

**Dr. Tina Vršnik Perše,  
dr. Milena Ivanuš Grmek,  
Tina Rutar Leban,  
dr. Marija Javornik Krečič**

## Indikatorji demokratizacije ocenjevanja znanja v gimnazijskem izobraževanju

**Povzetek:** Prispevek osvetljuje ocenjevanje znanja v slovenskem gimnazijskem izobraževanju z vidika sodobnih teženj, ki poudarjajo motivacijski namen ocenjevanja oz. stimulatívno vlogo ocene ter sodelovanje učiteljev in dijakov pri odločanju o organizacijskih in vsebinskih vidikih ocenjevanja. V prvem delu članka sta zaradi nedvoumnosti opredeljena pojma preverjanje in ocenjevanja ter izpostavljeni različni vidiki demokratizacije procesa ocenjevanja, ki jih je moč zaslediti v strokovni literaturi. Drugi del prispevka prinaša odgovor na vprašanje, kako se ti momenti uresničujejo v naši vzgojno-izobraževalni gimnazijski praksi. Predstavljamo namreč nekatere izsledke raziskave Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev, ki je bila opravljena v obdobju 2005–2006 na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Na podlagi teh izsledkov lahko sklepamo, da so novejši koncepti ocenjevanja znanja v gimnazijskem izobraževanju slabo uveljavljeni. Rezultati prav tako kažejo na statistično pomembno razliko med ocenjevanjem učiteljev različnih predmetnih področij ter veliko razhajanje med mnenji o učiteljevem ravnanju v fazi ocenjevanja med učitelji samimi in njihovimi dijaki. Ugotovitve raziskave dokazujejo, da je (tudi) na nivoju gimnazijskega izobraževanja treba več pozornosti nameniti dobri pedagoški usposobljenosti gimnazijskih učiteljev.

**Ključne besede:** ocenjevanje znanja, demokratizacija procesa ocenjevanja, gimnazija.

UDK: 371.54:371.26

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoški inštitut; e-naslov: tina.vrsnik@pei.si*

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: milena.grmek@siol.net*

*Tina Rutar Leban, Pedagoški inštitut; e-naslov: tina.rutar@pei.si*

*Dr. Marija Javornik Krečič, Filozofska fakulteta Maribor; e-naslov: marija.javornik@uni-mb.si*

## Uvod

Razumevanje, raziskovanje in implementacija ocenjevanja znanja so se tako v Sloveniji kot tudi v mednarodni perspektivi od začetka devetdesetih let 20. stoletja temeljito spremenili. Tudi v prihodnosti ne pričakujemo stabilizacije na področju razumevanja in izvajanja različnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu. Obsežne spremembe slovenskega vzgojno-izobraževalnega procesa ob uvajanju devetletne osnovne šole in prenovi srednješolskega, tudi gimnazijskega izobraževanja so sprožile številne razprave ter spremembe in sprejetje novih zakonskih ter podzakonskih aktov, povezanih s preverjanjem in ocenjevanjem znanja na širšem vzgojno-izobraževalnem polju.

Na področju gimnazijskega izobraževanja v Sloveniji je dodatni mejnik pri pogledu na preverjanje in ocenjevanje znanja nedvomno tudi uveljavitev eksternega zaključnega izpita – mature – leta 1995. Spremembe v zaznavanju koncepta preverjanja in ocenjevanja znanja so se pojavile zaradi želje po višanju kakovosti pridobljenega znanja ter želje povečati pozitivne učinke vseh vrst ocenjevanja, s katerimi se srečujemo.

V strokovni literaturi o preverjanju in ocenjevanju znanja lahko preberemo, da je težnja usmerjena k uveljavljanju avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja (kot npr. samoocenjevanje, skupinsko ocenjevanje, portfolio, reševanje praktičnih problemov, ocenjevanje izdelkov ...) (Razdevšek Pučko 1996; Marentič Požarnik 2000; Rutar Ilc 2003). Pogosto v strokovni javnosti zasledimo tudi dilemo, koliko sta preverjanje in ocenjevanje znanja povezan proces oz. samostojni enoti. Strmčnik (2001) npr. navaja, da je ocenjevanje v celoti samostojna stopnja učnega procesa, ki ni sočasna s preverjanjem znanja. Razlikovanje med preverjanjem in ocenjevanjem znanja za ta prispevek ni ključnega pomena, vendar zaradi nedvoumnosti opredeljujemo oba procesa. Preverjanje znanja razumemo kot vse vrste komunikacije, s katerimi učitelj ugotavlja kvalitativne in kvantitativne vidike pridobljenega znanja posameznih subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar nimajo nikakršnih formalnih posledic.

