

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

MEDNARODNI POSVET
PARTNERSTVO
PEDAGOŠKE FAKULTETE
UNIVERZE V LJUBLJANI IN
VZGOJNO – IZOBRAŽEVALNIH
INŠTITUCIJ 2017

Zbornik prispevkov

Uredila
Mira Metljak

Ljubljana, 2017

Mednarodni posvet

Partnerstvo

Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani
in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2017

Zbornik prispevkov

Uredila

Mira Metljak

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
20. 1. 2017

Ljubljana, 2017

Zbornik prispevkov, predstavljenih na
Mednarodnem posvetu **Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani
in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2017**

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 20. 1. 2017

Uredila: asist. Mira Metljak

Recenzenti: asist. dr. Sanja Berčnik, izr. prof. dr. Tatjana Devjak, doc. dr. Darija Skubic, doc. dr. Mojca Lipeč Stopar, doc. dr. Zlatan Magajna, prof. dr. Igor Saksida, izr. prof. dr. Jurij Selan, izr. prof. dr. Gregor Torkar, prof. dr. Darja Zorc Maver, asist. dr. Saša Ziherl

Slovenski jezikovni pregled: doc. dr. Tomaž Petek

Angleški jezikovni pregled: Tanja Višnar

Izdala: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Za izdajatelja: izr. prof. dr. Janez Vogrinc, dekan

Oblikovanje naslovnice: izr. prof. dr. Jurij Selan

Priprava: Igor Cerar

Dosegljivo na: www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-PeF-2017_zbornik-prispevkov.pdf



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2017

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=291683584

ISBN 978-961-253-214-7 (pdf)

VSEBINA

| | |
|--|----|
| Predgovor | 5 |
| Vrednotenje stanja vidne funkcije in gibalnih sposobnosti slepih učencev kot pomoč učiteljem pri ocenjevanju predmeta šport <i>Maja Burian</i> | 7 |
| Vrednotenje in ocenjevanje študentskih likovnih del <i>Črtomir Frelih</i> | 17 |
| Taksonomske stopnje avtonomije ocenjevanja – od teorije k praksi znanja <i>Leon Lešnik</i> | 31 |
| Rezultati zunanjega preverjanja znanja in mednarodnih raziskav kot priložnost za izboljšanje pouka matematike <i>Nikolaj Lipič</i> | 49 |
| Ocenjevanje napredka in napredovanje učencev z zmerno motnjo v duševnem razvoju <i>Nikolaja Munih</i> | 63 |
| Uvajanje elementov formativnega spremljanja v pouk <i>Lučka Palir Mavrič</i> | 73 |
| Ustno ocenjevanje znanja v zadnji triadi <i>Marija Pavlovič</i> | 85 |
| Vključevanje elementov formativnega spremljanja v individualizirani program <i>Maja Šebjanič Oražem</i> | 89 |

PREDGOVOR

Kakovost na področju vzgoje in izobraževanja ni nova tema, nasprotno, že desetletja na različnih ravneh šolskega sistema (vrtci, osnovna in srednja šola) potekajo projekti, namenjeni ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Prva projekta v Sloveniji, katerih temeljni cilj je bil pomagati pedagoškim delavcem v postopkih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, sta bila Ogle-dalo (Zavod RS za šolstvo, 1996/97) in Mreža učečih se šol (Šola za ravnatelje, 1998/99), nato pa so sledili še drugi (npr. Korak za korakom, Modro oko, Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja, Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij itn.). Procesi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju šolstva imajo tudi svojo formalnopravno ureditev, in sicer v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki ravnatelju naloži dolžnost ugotavljati in zagotavljati kakovost. Kot vrsto evalvacije zakon ravnatelju nalaga samo-evalvacijo. V njenem ozadju je predpostavka, da je mogoče o kakovosti dela posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove razpravljati le na osnovi in ob upoštevanju vseh okoliščin in podatkov o delovanju te ustanove ter značilnostih otrok oz. učencev, ki vplivajo na njihove učne dosežke, njihov socialni položaj v razredu oz. skupini, osebni razvoj itn. (npr. predznanje učencev, njihove učne zmožnosti, motiviranost za učenje, delovne navade, učne strategije, spodbude staršev in drugih, socialno-ekonomski status družine itn.). Največ teh informacij pa imajo tisti, ki so v ustanovi zaposleni, torej ravnatelji, svetovalni delavci, učitelji oz. vzgojitelji. Samoevalvacija torej zahteva celovito obravnavo ustanove in mora zajeti delovanje vsakega posameznega učitelja oz. vzgojitelja. Pri samoevalvaciji si lahko pedagoški delavci pomagajo tudi s podatki, zlasti o učnih dosežkih učencev, zbranimi na nacionalni ravni. Te vsako leto zbere Državni izpitni center s pomočjo obveznega nacionalnega preverjanja znanja v 9. razredu osnovne šole in od šolskega leta 2013/14 naprej tudi v 6. razredu osnovne šole, na ravni srednje šole pa se ti podatki zbirajo s pomočjo mature ob zaključku gimnazije ter s pomočjo poklicne mature ob zaključku srednjih strokovnih in poklicnih šol. Slovenija sodeluje tudi v različnih mednarodnih raziskavah (npr. PISA, TIMMS itn.), ki omogočajo primerjavo učnih dosežkov učencev različnih držav na posameznih področjih (npr. matematika, naravoslovje, pismenost itn.). Kombinacija vseh informacij in njihova ustrezna interpretacija omogočata kakovostni vpogled v delovanje posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove.

Kljub sorazmerno dolgi zgodovini sistematičnih in formalno urejenih postopkov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pa tudi na tem področju obstaja še veliko neznank in odprti vprašanj, na katera smo poskušali odgovoriti na že tradicionalnem posvetu Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij. Osrednji del posveta je bil

namenjen preučevanju povezanosti ocenjevanja znanja in kakovosti pouka, pri čemer smo se osredinili na preizkuse znanja, ki jih sestavljajo učitelji, in na različne oblike zunanjega preverjanja znanja. Zlasti nas je zanimalo, kaj nam povedo dosežki učencev na nacionalnem preverjanju znanja in maturi o kakovosti znanja učencev, kaj nam pove njihova primerjava z internimi ocenami učencev ter kakšna je napovedna vrednost internih ocen in dosežkov na eksternem preverjanju znanja. Osredinili smo se tudi na kakovost v vrtcih in med drugim poskušali odgovoriti na vprašanje, kako ob načelu strokovne avtonomije z ocenjevanjem doseganja kurikularnih ciljev zagotavljati kakovost izvajanja dejavnosti v vrtcu.

