	2
5, 6	3
7, 8	4
9, 10	5

V zvezi s temi določili, zapisanimi v dokumentih, se poraja več relevantnih vprašanj. Nekatera med njimi so vsebinska, na primer: (i) kakšna je narava točk na 10-stopenjski ocenjevalni lestvici in kakšno je razmerje med njimi, (ii) kakšna je dinamika ocenjevanja znanja pri pouku na različnih zahtevnostnih ravneh, (iii) kakšen je razpon možnih in pričakovanih ocen pri preverjanju znanja na posamezni ravni zahtevnosti, (iv) na kakšen način in kdaj bodo učenci prehajali med ravnmi glede na sproti zaznavan učni uspeh itd. Druga vprašanja so metrično metodološka: (i) ali je predlagana pretvorba 10- v 5-stopenjsko lestvico ustrezna, (ii) kolikšna bo stopnja prekrivanja ocen, ki jih lahko učenec dobi pri preverjanju na različnih zahtevnostnih stopnjah, (iii) kakšen je najboljši način stapljanja ocen notranjega, učiteljevega in zunanjega ocenjevanja znanja ob koncu devetletke tam, kjer poteka preverjanje tudi z zunanji preizkusi itd.

POGOJI ZA USPEŠNO OCENJEVANJE

Prvi pogoj za uspešno poučevanje pri nivojskem pouku (in posledično za kakovostno, pravično in smotno ocenjevanje pri teh predmetih) je, da mora biti učitelj usposobljen (i) predvsem razumeti učne cilje (ter še posebej razliko med njimi) in s tem zahtevnostne razlike v različnih ravneh ter morebitno medsebojno prekrivanje učnih ciljev, poleg tega (ii) razumeti standarde znanja (natančno vedeti, kaj kateri od njih pomeni) ter (iii) oceniti znanje v različnih ciljih, oziroma doseganje različnih standardov. Seveda pa za takšno kvaliteto učenja in ocenjevanja znotraj učnega načrta učitelj potrebuje jasno opredeljene učne cilje za različne ravni, jasno opredeljene standarde znanja v skladu s temi cilji in posledično natančno določene vrednosti ocen za ocenjevanje teh standardov. Učitelj mora dobiti občutek ne le za to, kaj je že komajda "zadostno", ampak tudi, kaj je "dobro", "prav dobro" in "odlično" (oziroma katere standarde okvirno dosega pri nekem predmetu in pri neki tematiki znotraj predmeta, da lahko doseže 2, 3, ..., 9 ali 10 točk). Dokaj natančno je torej treba povedati, s katerimi standardi znanja se bodo spopadali učenci in učitelji na posamezni zahtevnostni ravni pri posameznem tematskem sklopu v posameznem razredu.

Ob dobro postavljenih učnih ciljih in standardih na posameznih ravneh zahtevnosti je v realni situaciji pričakovati od učencev na prvi (temeljni) zahtevnostni stopnji, da bodo v povprečju dosegali od 2 do 6 točk, na drugi stopnji od 4 do 8 in na tretji od 6 do 10 točk. Teoretično pa lahko na vsakem nivoju zahtevnosti, ki ga obiskuje, učenec dobi oceno od 1 do 10. Na neki ravni zahtevnosti bo učitelj začel preverjati znanje v tistih temah, ki sodijo v "kontekst" ciljev in standardov, značilnih za to raven zahtevnosti. Če učenec pokaže več znanja, kot zahteva določena raven zahtevnosti, ga bo učitelj preveril na višji ravni in njegovo ocenjevanje tudi zaključil na višji stopnji znanja, kar bo privedlo do višje ocene (oziroma do višjega števila točk na 10-stopenjski ocenjevalni lestvici) in morda do prehoda učenca na zahtevnejšo raven pouka v naslednjem izobraževalnem obdobju. Seveda velja tudi obratno za učence na drugi ali tretji ravni zahtevnosti. Poleg tega lahko tudi učenec na drugi ali tretji ravni dobi točkovno oceno 1, kar pa ne sme pomeniti, da ni dosegel stopnje znanja, ki jo zahteva ta raven zahtevnosti, ampak da njegovo znanje ne dosega minimalnega standarda (torej standarda za komajda že "zadostno"), ki ga mora doseči tudi znanje učenca, ki obiskuje pouk na prvi ravni zahtevnosti. Dejanska ocena bi morala odražati stopnjo doseganja znanja ne glede na trenutno raven pouka, ki jo obiskuje. V vsakem primeru bo moralo biti učencu omogočeno, da se (seveda ne le po enkratnem) učiteljevem preverjanju in ocenjevanju, ob njegovi pomoči ter ob pomoči šolske