Ocenjevanje znanja pa je na drugi strani tisti proces, ki »ubesedi« preverjanje, ga ovrednoti in formalizira. Poudariti je treba, da je ocenjevanje pomembno vpeto v pouk in ob učnih načrtih soodloča, kaj se poučuje in uči ter kako se poučuje in uči; določa torej kakovost pouka (Bucik 2001, str. 43).

V Pravilniku o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS 76/2005) (v nadaljevanju Pravilnik) je večina opredelitev namenjenih ureditvi podrobnosti ocenjevanja, medtem ko je preverjanju znanja namenjen le en člen Pravilnika. Večina učiteljev preverjanje še vedno pojmuje ključno kot ugotavljanje znanja učencev, preden je le-to ocenjeno (Sentočnik 2002, str. 34). Preverjanje je v Pravilniku opredeljeno kot spremljanje napredovanja dijakov, ki poteka skupaj z njimi, je pred ocenjevanjem znanja obvezno in se ne ocenjuje (5. člen, prav tam). Ocenjevanje znanja je na drugi strani opisano kot vrednotenje doseženih standardov znanja in učnih ciljev z oceno (6. člen, prav tam). Pravilnik navaja, da naj se pri ocenjevanju uporabljajo ustrezne oblike in načini ocenjevanja ter upoštevajo sodobna pedagoška, psihološka in andragoška načela, ki so določena v katalogih znanj oziroma učnih načrtih. Če oblike in načini ocenjevanja niso določeni v učnih načrtih, pa Pravilnik navaja, naj jih določi strokovni aktiv šole (7. člen, prav tam). V tej luči lahko govorimo o podpori Pravilnika demokratizaciji ocenjevanja znanja ter spodbujanju avtonomnosti šol, kot že rečeno, pa manjka širša opredelitev preverjanja znanja in njegovega pomena v gimnazijskem izobraževanju. Prav tako Pravilnik ne omenja modernih avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja ter relativno neprožno obravnava različne vidike ocenjevanja, s čimer ne spodbuja dejavnosti učiteljev ali dijakov.

O avtentičnih oblikah, ki temeljijo na spremembah v razumevanju koncepta tako preverjanja kot tudi ocenjevanja znanja, govorijo strokovnjaki (Razdevšek Pučko 1996; Ivanuš Grmek, Javornik Krečič 2004) kot o posledici pojava »nove paradigme«, »nove filozofije«, ki je v nasprotju s strogimi psihometričnimi načeli ocenjevanja ter tesneje povezuje preverjanje in ocenjevanje s celotnim procesom kakovostnega učenja – učenja z globljim razumevanjem (Marentič Požarnik, Peclaj 2002). Nameni ocenjevanja znanja v preteklosti so bili predvsem informativnost, selektivnost in represivnost, v sedanjosti pa se ocenjevanje vse bolj usmerja k pedagoško-motivacijskemu namenu, ki poudarja stimulatивно vlogo ocene ter sodelovanje učiteljev in učencev pri odločanju o organizacijskih in vsebinskih vidikih ocenjevanja (Strmčnik 2001, str. 176). Spreminjanje prakse preverjanja in ocenjevanja znanja je nedvoumno dolgotrajen in postopen proces, ki od strokovnih pedagoških delavcev zahteva dejavno spreminjanje lastnega ravnanja in prepričanj ter mnogo vloženega truda. Le na podlagi dejavnega vključevanja učiteljev je mogoče pričakovati tudi dejavno sodelovanje učencev v učnem procesu ter tako pridobivanje bolj kakovostnega znanja.

V gimnazijah se kot dodatni dejavnik, ki zavira uvajanje avtentičnih oblik preverjanja ter ocenjevanja znanja, pojavlja matura, saj eksterno preverjanje znanja skorajda izključno ohranja selektivni vidik ocenjevanja, ki vpliva na preverjanje in ocenjevanje znanja ter njuno (ne)demokratizacijo v gimnazijskem izobraževanju (Rutar Ilc 2001; Zupanc 2001).