Postopki ugotavljanja kakovosti delovanja posamezne ustanove in prizadevanja za stalno izboljševanje njenega delovanja imajo gotovo pozitivne učinke na delovanje celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, vendar morajo biti ob tem izpolnjeni določeni pogoji, kot so npr.: ustrezna izobrazba pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije, klima v ustanovah, v katerih se posameznik počuti dovolj varno, da lahko opozori tudi na pomanjkljivosti, ki jih je opazil pri svojem delu, razumevanje in podpora staršev učencev oz. otrok, medijev in širše skupnosti ter predvsem ustrezna strokovna podpora vseh ustanov, ki se ukvarjajo s šolskim poljem (npr. resorno ministrstvo, Zavod RS za šolstvo, pedagoške fakultete, Državni izpitni center itn.), katerih prednostna naloga mora biti povezati posamezne segmente v celovit sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

izr. prof. dr. Tatjana Devjak,
izr. prof. dr. Janez Vogrinc

VREDNOTENJE STANJA VIDNE FUNKCIJE IN GIBALNIH SPOSOBNOSTI SLEPIH UČENCEV KOT POMOČ UČITELJEM PRI OCENJEVANJU PREDMETA ŠPORT

Maja Burian

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali so preglednice za pridobitev informacij o stanju vidne funkcije in gibalnih sposobnosti slepega ali slabovidnega učenca učiteljem, ki poučujejo učenca s slepoto, v pomoč pri postavitvi ciljev pri predmetu šport ter posledično pri sestavljanju meril in oblikovanju ocene pri tem predmetu. Podatke o uporabnosti preglednice smo pridobili s polstrukturiranim intervjujem treh učiteljev, ki so slabovidne učence pri predmetu šport že poučevali, s poučevanjem učenca s slepoto pa so se srečali prvič. Za pojasnjevanje zbranih podatkov/spoznanj smo uporabili kvalitativni pristop, opisan z deskriptivno metodo. Izsledki kažejo, da so izbrani učitelji s pomočjo preglednice, ki jo predstavljamo tudi v prispevku, pridobili informacije o gibalnih sposobnostih učenca s slepoto, ki izhajajo iz stanja vidne funkcije, in da so jim bile informacije skupaj z rezultati iz športnovzgojnega kartona v pomoč pri načrtovanju poučevanja in ocenjevanja pri predmetu šport. Učitelji so na podlagi pridobljenih informacij iz preglednice učencem s slepoto omogočili aktivno udeležbo pri predmetu šport, saj so zanj izbirali primerne metode dela, gibalna sredstva za razvoj gibalnih sposobnosti pa tudi organizacijske oblike dela. Pri postavitvi meril in oblikovanju ocene so tako lahko upoštevali in ocenjevali sodelovanje učenca s slepoto pri pouku ter njegov osebni napredek v gibalnem znanju in gibalnih sposobnostih.

Ključne besede: slepi, predmet šport, vrednotenje, merilo, ocenjevanje

Evaluating the State of Visual and Motor Functions of Blind Pupils to Help Teachers with Grading the Subject Physical Education

Abstract

The aim of this research is to determine, whether the charts containing information regarding the visual and motor functions of blind or visually impaired pupils, are helpful and useful for teachers, when setting goals for the subject Physical Education and if they consequently aid in the process of grading the subject Physical Education. The information concerning the usefulness of these charts was acquired through half-structured interviews with three teachers who have already taught visually-impaired pupils, but are facing the unique challenges of teaching a blind student for the first time. To explain the collected data a qualitative approach, defined by a descriptive method, was used. The results show that the teachers obtained the information regarding the motor functions of blind pupils (which are affected by the condition of their visual functions), through the help of the charts presented in this paper, and that this

information, combined with the data found in Sports Educational Charts, was helpful in forming a lesson plan and in grading the school subject Physical Education. With the help of the information listed in the charts, the teachers were able to offer blind students an active participation in the subject Physical Education. This was achieved by choosing suitable approaches to working with these pupils, using techniques that further the development of motor functions, as well as implementing an organisational form of work. While setting grading criteria for the subject and forming a grade, they could take into account the participation of a blind pupil as well as their personal improvement in motor knowledge and motor abilities, and evaluate them.

Key words: blind pupils, the subject Physical Education, evaluation, criteria, grading

Uvod

Vzgoja in izobraževanje otrok s slepoto in slabovidnostjo sta v Sloveniji urejena z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ocenjevanje, katerega osnovni namen je »zagotavljanje informacij, ki se nanašajo na stopnjo doseženega znanja glede na postavljene kriterije in predhodno raven znanja (Bergoč, 2012), je rezultat učnega procesa«. Pri predmetu šport se ocenjujeta gibalno in teoretično znanje. Pri ocenjevanju znanja se učencu s slepoto ali slabovidnostjo na začetku šolskega leta postavi individualne cilje v vsebinah, pri katerih je glede na motnjo vida, stanje vidne funkcije in gibalnih sposobnosti uspešen. Ocena mora biti odraz učenčevega znanja in spodbuda za nadaljnje zavzeto udejstvovanje pri predmetu šport pa tudi pristočasnih gibalnih aktivnostih zunaj šole.

Predmet in problem

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljita na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja. Preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli potekata enako kot ocenjevanje vseh učencev (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011; Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju v osnovni šoli, 2013). Vse potrebne prilagoditve v preverjanju in ocenjevanju znanja učencev s posebnimi potrebami morajo biti zapisane v individualiziranem programu učenca (7. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Predmet šport je opredeljen kot proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter kot sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki, pri čemer se z izbranimi cilji, vsebinami, metodami in

z oblikami dela vpliva na skladen biopsihosocialni razvoj mladega človeka (Učni načrt, Športna vzgoja, 2011). Redna in kakovostna vadba pri predmetu šport je za učenca s slepoto pomembna, saj prispeva k njegovemu zdravemu telesnemu, psihosocialnemu razvoju, razvoju gibalnih sposobnosti ... Glede na motnjo vidne funkcije vadba pripomore tudi k odpravljanju omejitev v gibanju, v odnosu do sebe in okolice (Houwen, Visscher in Hartman, 2008). Učitelj, ki poučuje predmet šport, je pomemben vzvod promocije telesne vadbe. S programi, ki temeljijo na vsebinah in poučevalnih strategijah, deluje na učenca ves čas šolanja (Škof, Zabukovec, Cecič Erpič in Boben, 2005).

Poučevanje učencev s slepoto pri predmetu šport je prepredeno z ovirami (Lieberman, Houston – Wilson in Kozub, 2002). Učitelji navajajo, da je njihova usposobljenost za posebne pedagoške pristope pomanjkljiva (Šlajkovec, 2016). V pomoč učiteljem je Strokovni svet za splošno izobraževanje pripravil tudi navodila o preverjanju in ocenjevanju znanja otrok s posebnimi potrebami (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003), vendar so splošna in za učitelja, ki načrtuje učni proces pri predmetu šport ter oblikuje merila za ocenjevanje znanja učenca s slepoto, niso dovolj.

Z namenom, da bi učiteljem pomagali pri poučevanju učencev s slepoto in slabovidnostjo pri predmetu šport, smo oblikovali preglednico (preglednica 1), ki smo jo povzeli po Van Munster, Weaver, Lieberman in Arndt (2015) ter jo na osnovi znanj in izkušenj iz prakse prilagodili slovenskemu prostoru.