svetovalne službe in staršev, premesti z ene zahtevnostne ravni pouka na drugo, ustrežnejšo raven.

Takšen način preverjanja znanja spominja na adaptivno testiranje, kot ga v psihometriji poznamo pri diagnosticiranju sposobnosti, vendar pri mentalnih testih na koncu dosežek posameznega otroka relativiziramo na tipično razvojno stopnjo enako starega vrstnika. Pri preverjanju znanja pa dosežka ne relativiziramo na raven zahtevnosti pouka, ampak učenec dobi število točk, ki odraža stopnjo doseganja učnih ciljev in zadovoljevanja ravni predpisanih standardov. Pri tem mora imeti učenec možnost, da ga učitelj preveri na različnih ravneh zahtevnosti, čeprav je najbolj razumno pričakovati, da na vsaki ravni zahtevnosti učitelj v glavnem ostaja v okviru ciljev in standardov za tisto zahtevnostno stopnjo, ki je predpisana. Učitelj mora torej biti pri ocenjevanju zmožen prilagoditi se znanju dijaka in ga v tem kontekstu tudi preveriti. Res je, da učitelj (zlasti kadar gre za ustno preverjanje) oceni dijaka v skladu s trenutnim kontekstom in se zna zgoditi, da bo dijak v eni skupini za svoje znanje dobil nižjo oceno, kot bi jo dobil, če bi to isto znanje pokazal v skupini, kjer bi se ubadali z nižjo ravno poučevanja. Vendar se je pri subjektivnem učiteljevem ocenjevanju temu težko izogniti (kot se temu ne moremo izogniti tudi pri pisnih preizkusih znanja, kadar za različne ravni zahtevnosti uporabimo različne (predvsem različno zahtevne) preizkuse).

Pri ocenjevanju končnega uspeha učenca pri posameznem predmetu z nivojskim poukom se dosežene točke (od 1 do 10) preračunajo v klasične šolske ocene (od 1 do 5) šele na koncu leta. Pretvorba je na koncu osmega razreda in pri tistih predmetih na koncu devetega razreda, kjer učenci ne opravljajo zaključnega preverjanja znanja z nacionalnimi preizkusi, drugačna kot pri nivojskih predmetih z zaključnim preverjanjem na koncu devetletke. V prvem primeru bo učitelj, potem ko je med letom ocenjeval učenca na lestvici s točkami od 1 do 10, iz teh točk izoblikoval končno točkovno oceno od 1 do 10, pri čemer ne bo povprečeval, ampak ovrednotil, v kolikšni meri dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih in upošteva vse točke, dosežene med letom. Zaključeval bo torej na prav podoben način, kot izoblikuje končno oceno pri drugih predmetih, kjer ocenjevanje poteka po klasičnem postopku. V drugem primeru pa bo zaključno oceno pri predmetu oblikoval šele potem, (i) ko učitelj tako kot zgoraj iz več točkovnih ocen med letom izoblikuje končno oceno v točkah od 1 do 10 (ovrednoti, v kolikšni meri učenec dosega standarde, opredeljene v načrtih), (ii) ko se znanje učenca preveri z zunanjim preizkusom znanja in se točke dosežka pretvorijo v lestvico od 1 do 10 (glede na dosežene cilje, ki jih merimo s preizkusom) in

(iii) ko seštejemo obe oceni, delimo z dve in zaokrožimo na celo število navzgor.