V literaturi zasledimo različne momente demokratizacije procesa ocenjevanja znanja. Navedimo le nekatere (Rutar Ilc 1996):

- dogovarjanje med učitelji in učenci o vsebinah ocenjevanja,
- dogovarjanje med učitelji in učenci o kriterijih in ocenjevalnih kategorijah,
- dogovarjanje med učitelji in učenci o rokih in pogojih ocenjevanja,
- možnost samoocenjevanja in skupnega pretresanja učiteljevih ocen,
- možnost ponovnega opravljanja slabo opravljenega ocenjevanja znanja,
- možnost pritožbe in arbitraže ocene.

Vsi zapisani momenti pomembno prispevajo k demokratiziranju odnosa med učenci in učitelji ter k prevzemanju dejavnejšega odnosa učencev do učenja in ocenjevanja znanja. Učitelji, ki spodbujajo učence k sodelovanju pri pouku in povezujejo učenje, poučevanje, preverjanje ter ocenjevanje, pa tako pridobivajo bolj kakovostne povratne informacije o učenčevem napredovanju (Marentič Požarnik 2000).

## Namen raziskave

V prispevku predstavljamo nekatere izsledke raziskave Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev, ki je bila opravljena v obdobju 2005–2006. Namen raziskave je bil dobiti vpogled v dejansko dogajanje pri pouku v programu splošne gimnazije. Zanimalo nas je ravnanje učiteljev<sup>1</sup> pa tudi dejavnosti dijakov pri pouku. V okviru raziskave smo zajeli podatke o pouku v celoti, od priprave učiteljev in dijakov na pouk do procesa ocenjevanja znanja (podrobnosti celotne raziskave so predstavljene v Ivanuš Grmek idr. 2007). V pričujočem prispevku se bomo osredotočili na področje demokratizacije ocenjevanja znanja pri pouku v splošnih gimnazijah in ga podrobneje predstavili. Problem smo osvetlili z različnih vidikov, tako da smo prikazali razlike med ravnanji učiteljev različnih predmetnih področij, (naravoslovje, družboslovje) ter razlike glede na letnik, ki ga učitelji poučujejo (zanimalo nas je, ali učitelji svoja ravnanja spreminjajo glede na starost dijakov, ki jih poučujejo, ter kateri so poglobitni vzroki za to razlikovanje). Pri dveh temeljnih predmetih v gimnazijskem izobraževanju, matematiki in slovenščini, smo kot primerjavo samooceni učiteljev izpostavili, kako dijaki ocenjujejo učiteljevo ravnanje.

## Metoda

### *Vzorec*

V raziskavi je sodelovalo 3104 dijakov ter 420 učiteljev iz 29 splošnih gimnazij v Sloveniji.

---

<sup>1</sup> V postopkih pridobivanja podatkov smo učitelje naslavljali s profesorji, učence pa z dijaki. V besedilu bomo za profesorje uporabljali izraz učitelji, za učence pa dijaki. Čeprav v vzorcu prevladujejo učiteljice in dijakinje, bomo zaradi poenostavitve vselej uporabljali oblike moškega spola, ki so tudi slovnično nevtralne.

### *Sodelujoče gimnazije*

V raziskavo so bile vključene splošne gimnazije iz vseh enot Zavoda za šolstvo RS, in sicer 9 iz Ljubljane, 6 iz Maribora, 3 iz Kopra, 4 iz Celja, 2 iz Nove Gorice, 1 iz Kranja, 2 iz Novega mesta in 2 iz Murske Sobote. Po velikosti je bilo 7 vključenih gimnazij manjših (manj kot 8 oddelkov), 15 srednje velikih (od 9 do 24 oddelkov) ter 7 večjih (več kot 25 oddelkov) gimnazij.

### *Vzorec dijakov*

V raziskavi je sodelovalo 36,5 % dijakov ter 61,8 % dijakinj. V vzorcu so v približno enakem razmerju zastopani dijaki in dijakinje prvih (27,2 %), drugih (24,1 %), tretjih (25,2 %) in četrtih (22,1 %) letnikov.

### *Vzorec učiteljev*

V raziskavi je sodelovalo 15,7 % učiteljev in 72,6 % učiteljic, kar najverjetneje ustreza razmerju med zaposlenimi učitelji in učiteljicami v naših splošnih gimnazijah. V vzorcu so bili v največjem deležu zastopani učitelji matematike (11,2 %), angleščine (10,5 %) in slovenščine (10,2 %). Nato sledijo učitelji drugih predmetov.