Preglednica 1: Stanje vidne funkcije za poučevanje predmeta šport

| PODATKI O MOTNJI | |
|--|-----------------|
| Vzrok slepote ali slabovidnosti: | |
| albinizem | |
| katarakta | |
| glavkom | |
| Drugo: | |
| Kontraindikacije: navedba kontraindicirane gibalne aktivnosti (ob upoštevanju vzroka slepote ali slabovidnosti): | |
| Obdobje izgube vida (ob rojstvu, kdaj pozneje): | |
| Stabilnost stanja: | Vidna funkcija: |
| stabilno | stabilna |
| progresivno | niha |
| Drugo o motnji: | |

PRIPOMOČKI – uporaba

| | |
|---------------|--|
| Uporaba očal: | Uporaba očal pri gibalnih aktivnostih: |
| da | da |
| ne | ne |

Očala uporablja za:
 razdaljo;
 bližino;
 razdaljo in bližino;
 zaščito pred svetlobo, soncem.

| | |
|-----------------|--|
| Uporaba palice: | Uporaba palice pri gibalnih aktivnostih: |
| da | da |
| ne | ne |

Med gibalno aktivnostjo morajo biti očala:
 odstranjena in odložena na varnem prostoru;
 opremljena z varnostnim trakom.

Drugo:

MOBILNOST IN ORIENTACIJA

Učenec se premika s pomočjo:
 vida;
 spremljevalca;
 palice (v desni roki, v levi roki).

VIDNA FUNKCIJA

Zaznavanje svetlobe

Ali učenec s slepoto ali slabovidnostjo zaznava svetlobo?

Da.

Ne.

Ali učenec s slepoto ali slabovidnostjo določi smer, iz katere prihaja svetloba?

Da.

Ne.

Vidna omejenost

Na katero oko učenec s slepoto ali slabovidnostjo bolje vidi?

Desno oko.

Levo oko.

Obe očesi.

Vidna ostrina

Na kateri razdalji učenec s slepoto ali slabovidnostjo vidi košarkarsko žogo, ki miruje?
 Zapišite razdaljo.

Na kateri razdalji učenec s slepoto ali slabovidnostjo zazna košarkarsko žogo, ki se kotali
 proti njemu? Zapišite razdaljo.

Na kateri razdalji učenec s slepoto ali slabovidnostjo vidi žogo fluorescenčnih barv, ki
 miruje? Zapišite razdaljo.

Na kateri razdalji učenec s slepoto ali slabovidnostjo zazna žogo fluorescenčnih barv, ki se
 kotali proti njemu? Zapišite razdaljo.

Vidno polje

Katero vidno polje ima učenec s slepoto ali slabovidnostjo raje?

Centralno.

Stransko/Bočno.

Nižje.

Višje.

Srednje.

Kateri je najboljši položaj (razdalja, stran, višina), ki učencu s slepoto ali slabovidnostjo omogoča vidno informacijo?

Desna stran. Z manjše razdalje (1–2 m).

Nižji položaj (pri nogah).

Leva stran. S srednje razdalje (2–5 m).

Srednji položaj (višina bokov).

Z večje razdalje (3–10 m).

Višji položaj (višina glave).

Sposobnost zaznavanja barv

Ali učenec s slepoto ali slabovidnostjo zaznava barve?

Da.

Ne.

Zelo dobro.

Zelo slabo.

Na kateri razdalji zaznava barve? _____

Katero barvo najbolj zaznava? _____

Kontrastna občutljivost

Kakšna podlaga omogoča učencu s slepoto ali slabovidnostjo boljše vidno zaznavanje?

Temna.

Svetla.

Kontrastna.

Raznobarvna.

Bleščavost

Zelo občutljiv (potrebuje zatemnitvene leče, očala).

Normalno občutljiv.

Potrebuje dobro svetlobo, da dobro vidi.

METODE DELA, PRIPOMOČKI, OKOLJE

Metode dela:

razlaga;

prikaz;

razlaga in prikaz s taktilnim raziskovanjem;

razlaga in prikaz s telesnim vodenjem v mirovanju.

Priporočene strategije:

Uporaba pripomočkov:

različno velike žoge in drugi pripomočki (razdaljo povečujemo, zmanjšujemo);

pripomočki, ki oddajajo zvok;

pripomočki različnih barv/kontrasti;

žoge z vrvico;

zveneče žoge različnih velikosti.

Prilagoditve pripomočkov:

Okolje:

svetloba/razsvetljava;
 taktilne oznake (preproge in blazine iz različnih materialov);
 talne oznake;
 vizualne oznake (uporaba barvnih oznak na tleh, stenah, športnem orodju ...);
 uporaba zvokov (ploskanje, besedno vodenje, glasba, zvončki ...);
 prilagajanje razdalje (med učencem, ciljem ...).

Prilagoditve in okolje:

Raziskovalna vprašanja

V raziskavi sta nas vodili naslednji raziskovalni vprašanja:

1. Ali so informacije o stanju vidne funkcije učenca s slepoto učitelju v pomoč pri izbiri vsebin in načrtovanju prilagoditev športnovzgojnega procesa?
2. Ali so informacije, pridobljene s pomočjo preglednice 1, učitelju v pomoč pri postavitvi meril za ocenjevanje in ocenjevanju učenca s slepoto pri predmetu šport?

Metoda

Vzorec

V raziskavo smo vključili dva učitelja razrednega pouka in enega učitelja športne vzgoje, ki so pri predmetu šport poučevali učence s slepoto. Iz preglednice 2 je razvidno, da so učitelji učence s posebnimi potrebami pri predmetu šport že poučevali, s poučevanjem učenca s slepoto pa so se spoprijemali prvič.

Preglednica 2: *Izkušnje treh učiteljev s poučevanjem učencev s slepoto*

| Učitelj | Spol | Starost | Končan izobr. program | Izkušnje s poučevanjem učencev s PP | Izkušnje s poučevanjem učencev s slepoto |
|---------|------|---------|-----------------------|-------------------------------------|--|
| 1 | Ž | 32 | UŠP RP | DA | NE |
| 2 | Ž | 41 | UŠP RP | DA | NE |
| 3 | M | 47 | UŠP ŠV | DA | NE |

Legenda: UŠP RP – univerzitetni študijski program razredni pouk; UŠP ŠV – univerzitetni študijski program športna vzgoja

Potek raziskave

V septembru 2015 smo pridobili privolitev ravnateljev in učiteljev učencev s slepoto; predstavili smo jim preglednico 1 ter jim razložili namen in cilj naše raziskave. Učiteljem, ki so v raziskavi sodelovali, smo podrobno razložili postopek pridobivanja informacij iz preglednice 1. Upoštevali smo etična načela na področju družboslovja in etični kodeks za raziskovalce. Intervju o uporabnosti preglednice 1 je bil z učitelji opravljen ob koncu šolskega leta.

Instrument

Za pridobitev podatkov o uporabnosti preglednice 1 smo uporabili polstrukturiran intervju, ki je temeljil na konceptualnem okviru naslednjih kategorij: 1. pridobivanje informacij o gibalnih sposobnostih učenca s slepoto; 2. načrtovanje športnovzgojnega procesa učenca s slepoto; 3. postavitve meril in oblikovanje ocene učenca s slepoto pri predmetu šport. Učitelji so se poleg zastavljenih vprašanj iz vprašalnika prosto izražali o vsem, kar se jim je zdelo pomembno, na temo inkluzivnega izobraževanja učencev s slepoto. Intervjuji so trajali 25–45 minut.