ARGUMENTI ZA IN PROTI

Ob tehtanju hib in vrlin predlaganih sprememb ocenjevanja pri nivojskem pouku, se poleg splošnih površnih etiket srečamo z nekaterimi resnimi kritičnimi pomisleki. Skušajmo se spopasti vsaj z nekaterimi od njih.

Bati se je, da bodo učitelji težko razlikovali učne cilje in standarde znanja na devetih stopnjah. Vendar, če je učitelj usposobljen učiti po diferenciranih učnih programih, mora biti toliko občutljiv, da bo mogel tudi ocenjevati to diferencirano znanje na različnih ravneh. Če ni, je morda bolje pozabiti na nivojski pouk v celoti (in ne zgolj na ocenjevanje pri njem), kar pa je absurдна misel ob dejstvu, da se je v preteklih letih ravno kazala težnja po razlikovalnem pristopu k izobraževanju učencev.

Zdi se, da je točkovanje na lestvici od 1 do 10 manj veljavno, zanesljivo in objektivno, ker s členitvijo ciljev in standardov presegamo učiteljevo zmožnost razlikovanja. Vendar je realno pričakovati, da bo na posamezni ravni učitelj običajno ocenjeval znotraj ravni in ne na celotni desetstopenjski lestvici; na lestvici od 1 do 10 ima torej znotraj ravni na voljo 4 do 5 možnih ocen (le v redkih primerih bo moral učenca na določeni ravni preverjati in ocenjevati tudi na nižji ali višji ravni). Če bi pri nivojskem pouku ohranili lestvico od 1 do 5, bi imel znotraj ravni na voljo le 2 do 3 različne stopnje ocenjevanja glede na cilje, ki jih na tej ravni obravnava. Njegovo ocenjevanje znanja znotraj ravni bi bilo premalo razlikovalno, kar bi se gotovo pokazalo v premajhni občutljivosti, ki bi se ji učitelji skušali izogniti z vpeljevanjem različnih načinov vmesnega ocenjevanja (npr. »plusi« in »minusi« oziroma znižane ali zvišane ocene – se zdi znano?).

Bati se je tudi, da bodo ocenjevalci pri ocenjevanju različno strogi. Možnost te nevarnosti je realna tako v obstoječi kot v predlagani lestvici. V obeh primerih se ji lahko izognemo le z jasnimi in enoznačnimi pravili, navodili in priporočili ocenjevanja.

Nekatere kritike govorijo tudi o tem, da naj bi bila točkovna lestvica enodimenzionalna, preverjala naj bi le raven doseženih ciljev (t.i. vertikalo, oziroma kvaliteto znanja), ne pa tudi obsega ciljev znotraj iste ravni (t.i. horizontalo ali obseg znanja). Vemo, da je ocenjevanje v šoli tudi sedaj

večdimenzionalno (in, upamo si zapisati, vsaj do neke mere tudi holistično). Tako kot v dosedanjem ocenjevanju, kjer imamo opraviti z eno oceno, bo učitelj moral znati zlit v eno oceno analitični in holistični vidik preverjenega znanja in tudi oceniti znanje po obeh dimenzijah (tako raven znanja kot tudi kvaliteto in obseg znanja), vendar le če ima na voljo občutljiv, jasen in enoznačen inštrument, namreč dobro vsebinsko razdelane učne načrte tako po učnih ciljih in standardih znanja kot po stopnjah njihovega doseganja po posameznih ravneh.