## **Instrumenti**

Za namene raziskave smo uporabili anketni vprašalnik za učitelje in dijake, ki je že bil uporabljen in validiran v raziskavi Javornik Krečič (2003). Koeficient zanesljivosti vprašalnika za učitelje (izračunan po podatkih pričujoče raziskave) znaša  $\alpha = 0,94$ , pri vprašalniku za dijake pa znaša koeficient zanesljivosti  $\alpha = 0,95$ .

## **Rezultati in interpretacija**

V nadaljevanju predstavljamo izbrane izsledke raziskave. O demokratizaciji ocenjevanja znanja smo učitelje in dijake spraševali na sedmih postavkah vprašalnika ter zajeli predvsem področje dogovarjanja o vsebini ter načinu ocenjevanja, področje udeležbe dijakov pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje, možnosti pritožbe in popravljanja slabe ocene. Tako dijaki kot učitelji so na navedene postavke odgovarjali na lestvici od ena do pet, in sicer so ocenjevali pogostost navedenega vedenja (1 – nikoli, 5 – vedno).

	<b>Postavka</b>	<b>Predmetno področje</b>	<b><i>n</i></b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>z</i></b>	<b><i>p</i></b>
44	z dijaki se dogovorim o vsebini ocenjevanja	naravoslovje	104	4,71	-0,82	0,41
		družboslovje	179	4,68		
45	dogovorimo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	naravoslovje	104	4,82	-2,59	0,01*
		družboslovje	178	4,68		
46	skupaj oblikujemo kriterije za ocene	naravoslovje	104	2,19	-2,55	0,01*
		družboslovje	176	2,51		

48	utemeljim oceno (dijaku podam povratno informacijo o njegovem znanju)	naravoslovje	104	4,66	-1,28	0,20
		družboslovje		4,74		
			178			
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	naravoslovje	101	4,69	-0,96	0,34
		družboslovje	173	4,64		
50	dijakom dam možnost, da slabo oceno popravijo	naravoslovje	104	4,48	-1,96	0,05
		družboslovje	178	4,65		

Preglednica 1: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja glede na predmetno področje, ki ga poučuje učitelj (odgovori učiteljev)

Opomba:

- naravoslovje: matematika, kemija, biologija, fizika, informatika
- družboslovje: angleščina, slovenščina, nemščina, geografija, zgodovina, psihologija, sociologija, francoščina, italijanščina
- $n$  – število profesorjev
- $M$  – aritmetična sredina odgovorov profesorjev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- $z$  –  $z$  vrednost Mann-Whitneyevega U-testa
- $p$  – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (\* – razlika je statistično pomembna –  $p < 0,05$ )

Glede na aritmetične sredine, ki se gibljejo med ocenama 4 (pogosto) in 5 (vedno), lahko sklepamo, da učitelji menijo, da pri ocenjevanju znanja zelo pogosto upoštevajo posamezne vidike demokratizacije. Izjema je le postavka *učitelj in dijaki skupaj oblikujejo kriterije za ocene*, kar v povprečju učitelji redko izvajajo.

Razlike med učitelji različnih predmetnih področji so statistično značilne le pri dveh postavkah: *dogovorimo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno) in skupaj oblikujemo kriterije za ocene*. O načinu ocenjevanja se pogosteje dogovarjajo pri naravoslovnih predmetih, skupno oblikovanje kriterijev za ocene pa se pogosteje pojavlja pri učiteljih družboslovja. Najverjetneje lahko razlago omenjenih razlik iščemo v sami naravi predmetnih področij oziroma v subjektivnih prepričanjih učiteljev o naravi lastnega predmeta. Tendenca razlik pri vseh postavkah (razen postavki o načinu ocenjevanja) gre v smeri večje demokratizacije pri družboslovnih predmetih. Naravoslovni predmeti stereotipno veljajo kot bolj eksaktni, metrični in kot taki v očeh učiteljev puščajo manj možnosti demokratizacije tako učnega procesa kot tudi ocenjevanja. Predpostavljamo, da so postavko o skupnem določanju načinov ocenjevanja učitelji naravoslovnih predmetov videli kot tisto, pri kateri je demokratizacija ocenjevanja najbolj prisotna in jo zaradi socialne zaželenosti demokratizacije tudi želeli bolj poudariti. Izid tega je statistično značilna razlika v smeri večje demokratizacije pri naravoslovnih predmetih. V luči navedenega prepričanja učiteljev o značilnostih naravoslovnih predmetov lahko interpretiramo tudi statistično značilnost razlike pri postavki o skupnem oblikovanju kriterijev ocenjevanja. Eksaktnost naravoslovnih predmetov najverjetneje po prepričanju učiteljev teh predmetov dopušča manjši manevrski prostor za oblikovanje kriterijev ocenjevanja (znanje je pozitivno ocenjeno, če je naloga, problem pravilno rešen). Pri tem pa ne gre pozabiti, da so prav to postavko zelo nizko ocenili tudi učitelji družboslovja, kar kaže na to,

da problem demokratizacije oblikovanja kriterijev ocenjevanja ni značilen le za naravoslovje.