Postopek obdelave podatkov

Za analizo intervjujev je bil uporabljen kvalitativni pristop, opisan z deskriptivno metodo. Na podlagi teoretskih izhodišč smo predvidevali pojav osnovnih kategorij, ki so se ob kodiranju izkazale za relevantne. Vsi intervjuji so bili analizirani po fazah kvalitativne analize.

Rezultati

Intervju z učiteljico 1

Učiteljica 1 je poučevala v prvi triadi 7 let. O poučevanju učencev s posebnimi potrebami je imela splošna znanja. Z osebami s slepoto ni imela predhodnih izkušenj. Za poučevanje učencev s slepoto se ni izobraževala, vendar je možnost sprejela kot izziv, saj je bila prepričana, da se bo njeno matično znanje o poučevanju na razredni stopnji z izkušnjami poučevanja učenca s slepoto poglobilo. Prav tako je bila prepričana, da prisotnost učenca s slepoto drugih učencev ne bo motila. Kljub pozitivni naravnosti do inkluzije je imela pomisleke, da izziva ne bo zmogla sama. Pred začetkom poučevanja učenca s slepoto so ji informacije iz predhodnih individualiziranih programov pomagale pri oblikovanju splošnega mnenja o učenčevi izobraževalni preteklosti. Informacij o stanju vidne funkcije, ki neposredno vpliva na sposobnost učenca s slepoto pri izvajanju gibalnih aktivnosti, ni imela. Učiteljica

1 je med izvajanjem gibalnih aktivnosti opazila, da učenec s slepoto skuša ujeti in tudi prijeti žogo, zato se je njeno predhodno prepričanje, da učenec ne bo zmožal izvajati iger z žogo, spremenilo. Ob izvajanju nalog iz preglednice 1 je učiteljica 1 celotnemu razredu razložila namen in cilj izvajanja nalog. Učenci so jo pozitivno presenetili, saj so zavzeto sodelovali pri delu. Po opravljenih gibalnih nalogah iz preglednice 1 (vidna ostrina, položaj, ki omogoča vidno informacijo, zaznavanje barv in kontrastna občutljivost) je pridobila informacijo, da učenec žogo fluorescenčne barve zazna, če je v ozadju temna podlaga na razdalji dveh metrov, kar je imela kot izhodišče za izbiro vsebin in metod dela pri posredovanju učne snovi ter prilagoditvi okolja in uporabi primernih pripomočkov. Za sproščeno izvajanje tekalnih elementarnih iger in teka je kot spremljevalca učencu s slepoto dodelila različne sošolce/-ke, saj se ji je zdelo pomembno, da se vsi učenci srečajo z vlogo pomoči, razumevanja in sprejemanja drugačnosti. Merilo ocenjevanja je zaradi varnosti učenca s slepoto prilagodila le pri naskoku na skrinjo z zaletom. Ocenila je gibalno nalogo, ki jo je učenec lahko še varno opravil, preostalo pa ji je teoretično opisal. Učiteljica 1 meni, da bo učenec s slepoto z veseljem do gibanja, ki ga je pokazal pri urah predmeta šport, v nadaljevanju šolanja z nekaterimi prilagoditvami zlahka dosegal merila znanja.

Intervju z učiteljico 2

Učiteljica 2 je med petnajstletnim poučevanjem v prvi triadi že poučevala učence s posebnimi potrebami z odločbo, vendar med njimi ni bilo učencev s slepoto. Izziv za poučevanje učenca s slepoto je sprejela po temeljitem razgovoru s starši učenca. Strokovno usposabljanje in svetovanje za poučevanje učenca s slepoto so ji nudili s Centra za pomoč slepim in slabovidnim osebam v Sloveniji. Informacij o stanju vidne funkcije, ki neposredno vpliva na sposobnost učenca s slepoto pri izvajanju gibalnih aktivnosti, ni dobila. Naloge iz preglednice 1 je opravila z učencem s slepoto individualno. Učiteljica 2 ugotavlja, da so ji informacije iz preglednice 1 pomagale pri prepoznavanju sposobnosti, ki jih je imel učenec s slepoto glede na stanje vidne funkcije. Pri predmetu šport so ji pomagale pri izbiri vsebin, organizacijskih oblikah vadbe in pri uporabi pripomočkov pa tudi pri postavitvi meril za ocenjevanje. Kot največjo pomoč preglednice 1 je učiteljica 2 poudarila spremembe, ki jih je opazila pri učencu s slepoto v odnosu do nje in dela pri predmetu šport. Učiteljica meni, da ji je učenec s slepoto po opravljenih nalogah iz preglednice 1 začel izkazovati večjo naklonjenost in zaupanje.

Intervju z učiteljem 3

Učitelj 3 v dvajsetletnem obdobju poučevanja predmeta šport ni poučeval učenca s slepoto. Učenca s slepoto na šoli je poznal, saj ga je večkrat srečal

v šolskih prostorih, pri pogovorih z drugimi učitelji je sodeloval pri temah poučevanja predmeta šport. Vedel je, da učenec s slepoto zaradi diagnoze in prognoze motnje vida pri predmetu šport ne sodeluje pri gibalnih nalogah z večjo obremenitvijo. Preglednico 1 je izpolnil ob predhodnem pogovoru s starši in z učencem. Skupaj so se tudi na podlagi pridobljenih informacij iz preglednice 1 dogovorili za vsebine, pri katerih bo učenec s slepoto sodeloval, in iz katerih gibalnih nalog bo ocenjen. Učitelj 3 meni, da je za poučevanje učenca s slepoto treba imeti specialnodidaktična znanja pa tudi informacije o stanju vidne funkcije učenca; poudarja, da k uspešni vključitvi učenca s slepoto v predmet šport pripomore pozitivna naravnost učenca in njegovih staršev do gibanja.

Zaključki

Z raziskavo smo ugotovili, da so učiteljem informacije, pridobljene z izvajanjem nalog iz preglednice 1, pomagale pri načrtovanju in prilagoditvah športnovzgojnega procesa (pri izbiri športnih vsebin, pripomočkov, metod dela, organizacijskih oblik dela). Aktivno sodelovanje učenca s slepoto pri predmetu šport je učitelju omogočilo, da je sestavil merila in oblikoval oceno, pri čemer je upošteval sodelovanje učenca s slepoto pri pouku ter njegov osebni napredek v gibalnem znanju in gibalnih sposobnostih, oz. je učitelj naučeno lahko tudi ocenil.

Iz primera v naši raziskavi, v kateri je učiteljica 1 celotnemu razredu razložila namen in cilj izvajanja nalog iz preglednice 1, lahko sklenemo, da je vključitev učenca s slepoto v športnovzgojni proces odvisna od motiviranosti učenca s slepoto, h kateri pripomorejo tudi videči učenci, ki ga sprejemajo v drugačnosti in mu pomagajo skladno s potrebami.