Dobri učni načrti so ključ do uspešnega nivojskega pouka. Pričakovati je, da je učinkovit diferenciran pouk mogoč le, če določimo cilje v učnem načrtu ter standarde doseženega znanja. Določiti bi bilo potrebno cilje, ki naj jih pri vsaki od potrebnih vsebin (pri matematiki so to lahko, na primer, števila in algebra, prostor in mere, simetričnost, skladnost in proporcionalnost, funkcije, odnosi, enačbe, verjetnost in statistika, "delo s podatki" ...) dosežejo dijaki na prvi, temeljni ravni v prvem, drugem in tretjem triletju in skušati ovrednotiti, kakšne točke naj bi dijaki za dosežene cilje v določenih obsegih dosegli med letom. Isto bi naredili za vse vsebine v šolskem letu za drugo in tretjo zahtevnostno stopnjo. Ob tem bi morali učitelja z usposabljanjem pripeljati do kvalitetnega zaznavanja dosežene ravni, ciljev znotraj teh ravni in obsega teh ciljev ter s tem do dovolj občutljivega, zanesljivega in veljavnega ocenjevanja. Če strokovnjaki za učne načrte, in standarde znanja in podajanje učnih snovi tega učitelju niso zmožni nuditi, jih tudi niso uspeli opremiti z "mersko lestvico" in ne morejo od učiteljev pričakovati kvalitetnega in občutljivega ocenjevanja.

Naštejmo nekaj dodatnih argumentov za 10-stopenjsko točkovno lestvico pri nivojskem pouku.

Omogoča razširitev ocenjevalne lestvice; bolj občutljiva je tako znotraj posamezne ravni zahtevnosti kot med ravnmi.

Lestvica pomaga pri krepitvi zavedanja, da gre pri nivojskem pouku za vsebinsko in količinsko različno zahtevne ravni, ki jih moramo tudi različno vrednotiti.

Lestvica ohranja porazdelitev posameznikov znotraj ravni (najbolj logično je pričakovati interval treh do štirih točk pri ocenjevanju večine učencev na isti ravni) in tudi med ravnmi; poleg tega daje možnost vsakemu, ne glede na trenutno raven zahtevnosti, na kateri se nahaja, doseči ocene, ki niso značilne za to raven in sodijo bodisi v višjo ali nižjo raven.

Lestvica učitelja potisne v drugačen način razmišljanja, ko bo tudi zaradi drugačne lestvice ocenjevanja moral nivojski pouk jemati drugače kot siceršnji pouk pri drugih predmetih in znanje pri teh predmetih tudi ocenjevati na deloma drugačen način kot drugod; ocenjevalnih sistemov, zgrajenih pri drugih predmetih, ne bo mogel kar neposredno prenašati v ocenjevanje pri nivojskih predmetih.

ZAKLJUČEK

Ali je ocenjevanje na 10-stopenjski točkovni lestvici pri nivojskem pouku radikalen poseg v obstoječi šolski sistem? Nikakor ne: ocenjevanje je povsem primerljivo tistemu, ki ga učitelji že sedaj opravljajo v razredih. Ne sama lestvica z desetimi stopnjami, pač pa navodila in priporočila za ocenjevanje morda skušajo uvesti le nekaj več reda, jasnosti in enotnosti v ocenjevanje. Sicer pa je povsem razumljivo, da diferenciran način poučevanja (ki, mimogrede, v formalno povsem neorganizirani obliki poteka vrsto let na marsikateri šoli – in se, verjamemo, na nek način diferencirano tudi ocenjuje) zahteva način ocenjevanja, pri katerem bo imel učitelj pri roki orodje, ki mu bo omogočalo v homogenejši skupini dijakov dovolj občutljivo oceniti doseženo znanje učencev. Sam način predlaganega ocenjevanja torej ne more imeti ključnega (pogubnega?) vpliva na celotni pouk ali družbene odnose v šoli ali na klimo v razredu, ker se v osnovi ne razlikuje od tistega, ki ga poznamo. Tisto, kar lahko bistveno spremeni sistem poučevanja (smatramo, da zlasti na bolje), so bolj kvalitetno in natančno (in tudi z vidika ocenjevanja znanja bolj uporabno) napisani novi učni načrti pri predmetih, kjer se prevedeva pouk na različnih ravneh zahtevnosti.

Opozorimo še na nekatera dejstva, ne le v zvezi z ocenjevanjem, ampak z nivojskim poukom nasploh.

Večnivojski pouk je zaradi različnih zahtevnostnih ravni in zaradi bolj homogenih skupin učencev v razredu vendarle kvalitativno in kvantitativno drugačen kot klasični enonivojski pouk. Ocenjevanje znanja skuša slediti tej drugačnosti.