	Postavka	Predmetno področje	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
44	učitelj se z dijaki dogovori o vsebini ocenjevanja	matematika	3077	3,21	-6,30	0,00*
		slovenščina	3082	3,35		
45	dogovori se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	matematika	3076	3,88	-4,93	0,00*
		slovenščina	3080	3,96		
46	učitelj in dijaki skupaj oblikujejo kriterije za ocene	matematika	3080	1,51	-9,33	0,00*
		slovenščina	3080	1,65		
47	učitelj napove ocenjevanje	matematika	3082	3,83	-5,77	0,00*
		slovenščina	3078	3,97		
48	učitelj utemelji oceno (dijaku poda povratno informacijo o njegovem znanju)	matematika	3075	3,50	-0,34	0,73
		slovenščina	3074	3,48		
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	matematika	3080	2,51	-9,88	0,00*
		slovenščina	3082	2,67		
50	dijakom da učitelj možnost, da slabo oceno popravi	matematika	3081	4,13	-2,44	0,01*
		slovenščina	3085	4,17		

Preglednica 2: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja med poukom matematike in slovenščine (ocena dijakov)

Opomba:

- *n* – število dijakov
- *M* – aritmetična sredina odgovorov dijakov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- *SD* – standardna deviacija
- *Z* – *Z*-vrednost Wilcoxonovega testa rangov
- *p* – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (\* – razlika je statistično pomembna –  $p < 0,05$ )

V preglednici 2 so predstavljeni pogledi dijakov na že navedene postavke o pogostosti izvajanja posameznih vidikov demokratizacije ocenjevanja znanja pri predmetu matematika in slovenščina. Aritmetične sredine odgovorov dijakov so pri vseh postavkah statistično značilno nižje od aritmetičnih sredin odgovorov učiteljev (glej Ivanuš Grmek idr. 2007), kar kaže na to, da so dijaki mnogo bolj kritični do pogostosti izvajanja posameznih vidikov demokratizacije ocenjevanja pri pouku.

Po mnenju dijakov se posamezni vidiki demokratizacije ocenjevanja statistično značilno razlikujejo glede na predmet pri vseh postavkah (razen postavke o utemeljevanju ocene), dijaki namreč navedene vidike demokratizacije zaznavajo pogosteje pri slovenščini.

Če se osredotočimo na dve postavki iz preglednice 1, ki sta se pri učiteljih pokazali kot statistično značilno različni glede na predmetno področje, je za-



nimivo, da dijaki vsaj pri primerjavi matematike in slovenščine zaznavajo pri slovenščini več možnosti za dogovarjanje o načinu ocenjevanja, kar je vsaj delno v neskladju z odgovori učiteljev po posameznih predmetnih področjih.

Pri postavki o skupnem oblikovanju kriterijev ocenjevanja je ocena dijakov višja za slovenščino, kar je skladno z mnenjem učiteljev o tem, da je navedeni vidik demokratizacije ocenjevanja pogostejši pri družboslovnih predmetih. Navedena skladnost pri tej postavki in neskladnost med odgovori učiteljev in dijakov pri postavki o dogovarjanju o načinu ocenjevanja dasta slutiti, da je interpretacija o večji socialni zaželenosti odgovorov učiteljev naravoslovja pri tej postavki najverjetneje ustrezna.

V primerjavi odgovorov dijakov in učiteljev izpostavljamo še postavko o možnosti pritožbe dijakov na oceno. Odgovori dijakov na to postavko so namreč v povprečju kar za dve oceni nižji od odgovorov učiteljev (pri drugih postavkah se ta razlika giblje dokaj skladno v okvirih ene ocene). Pričakovano je, da so dijaki do dela in odnosa učiteljev dokaj kritični ter da so na drugi strani odgovori učiteljev precej pogojeni s socialno zaželenostjo, vendar je odklon za dve oceni po našem mnenju jasen indikator, da gre pri zaznavanju omenjenega vidika ocenjevanja za pomembno razhajanje med učitelji in dijaki.