Na osnovi pregledane literature v tujini zasledimo preglednice, ki vodijo k pridobivanju informacij, s katerimi si pri delu z učenci s slepoto pomagajo vsi, ki učenca s slepoto poučujejo. V naši raziskavi ugotavljamo, da so pridobljene informacije s pomočjo preglednice 1 učitelji uporabili le pri svojem poučevanju in da spoznanj, ki jim jih je omogočila, niso delili z drugimi učitelji. To si lahko razlagamo tako, da medsebojno sodelovanje vseh, ki so del učno-vzgojnega procesa učencev s slepoto, še ni prevzeta praksa po šolah. Raziskavo bi bilo smiselno ponoviti na večjem vzorcu učiteljev in jih spodbuditi, da pridobljene informacije in spoznanja, pridobljena s pomočjo preglednice 1, delijo z vsemi, ki so v inkluzivno poučevanje učenca s slepoto vpleteni.

Literatura

Bergoč, Š. (2012). *Ocenjevanje pri športni vzgoji. Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2009). *Ocenjevanje za učenje in učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami*. Pridobljeno s <http://www.mizs.gov.si/izobrazevanje-2009.pdf>

Filipičič, T., Štemberger, V. in Lončar, N. (2015). Ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport. Zbornik 28. *posveta športnih pedagogov Slovenije*.

Houwen, S., Visscher, C. in Hartman, E. (2008). Motor skill performance of school-age children with visual impairment. *Development Medicine & Child Neurology*, 50, 139–145.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). J. Krek in M. Metljak (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C. in Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364–377.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni list RS, št. 52 (21. 6. 2013). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=113609>

Schutz, P. A. in Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: the impact on teachers lives. V P. A. Schutz in M. Zembylas (ur.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (str. 3–11). New York: Springer.

Strokovni svet za splošno izobraževanje. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Navodila_9-letna_OS.pdf

VREDNOTENJE IN OCENJEVANJE ŠTUDENTSKIH LIKOVNIH DEL

Črtomir Frelih

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Ocenjevanje in likovno vrednotenje sta sestavini likovne didaktike, pri kateri se bodoči likovni pedagogi naučijo voditi vrednotenje in oblikovati ocene učenčevega dela. Na področju ateljejskih predmetov pa je vrednotenju in ocenjevanju posvečene manj sistematične pozornosti. V tem članku povzemam lastne izkušnje z uvajanjem ocenjevanja in vrednotenja v študijski proces z obetom različnih koristnih posledic. Tako se je izkazalo, da obstaja velika povezava med kakovostjo likovnega izražanja in kakovostjo ocenjevanja, medsebojno ocenjevanje pa študentom služi kot dobra orientacija, permanentna povratna informacija o kakovosti lastnega dela. Kritičnost in ustvarjalnost se povezujeta in medsebojno krepiata. Opisal sem postopke pri izbiri skice, postopke nestrukturiranega in strukturiranega ocenjevanja, nazadnje pa še preglednico dejavnosti, ki vplivajo na končno oceno. Ugotavljam, da predstavlja vaja v vrednotenju in ocenjevanju pomemben sestavni del ateljejske prakse, ki vpliva na izboljšanje kakovosti študija, razumevanje likovnih nalog, strukturiran vpogled v likovno problematiko in možnost ciljanega individualnega dela s študenti na deficitarnih področjih. Opazil sem, da se je s pomočjo kritičnega javnega preverjanja povečala sposobnost verbalnega izražanja likovnih vsebin, izboljšala doslednost uporabe strokovnega besedišča, okreplila občutljivost za problem in sposobnost za odkrivanje produktivnih alternativ v likovni konceptualizaciji. Članek prilagam kot poročilo o opažanjih iz ateljejske pedagoške prakse, zato se v njem ne sklicujem na druge vire.

Ključne besede: likovno vrednotenje, ocenjevanje, strukturirana ocena

Evaluating and Grading Students' Art

Abstract

Grading and artistic evaluation are both vital components of art didactics through which future art teachers learn how to assess the students' work and how to form grades. In the field of studio courses, however, the grading process is given less systematic attention. This article summarises and critically assesses the personal experiences its author has had with acquiring knowledge regarding grading and evaluating, with the intention of uncovering various positive results. As it turns out there exists a significant link between the quality of artistic expression and the quality of the grading process, because the chance to mutually assess their peers' work and the constant feedback help students shape and recognise the quality and value of their work. This way critique and creativity connect and mutually strengthen. This paper describes the process of selecting a sketch, the processes of structured and unstructured evaluation, and the table of factors that affect the final

grade. It is evident that practice in evaluation and grading is an integral part of a studio internship that increases the quality of studies, betters the understanding of art assignments, offers a structured view of art and possible issues related to it, and enables a targeted individual work with students in shortage occupation fields. Critical evaluation also strengthens the abilities of verbal expression of artistic subjects, improves the consistency in the use of specialised vocabulary, and heightens sensitivity towards problems and the ability to discover productive alternatives in art conceptualisation. The aim of this article is to report on the observations conducted during a pedagogic studio internship. For this reason no other sources are used.

Key words: assessment of art, grading, structured grade

Uvod

Vrednotenje in ocenjevanje likovnih del običajno srečamo v osnovni šoli, v kateri vrednotijo učitelji in učenci, ocenjuje pa le učitelj. Vrednotenje pri likovni vzgoji (zdaj se predmet napačno imenuje likovna umetnost) vsebuje vrednotenje procesa in vrednotenje likovnega izdelka.

Splošni kriteriji za vrednotenje zajemajo:

- tehnični vidik: kakovost nanosa barve, točnost polaganja v format, ustrezna izbira strani papirja, kakovost odtisa, tehnična doslednost, čistost izdelka;
- teoretski vidik: skladnost z likovno nalogo, obvladanje teoretskega znanja (razumevanje in pravilna uporaba ustreznih strokovnih pojmov, poimenovanje postopkov, materialov, orodij);
- ustvarjalnost: izvirnost (statistično redka rešitev lik. naloge, problema), samostojnost, poseben zorni kot, izvirna konceptualizacija, izvirna interpretacija, transfer znanja na druge lik. probleme, tehnike ..., transfer na druga šolska, življenjska področja;
- odnos do dela: zavzet, samostojen, pozoren do sošolcev, materialov, orodja, opreme, skrb za zdravo in čisto delovno okolje.

Vrednotenje je vključeno v učni načrt likovnega predmeta v osnovni šoli; bodoči pedagogi se z vsemi zakonitostmi ocenjevanja in vrednotenja seznanijo pri likovni didaktiki. Nekoliko manj sistematičnosti na tem področju je zaznati pri ateljejskih predmetih, zato bom v članku opisal nekaj lastnih izkušenj in postopkov pri predmetih grafika 1 in risanje 1.