Nivojski pouk mora biti z vidika preverjanja in ocenjevanja znanja fleksibilen ter navzgor in navzdol odprt, prepusten sistem z možnostjo preprostega in učinkovitega prehoda z ravni na raven.

Glede na to, da je preverjanje in ocenjevanje znanja le en del celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, bi morali biti še bolj kot na načela in načine ocenjevanja pozorni na druge, morda mnogo pomembnejše komponente šolske reforme.

Diferencirano ocenjevanje pri nivojskem pouku zajema vse vrste ocenjevanja s strani učitelja, torej ustno in pisno (tudi različne kontrolne naloge, pregledne, diagnostične preizkuse znanja in podobno). Koristno bi bilo imeti enotno strategijo ocenjevanja v obeh oziroma vseh primerih. Zdi se, da pri razpravljanju o ocenjevanju diferenciranega pouka prevečkrat vidimo razliko le med ustnim (kjer naj bi učitelj v "resnici videl, kako je z znanjem dijaka" ...) in pisnim ocenjevanjem (kjer dajemo v isti koš standardne, bolj ali manj umerjene inštrumente, ki jih največkrat ne sestavljajo učitelji sami in hkrati vse vrste poskusov "objektiviziranih" preizkusov in "prostih" pisnih preizkusov izpod rok posameznega učitelja). Pravo ločnico bi morali potegniti med "zunanjim" in "notranjim" preverjanjem, kamor sodi vse ocenjevanje, ki ga v razredu opravi učitelj sam, o čemer je sicer več govora na drugem mestu (Bucik, 1997).

Na koncu si ne moremo kaj, da ne bi znova poudarili: če se nekdo skuša natančneje ukvarjati tudi (ali predvsem) z metričnimi mehanizmi preverjanja, vrednotenja in ocenjevanja enega od najpomembnejših segmentov poslanstva izobraževanja – znanja, ne pomeni, da celotni sistem temelji le na podajanju in posledično preverjanju in ocenjevanju znanja (kako hitro lahko na tej podlagi zaključimo o storilnostni naravnosti šolskega sistema), pač pa prej pomeni povabilo drugim strokovnjakom, da s pavšalnih ocen in kritizerskih razprav sestopijo k resnemu obravnavanju tega in tudi drugih, enako pomembnih segmentov izobraževanja (ter vključevanju segmenta, o katerem govori pričujoči prispevek, v celotni sistem) in zlasti iskanju otroku najbolj prikladnih in prijaznih rešitev.

LITERATURA

- Bela knjiga (1995) [White paper]. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji [White paper on education in the Republic of Slovenia]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport [Ministry of education and sport].
- Bucik, V. (1997). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje v osnovni šoli [Internal and external examination and assessment in a primary school]. *Sodobna pedagogika*, 48 (3-4), 177-184.

- Izhodišča za evalvacijo (1999) [The starting point of the evaluation]. Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje programov v vzgoji in izobraževanju.
- Izhodišča kurikularne prenove (1996) [The starting point of the curricular reform]. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet [National curriculum council].
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). The program evaluation standards: How assess evaluations of educational programs (2. izd.). Thousand Oaks: Sage.
- Kožuh, B. (1997). Dosedanje izkušnje z zunanjim testiranjem učencev osnovne šole [Experiences in external examinations of knowledge of elementary school pupils]. Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Zbornik prispevkov. Portorož: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (1999) [Regulation of knowledge examination and assessment and progression of pupils in the nine-grade elementary school]. Uradni list Republike Slovenije, 61, 7830-7836.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja [Topics in the research methodology in education]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Šolska zakonodaja I (1996) [School legislation]. Zakon o osnovni šoli [The elementary school act]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zavod RS za šolstvo (1996) [National Education Institute]. Skupinsko preverjanje znanja učencev 8. razreda osnovne šole v šolskem letu 1995/96 [The external examination of knowledge at the end of the 8th grade of elementary school in the school season 1995/1996]. Poročilo s prilogami [research report]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.