Poleg razlik med posameznimi predmetnimi področji posebej izpostavljamo še razlike v pogledih na demokratizacijo ocenjevanja znanja glede na starost dijakov. V preglednici 3 najprej predstavljamo oceno dijakov.

	Postavka	Letnik	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
44	učitelj se z dijaki dogovori o vsebini ocenjevanja	nižji	1582	3,33	1,20	-1,99	0,05
		višji	1465	3,23	1,28		
45	dogovori se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	nižji	1584	3,91	1,24	-0,64	0,52
		višji	1462	3,93	1,25		
46	skupaj z dijaki oblikuje kriterije za ocene	nižji	1584	1,63	0,89	-2,68	0,01*
		višji	1463	1,52	0,78		
47	napove ocenjevanje	nižji	1582	3,87	1,16	-1,37	0,17
		višji	1466	3,93	1,13		
48	utemelji oceno (dijaku poda povratno informacijo o njegovem znanju)	nižji	1582	3,51	1,12	-0,92	0,36
		višji	1459	3,47	1,12		
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	nižji	1584	2,69	1,29	-4,85	0,00*
		višji	1464	2,47	1,26		
50	dijakom da možnost, da slabo oceno popravi	nižji	1585	4,21	0,93	-3,58	0,00*
		višji	1467	4,09	0,99		

Preglednica 3: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja glede na letnik (ocena dijakov)

Opomba:

- *n* – število dijakov
- *M* – aritmetična sredina odgovorov profesorjev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- *z* – *z*-vrednost Mann-Whitneyevega U-testa
- *p* – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (\* – razlika je statistično pomembna –  $p < 0,05$ )



Odgovori dijakov nižjih in višjih letnikov se statistično značilno razlikujejo pri postavkah o skupnem oblikovanju kriterijev ocenjevanja, možnosti pritožbe na oceno ter možnosti popravljanja slabe ocene. V vseh treh primerih so ocene dijakov višjih letnikov nižje v primerjavi z ocenami dijakov nižjih letnikov. Večjo kritičnost dijakov višjih letnikov v odgovarjanju zaznamo tudi pri postavki o dogovarjanju v zvezi z vsebino ocenjevanja. Pogled učiteljev na vidike demokratizacije je nekoliko drugačen od zaznav dijakov.

	Postavka	Letnik	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
44	z dijaki se dogovorim o vsebini ocenjevanja	nižji	402	4,63	0,80	-3,92	0,00*
		višji	373	4,72	0,77		
45	dogovorimo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	nižji	401	4,74	0,77	-0,40	0,69
		višji	373	4,71	0,86		
46	skupaj oblikujemo kriterije za ocene	nižji	398	2,40	1,19	-4,38	0,00*
		višji	370	2,46	1,27		
47	napovem ocenjevanje	nižji	401	4,49	0,94	-4,45	0,00*
		višji	374	4,61	0,86		
48	utemeljim oceno (dijaku podam povratno informacijo o njegovem znanju)	nižji	405	4,69	0,59	-1,61	0,11
		višji	376	4,69	0,64		
49	dijaki se lahko pritožijo na oceno	nižji	396	4,66	0,93	0,00	1,00
		višji	366	4,64	0,97		
50	dijakom dam možnost, da slabo oceno popravijo	nižji	406	4,62	0,71	-1,29	0,20
		višji	375	4,62	0,80		

Preglednica 4: Razlike v demokratizaciji ocenjevanja znanja glede na letnik, ki ga učitelj poučuje (odgovori učiteljev)

Opomba:

- nižji letnik: prvi in drugi letniki
- višji letnik: tretji in četrti letniki
- *n* – število učiteljev
- *M* – aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- *SD* – standardna deviacija
- *Z* – *Z* vrednost Wilcoxonovega testa rangov
- *p* – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (\* – razlika je statistično pomembna –  $p < 0,05$ )

Rezultati v preglednici 4 kažejo statistično značilne razlike med učitelji glede na letnik, ki ga poučujejo, pri naslednjih postavkah: učitelj se dogovori z dijaki o vsebini ocenjevanja; skupaj oblikujejo kriterije za ocene in ocenjevanje je napovedano. Za vse naštetе vidike ocenjevanja učitelji navajajo, da jih pogosteje upoštevajo v višjih kot nižjih letnikih. Razlogi, ki jih učitelji navajajo za te razlike, so prikazani v preglednici 5.