Vrednotenje in ocenjevanje sta pomembni sestavini v spremljanju in razvijanju študentovega likovnega znanja. Omogočata jasnejšo, bolj strukturirano avtorefleksijo in na njej zasnovane odločitve za nadaljnje odločitve in

izostritev oblikovalnih strategij. Koristno je, da se bodoči pedagogi v svojem študiju zgodaj seznanijo s koncepti, ki potekajo v ozadju pedagoške prakse, in se v vrednotenju likovnih del urijo skozi lasten študijski proces. Predstavil bom postopke, s katerimi uvajam vrednotenje in ocenjevanje pri ateljejskem predmetu grafika 1 in premer iz risanja 1, ki sem ga učil pred leti, torej pri študentih prvega letnika, ki še nimajo dobro izoblikovanih konceptov in pojmov likovne kvalitete in jih v glavnem pri razsojanju o tem vodijo nejasni, nestrukturirani občutki. Da je likovni izdelek študentu všeč, da je zanimiv, da je drugačen, so sicer že nastavki za vrednotenje, vendar je to njihov konativni del, ki nujno potrebuje kognitivno armiranje. Kako postopoma prehajati od spontanega k bolj utemeljenim sodbam, kako o čustvenem doživljanju spregovoriti na reflektiran način, kako pristopiti h kritičnemu pogledu na kakovost (lastnega) likovnega dela, kako okrepiti zanesljivost sodb in hkrati ohraniti odprtost za alternative, kako se spoprijeti s sodbami drugih, kako argumentirano braniti lastna stališča ... so spretnosti, ki jih je po mojem mnenju nujno vključevati v študijski proces. Uporabne so na več ravneh in med drugim prispevajo k jasnejšemu formuliranju likovnega problema, natančnejšemu oblikovanju učnih oz. oblikovalnih ciljev, ustrežnejšemu oblikovanju kriterijev za vrednotenje in končno služijo kot podlaga za utemeljeno, manj subjektivno ocenjevanje. Vključevanje študentov v proces vrednotenja v veliki meri pripomore k boljšemu razumevanju ocene lastnega likovnega dela. Etapno napredovanje v spirali načrtovanja, prakticiranja, vrednotenja in strateških alternativ je zelo podobno akcijskemu raziskovanju, pri katerem sproti določamo etapne cilje in se na posameznih točkah odločamo za naslednje korake, tako da vse reflektirano spremljamo.

Izbor skice

Ocenjevanje ni le pravično plačilo za trud, ampak pomembna povratna informacija o osebem napredku. To velja tem bolj za učne vsebine, pri katerih ocenjujemo kakovost izdelka. Zdi se, da je ocenjevanje kakovosti vse preveč odvisno od subjektivnih vzgibov, zato je pomembno, da študent razume podlage, na katerih temelji ocena. Usvajanje tovrstnega znanja je mogoče le tako, da se študent uri, vadi v ocenjevanju. Pri ateljejskih predmetih risanja in grafike uvajam načine dela, ki študente postopoma pripeljejo do zanesljivejšega ocenjevanja. Postopoma od sumarnih ocen preidemo k strukturiranemu ocenjevanju po merilih, nato pa spet k celovitemu ocenjevanju, ki naj bi študentu ob koncu študija omogočalo zanesljivo ocenjevanje brez zamudnih strukturiranih postopkov.

Prvi pomemben korak k ocenjevanju je ocenjevanje lastnih skic. Pri grafiki vsak študent pripravi tri izvedbene skice, izmed katerih mora izbrati najboljšo.

Ko se odloči, mora lastno odločitev utemeljiti. Vaja v ubeseditvi in primerjavi likovnih vsebin je kar naporna, saj ni preprosto najti prepričljivih argumentov in pravih besed, posebej na začetku študija, ko je teoretski in pojmovni aparat še reven. Prvi poskusi pa so pomembni tudi zato, da študent razvija kritičen odnos do lastnega dela, ko med tremi skicami z izborom ene ne potrdi le, katera skica je najboljša, hkrati določi tudi, da sta preostali dve slabši.



Slika 1: Študentka je pripravila tri skice na temo Martina Krpana s tehniko moderni linorez

Prva skica predstavlja vreče soli. S pomočjo sošolcev se je študentka odločila za izbor te skice, saj je motivno redkejša, oblikovno pa omogoča strukturne igre v vrečah soli in lesenih deskah.



Slika 2: Na drugi skici je študentka predstavila Martina Krpana in njegovo kobilico.



Slika 3: Na tretji skici Krpan seka lipo.

Ta način samospoznavanja je ključen za pošten odnos do lastnega dela. Postopek izbire skic poteka v skupini študentov, tako da se imajo vsi priložnost seznaniti s skicami svojih sošolcev in z mislimi, ki prebivajo v ozadju predlaganih risb. Vaja v povezavi med likovnim in verbalnim jezikom ter vaja v razločevanju kvalitet sta zelo koristna postopka. Te kompetence so za bodoče likovne pedagoge nujne, a poglobljanje znanja o likovnih kvalitetah je izjemnega pomena za vse bodoče likovne ustvarjalce. Sposobnost ustrezne argumentacije kaže na splošno razumevanje obravnavanih vsebin; tisti, ki razumejo več in bolje, so zanesljivejši in boljši ocenjevalci. Nezanosljivo, »slabo« ocenjevanje kaže na primanjkljaje v razumevanju in navadno ob njem srečamo slabše risarje. Ob prvih srečanjih z vrednotenjem in ocenjevanjem se študenti poslovijo od splošno privzetega likovnega vrednotenja z delitvijo na »mi je všeč« in »ni mi všeč«. Lastno mnenje, »okus«, je sicer nujen pogoj za vrednotenje in ocenjevanje, a nikakor ne tudi zadosten.

Ocenjevanje z glasovanjem

Gre za preprost postopek, pri katerem študentje razstavijo svoje grafike po mizah in z lističi glasujejo, katere tri so jim najbolj všeč. Glasujejo tako, da svoj listek položijo na rob izbrane grafike.



Slika 4: Študentje pri ocenjevanju likovnih del z glasovanjem z listki

Dogovor je, da se za svojo grafiko ne glasuje. Hitro postane razvidno, katere grafike po mnenju študentov izstopajo. Od štiri do pet grafik se v skupini 15 študentov običajno izkaže za nadpovprečno kakovostne.

V nadaljevanju poizkusimo skupaj ubesediti likovne kvalitete izbranih del. Mentor pregleda, ali je ostalo kakšno kakovostno delo neopaženo, in opozori nanj. Potem ocenimo, opišemo lastnosti tudi kakšnega manj uspelega dela in skupaj ugotavljamo, kaj bi bilo treba storiti za izboljšanje njegove kakovosti.



Slika 5: Ocenjeno delo z velikim številom glasovalnih listkov

Pogovor ob delih postopoma ostri občutek za kakovost, poglobi razumevanje obravnavane likovne problematike, utrjuje ustrezno uporabo strokovnega izrazja, omogoča spoprijemanje s statistično redkimi likovnimi rešitvami in s tem odpre vpogled v mogoče ustvarjalnejše pristope k oblikovanju.

Postopek ocenjevanja z glasovanjem ima tudi pomanjkljivosti. Prva je relativna vrednost rezultatov, saj znotraj šibkih ali močnih skupin vedno najdemo vrhove, ki pa v primerjavi niso enakovredni. Naslednja pomanjkljivost so nereflektirane odločitve; nekateri študentje znajo utemeljiti svoj glas, drugi ravnajo brez globljega premisleka, včasih tudi pod vplivom večinskega mnenja, ki se oblikuje pred njihovimi očmi. V majhnih skupinah je težko zagotoviti anonimnost (grafike niso podpisane, a sošolci se med seboj poznajo in prepoznajo) in včasih se v glasovanje vmešajo nelikovni kriteriji.

Kljub opisanim težavam pa je glasovalni postopek ustrezen vstop v vrednotenje in ocenjevanje, prestop k reflektiranemu in odgovornemu izbiranju in odločanju. Tej osnovni celostni refleksiji pa je treba dodati notranjo trdnost; to storimo s strukturiranjem študentskih mnenj, sodb, ocen.

Strukturirano ocenjevanje

Da lahko neko celovito oceno študentskega likovnega dela bolje utemeljimo, je treba videti, iz kakšnih plasti je sestavljeno. Te plasti izhajajo iz likovne

naloge, problema, ki ga študent obdeluje. V nižjih letnikih prevladujejo naloge z jasno določenim ciljem; pri njih je lažje razkriti strukturne plasti kakor pri nalogah bolj odprtega tipa v višjih letnikih, ko je estetska komunikacija namenoma otežena in ne ponuja nobenega razlagalnega ključa na prvi pogled. Toliko pomembnejše je, da se s študenti lotimo vaj v ocenjevanju zgodaj, ko se gibljemo še v območju trdnih pojmovnih struktur. Ko se pozneje vpletejo »zasebne teorije« in avtorske poetike, je čas za vajo že pozen in ni malo sodobnih kritičskih besedil, ki odražajo velike razdalje med predmetom in njegovo pisno predstavitvijo.

Za primer vzemimo nalogo iz 1. letnika: študijsko risanje doprsnega portreta po mavčnem odlitku.

Sumarno bi se naloga lahko imenovala kar »poskus realističnega risanja«, a je dobro, če to celoto razplastimo na sestavine: ustrezna velikost, postavitev v format oz. kompozicija, upoštevanje pravil linearne perspektive, ustrezna proporcionalnost, konstrukcijski pristop, kultura risbe. Te plasti lahko priznamo kot kriterije za ocenjevanje. Vprašanje kriterijev je zahtevno, saj njihov nabor ni nikjer vnaprej podan, ampak jih je treba izluščiti iz naloge. Kaj izberemo kot kriterij, je odvisno od tega, v katero smer bomo vodili študij. Zato je nabor kriterijev mentorjevo oz. profesorjevo delo. Študent je s kriteriji seznanjen od samega začetka naloge, kriteriji pa so podani na sicer preprost način v obliki stavka tipa: Najbolj pa bomo pri tej risbi pazili na naslednje stvari ... Vsak kriterij ima svojo vsebino, zanj je potrebno znanje. Tako mora npr. ob upoštevanju pravil linearne perspektive študent poznati in ustrezno uporabiti znanje o štirih nujnih pogojih (mirujoče oko, konstantna distanca, pravokotnost med distanco in slikovno ravnino, konstantna oddaljenost predmeta) in elementih linearne perspektive (horizont, očišče, bežišča, projekcijski žarki). Usposobljen mora biti za pravilno rabo pa tudi za odkrivanje in poimenovanje napak. Povratna zanka, ki nastane med poznavanjem in uporabo pravil ter odkrivanjem napak, je nujno potreben samoregulatorni mehanizem, ki študentu omogoča napredovanje od nižjih do vedno kompleksnejših risarskih nalog. Če kaj izmed navedenega manjka, bo študent stalno potreboval zunanjšega korektorja in ne bo zmožen samostojnega napredovanja.

Povezanost med znanjem in njegovo kritično uporabo se zanimivo izkaže še na eni ravni: boljši risarji navadno bolje, bolj objektivno ocenjujejo. Torej: za vsako izmed izbranih kriterijev je treba oblikovati, zapisati opisnik (deskriptor), ki na jasn način opredeljuje rešitve, ki jih ocenimo z ocenami 1–5, in sicer od najslabše do najboljše izvedbe. Študentje dobijo preglednice z imeni kolegov za vpis ocene 1–5 pri vsakem kriteriju. Vsak študent oceni risbo vseh sošolcev in tako vsaka risba dobi veliko ocen (30 študentov × 5 kriterijev). Tako študentje po metodi »modrost množice« dobijo zelo natančno in jasno strukturirano oceno. Korist take ocene je, da omogoča zelo ciljano

individualno pomoč študentu pri najbolj deficitarnih področjih. Če se tako ocenjevanje zgodi večkrat znotraj enega letnika, ima študent zelo dobro informacijo o lastnem znanju in dosežkih. Tako so tudi ocene sprejete z razumevanjem in ne predstavljajo toliko hvale ali graje kakor vsebinsko poročilo o osebnem risarskem statusu. Slabost tega pristopa je precejšnja zamudnost in napornost.

Prav vloženi napor usposobi ocenjevalca; večkrat, ko se mora odločiti, jasnejše in zanesljivejše postajajo njegove odločitve. In tu bi si upal postaviti drzno trditev, da so likovno aktivni ocenjevalci hkrati zanesljivejši od drugih, ker se morajo znotraj enega samega lastnega likovnega dela odločati večkrat ter tako stalno izpopolnjujejo povratno zanko med znanjem, uporabo in izbiro produktivnih alternativnih možnosti.

Druga slabost uporabljenega načina je enakovrednost kriterijev, čeprav na prvi pogled opazimo, da npr. čistost izvedbe ne velja veliko v primerjavi z ustrezno proporcionalnostjo, anatomsko ali perspektivično pravilnostjo. To bi bilo mogoče izboljšati, vendar menim, da se slika ne bi bistveno izostrila.

Vaje v ocenjevanju v nižjih letnikih študija so konstitutivni element uspešne ateljejske prakse za bodoče likovne pedagoge. Postopek strukturiranega ocenjevanja vseh študentov pripelje do zanesljivih ocen; v večini ocenjevalnih seans se ocene, ki so jih podelili študenti, niso razlikovale od mojih ocen.



Slika 6: Ocena risbe po mnenju študentov: dobro (7)

Ocene po posameznih kriterijih:

K 1 – ustreznost velikosti = 4,64

K 2 – postavitve v format (kompozicija) = 4,36

K 3 – upoštevanje pravil linearne perspektive = 3,50

K 4 – ustreznost proporcionalnosti = 3,21

K 5 – konstrukcijski pristop = 3,29

K 6 – kultura risbe = 4,00

Skupna ocena = 3,83, kar uvršča risbo v razred **dobro (7)**.



Slika 7: Ocena risbe po mnenju študentov: prav dobro (9).

Ocene po posameznih kriterijih:

K 1 – ustreznost velikosti = 4,64

K 2 – postavitve v format (kompozicija) = 4,43

K 3 – upoštevanje pravil linearne perspektive = 3,71

K 4 – ustreznost proporcionalnosti = 4,14

K 5 – konstrukcijski pristop = 3,64

K 6 – kultura risbe = 4,43

Skupna ocena = 4,17, kar uvršča risbo v razred **prav dobro (9)**.



Slika 8: Ocena risbe po mnenju študentov: odlično (10)

Ocene po posameznih kriterijih:

K 1 – ustrezna velikost = 4,69

K 2 – postavitve v format (kompozicija) = 3,94

K 3 – upoštevanje pravil linearne perspektive = 4,63

K 4 – ustrezna proporcionalnost = 4,81

K 5 – konstrukcijski pristop = 3,56

K 6 – kultura risbe = 4,31

Skupna ocena = 4,46, kar uvršča risbo v razred **odlično (10)**.