<b>Moje ravnanje v nižjem in višjem letniku se razlikuje zaradi:</b>	<b>Število odgovorov</b>
zrelosti dijakov	<b>91</b>
približevanja mature	<b>63</b>
poznavanja interesov, želja dijakov	<b>40</b>
pomanjkanja časa	<b>11</b>
drugega	<b>33</b>

*Preglednica 5: Vzroki za razlike v demokratizaciji ocenjevanja znanja glede na letnik, ki ga učitelj poučuje (odgovori učiteljev)*

Opomba: Udeleženci so lahko izbrali več kot en odgovor.

Vzroki razlik v demokratizaciji ocenjevanja znanja glede na letnik poučevanja so po mnenju učiteljev predvsem v zrelosti dijakov, sledi približevanje mature ter poznavanje interesov in želja dijakov. Učitelji navajajo, da dijakom zaradi večje zrelosti in odgovornosti bolj zaupajo in jim prepuščajo del odgovornosti v procesu ocenjevanja znanja.

Na drugi strani ocene dijakov kažejo ravno nasprotno sliko. Kot že rečeno ob *preglednici 3*, dijaki višjih letnikov posamezne vidike demokratizacije ocenjevanja zaznavajo manj pogosto kot dijaki nižjih letnikov. Statistično značilna razlika v zaznavi glede na letnik se tako pri učiteljih kot pri dijakih pojavlja pri postavki o dogovarjanju v zvezi z vsebino ocenjevanja ter pri postavki o skupnem oblikovanju kriterijev za ocenjevanje, vendar je smer/tendenca te razlike ravno nasprotna – dijaki višjih letnikov zaznavajo ta dva vidika demokratizacije manj pogosto kot dijaki nižjih letnikov, na drugi strani pa učitelji navajajo, da ta dva vidika pogosteje vpeljujejo v višje letnike.

Ob zrelosti dijakov je približevanje mature tisti dejavnik, ki po mnenju učiteljev tudi vpliva na njihovo pogostejšo uporabo posameznih vidikov demokratizacije ocenjevanja v višjih letnikih, kar je v nasprotju ocenami nekaterih avtorjev (Rutar Ilc 2001; Zupanc 2001), da naša matura skorajda izključno ohranja selektivni vidik ocenjevanja. V luči razprav na temo vpliva mature na gimnazijsko izobraževanje bi namreč pričakovali, da bodo učitelji pod pritiskom bližajoče se mature pogosteje uporabljali psihometrične pristope k ocenjevanju. Odgovori dijakov se v nasprotju z odgovori učiteljev bolj ujemajo z navedeno predpostavko, saj dijaki višjih letnikov redkeje prepoznavajo posamezne vidike demokratizacije ocenjevanja znanja kot dijaki nižjih letnikov.

Pričujoče razhajanje v odgovorih je delno posledica večje kritičnosti dijakov višjih letnikov in socialne zaželenosti odgovorov učiteljev. Kljub temu pa je razhajanje med subjektivnimi predstavami o ocenjevanju obeh skupin subjektov, ki sooblikujeta vzgojno-izobraževalni proces, vredno razmisleka.

## Sklepi

Nenehno spreminjajoče se okoliščine družbenega življenja so s seboj prinesle tudi potrebo po novem opredeljevanju vzgojno-izobraževalnih konceptov, med njimi

tudi ocenjevanja znanja. Izsledki evalvacijske študije kažejo, da so novejši koncepti ocenjevanja znanja v gimnazijskem izobraževanju v Sloveniji še v povojih oziroma še niso popolnoma zasidrani v vsakodnevni praksi. V prispevku smo pokazali, da obstajajo na področju zaznavanja vidikov demokratizacije znanja med poukom nekatere statistično značilne razlike med učitelji in dijaki. Učitelji večinoma ocenjujejo, da novejša koncepta ocenjevanja znanja med poukom uporabljajo pogosto, na drugi strani pa dijaki le-te zaznavajo redkeje. Nekatere razlike v zaznavanju stanja obsegajo celo več kot dve oceni. Zavedamo se, da je eden od razlogov za predstavljena razhajanja zagotovo v namerni kritičnosti dijakov na eni strani ter težnji po dajanju socialno bolj zaželenih odgovorov pri učiteljih na drugi strani. Hkrati pa menimo, da so izsledki raziskave vredni tehtnejšega premisleka.

Verjamemo, da gimnazijski učitelji svoje delo opravljajo z najboljšimi nameni in so prepričani, da izvajajo vse priporočeno in zaželeno v učnih načrtih, vendarle svoje delo ocenjujejo v okviru svojih izkušenj in prepričanj. Prepričani so na primer, da dijakom pri ocenjevanju vedno podajo povratno informacijo, izkaže pa se, da jim večinoma posredujejo le številčno oceno brez ustrezne utemeljitve. Subjektivni pogledi gimnazijskih učiteljev na ocenjevanje so, kot kaže, ostali bolj ali manj nespremenjeni, kar pa je pravzaprav razumljivo. Tovrstna osebna prepričanja se spreminjajo počasi, postopno, najprej jih mora posameznik ozavestiti, jih ubesediti, šele nato postopno dopolnjevati in spreminjati na podlagi novih informacij, ki jih dobi. Da bi gimnazijski učitelji ta proces ustrezno izpeljali, potrebujejo mnogo več kot le priporočila. Spomnimo se samo, koliko pozornosti so bili deležni osnovnošolski učitelji ob prehodu na devetletko.

Naj končamo s priporočilom, da bi bil tudi na nivoju gimnazijskega izobraževanja potreben večji poudarek na dobri pedagoški usposobljenosti učiteljev, predvsem imamo v mislih omogočanje priložnosti za refleksijo lastnih prepričanj v zvezi s poukom, saj so ta glede na raziskave (Covell, O'Leary, Howe 2002; Miljak 1993; Polak 1996; Remšak 2004; Wakounig 2004) pomembni (če ne celo najpomembnejši) dejavniki, ko gre za uvajanje novosti v pedagoško prakso.

## Literatura

- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 40–52.
- Covell, K., O'Leary, J. L. in Howe, R. B. (2002). Introducing a new grade 8 curriculum in children's rights. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (4), str. 302–313.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2004). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 58–69.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar Leban, T., Kobal Grum, D., Novak, B. (2007). *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javornik Krečič, M. (2003). *Spreminjanje didaktične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa v srednji šoli: magistrsko delo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2005). *Ocenjevanje znanja z vidika izsledkov empirične raziskave*.

- Vzgoja in izobraževanje, XXXVI, št. 4–5, str. 73–81.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Miljak, A. (1993). Realni in razvojni kurikulum. *Educa*, 5, str. 315–322.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 9–10, str. 411–419.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Ur. l. RS 76/2005, str. 8180.
- Polak, A. (1996). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V: Destovnik in Matovič (ured.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, str. 491–496, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Remšak, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 108–128.
- Rutar Ilc, Z. (2001). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 76–97.
- Rutar Ilc, Z. (1996). Drugačna kultura preverjanja. *Didakta*, 5, št. 28/29, str. 31–35.
- Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju (K novi kulturi pouka). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2002). Preverjanje in ocenjevanje – ali ju res razumemo?. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 6, str. 34–38.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Wakounig, V. (2004). Skriti kurikulum – senca javnega kurikula. Uvod k tematskemu delu številke. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 6–12.
- Zupanc, D. (2001). Interno ocenjevanje pri maturi. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 98–109.

Dr Tina VRŠNIK PERŠE, Dr Milena IVANUŠ GRMEK, Tina RUTAR LEBAN, Dr Marija JAVORNIK KREČIČ

#### INDICATORS OF THE DEMOCRATISATION OF KNOWLEDGE ASSESSMENT IN GIMNAZIJA EDUCATION

**Abstract:** The following paper presents different aspects of the grading process in the Slovenian high school educational system (upper secondary – gymnasium). In the first part, the theoretical background of the issue is presented. Moreover, the same part defines terms such as examination and grading process as they are presented and analyzed in the contemporary literature. The second part of the paper presents results of the research study Evaluation of the gymnasium education with regard to complexity of curriculum, cohesion of knowledge and representativeness of goals, which was administered in 2005 and 2006. The main focus of the paper is put on the issue of democratization of the grading process. The subjective perspectives of gymnasium teachers and pupils on the grading process during school lessons is presented. The results show, that there is a relatively low rate of democratization present in the grading process of the gymnasium education. There are statistically significant differences between the answers of teachers and pupils and also between teachers teaching different subjects. In general, the paper shows that there is of high importance to put more attention on high-quality pedagogical qualification of the gymnasium teachers.

**Key words:** assessing, democratization of grading, gymnasium.