Zaključno semestrsko ocenjevanje

Čeprav sprotno ocenjevanje in vaje v vrednotenju in ocenjevanju študenta permanentno informirajo o lastnem položaju pri ateljejskem predmetu, je vseeno koristno, da pripravimo jasne kriterije za zaključno ocenjevanje. Predstavil bom seznam ocenjevalnih kriterijev za predmet grafika 1.

Oceno sestavljajo ocene grafičnega lista ter likovnega in tehničnega znanja. Izhodišče je srednja pozitivna ocena 8 (pd); njej se dodaja oz. odvzema po naslednjih kriterijih:

| Kriterij | Vsebina | Vrednost | | |
|------------------------------------|--|----------|---|----|
| Likovno-vsebinski vidik grafike | <ul style="list-style-type: none"> – uspešno rešena formalna problematika – izvirnost pri izbiri oblikovalnih načinov – jasnost likovnih odločitev – doslednost pri izvajanju koncepta | –1 | 0 | +1 |
| Pripovedno-vsebinski vidik grafike | <ul style="list-style-type: none"> – izvirnost motiva – primernost motiva glede na grafično tehniko – primernost motiva glede na likovno problematiko | –1 | 0 | +1 |
| Tehnološki vidik grafike | <ul style="list-style-type: none"> – dobro izkoriščen tehnični potencial grafične tehnike – zahtevnost (oz. preprostost) izvedbe grafične tehnike – kakovost barvnega nanosa – kakovost odtiskovanja – čistost odtisa – tehnična kakovost izdelave matrice – ustreznost avtorizacije (podpisa) grafike – ustrezna uporaba orodij in materialov | –1 | 0 | +1 |
| Skica | <ul style="list-style-type: none"> – izdelana skladno z navodili – uporabna za reševanje likovnega problema – izdelana z ustreznimi materiali, postopki – količina predloženih variant, alternativ | –1 | 0 | +1 |
| Celoten vtis lik. dela | <ul style="list-style-type: none"> – uspešna povezanost med idejo, tehniko, motivom in obravnavanim formalnim problemom | –1 | 0 | +1 |
| Teoretično znanje | <ul style="list-style-type: none"> – pojasnitev likovnoformalnega problema, naloge – razlaga tehničnega postopka izdelave skice – razlaga postopka izdelave matrice – razlaga postopka odtiskovanja – čiščenje orodij in materialov – priprava tiskarskega stroja – slovenski avtorji grafiki – predelana obvezna literatura | –1 | 0 | +1 |
| Prisotnost | <ul style="list-style-type: none"> – točnost oz. zamujanje uvodnih razlag – prizadevnost pri izvajanju ateljejskega dela v grafični učilnici | –1 | 0 | +1 |

Najvišja ocena 10 (odl.) je rezervirana za dela, ki pomenijo presežek v smislu likovne, motivne in tehnične izvirnosti, samostojnosti, zahtevnosti, izvirnosti in predanega osebnega angažmaja pri ateljejskem delu.

Negativno oceno 5 (neg.) ali manj dobijo dela, ki po večini kriterijev ne dosegajo vsaj minimalne ravni kakovosti, odražajo neznanje, nerazumevanje, nezainteresiran in površen odnos do študijskega dela na področju grafike.

Tako je pregledana stopnja doseženih kompetenc, kakor so opisane v učnem načrtu predmeta. Zagotovljena je velika stopnja objektivnosti in preglednosti ocenjevanja.

Ob jasnih postavkah vrednotenja in ocenjevanja puščam odprta naslednja vprašanja, ki so bolj likovnodidaktične narave: kdaj napovedati kriterije za vrednotenje; kdaj izvesti vrednotenje; kako spodbujati zdravo tekmovalnost; kaj storiti s sicer uspelimi lik. izdelki, ki pa ne upoštevajo kriterijev, navodil, likovne naloge; kako praktično pristopiti k vrednotenju.

Slikovno gradivo je iz avtorjevega osebnega arhiva, viri so lastne beležke, nastale pri ateljejskem delu s študenti likovne pedagogike.

TAKSONOMSKE STOPNJE AVTONOMIJE OCENJEVANJA – OD TEORIJE K PRAKSI ZNANJA

Leon Lešnik

Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje, Slovenija

Povzetek

Po načelih kurikula in šolskih pravil ocenjevanja programski učiteljski zbor ekonomskih predmetov na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Celje izdelal načrt ocenjevanja. Pri tem upošteva tudi določene aktivnosti dijakov, kot sta na primer doseganje učnih ciljev in izkazovanje dokazanega znanja. V ospredju didaktičnega procesa je učiteljev razmislek ugotavljanja in s tem zagotavljanja kakovosti kot avtonomije ocenjevanje znanja. Programski učiteljski zbor določi razporeditev ur po letnikih posameznim programskim enotam, med katerimi dajemo pozornost strokovnim modulom (obvezni in izbirni), pri čemer se prepleteta strokovna teorija in praksa (ekonomija v turizmu in gastronomiji). Pred ocenjevanjem znanja učitelj izvede preverjanje znanja, katerega namen je ugotoviti, ali so dijaki dosegli zastavljene cilje, kako so jih dosegli in na katerih taksonomskih stopnjah (Marzanova taksonomija). Poučitev je na razumevanju in uporabi znanja v realnem okolju dela. V prispevku bo prikazan pomen ocenjevanja znanja, pri katerem dijak poveže teorijo učnih vsebin storitve v turizmu s praktičnim primerom, kot so npr. storitve v turizmu potovalnih paketov v hotelu Dobrna. V ospredju je reševanje ključnih poklicnih problemov skladno z učnimi cilji strokovnih modulov, kot sta temeljno in transferno znanje. Kot zbirka dokazil pri izkazovanju znanja bo predstavljeno uvajanje mape učnih dosežkov, znotraj katere učitelji pozitivno vrednotijo načrt ocenjevanja znanja, ki utegne prispevati k večji kakovosti ocenjevanja in avtonomiji učiteljev, dijakom pa omogoča, da se uspešneje pripravijo na ocenjevanje. Cilj učne mape dosežkov lahko pripomore k hitrejšemu zaposlovanju dijakov, kar pa je največji ključ pedagoškega dela.

Ključne besede: kakovost, Marzanova taksonomija, mapa učnih dosežkov, ocenjevanje

The Stages of Autonomic Assessments Taxonomy – from Theory to Practice

Abstract

Following the curriculum's principles and school rules on assessment, the economy subject staff at the Catering and Tourism High School of Celje developed an assessment plan. Doing this it took takes into account certain student activities, such as achieving learning goals and displaying their knowledge. In the foreground of the didactic process is the teacher's deliberation on finding out and ensuring the quality which is represented in the knowledge assessment's autonomy. As such, the concept of quality is not unambiguous. The subject

staff specifies the arrangement of lessons per grade in individual program units, among which special attention is given to professional modules (mandatory and optional), where the professional theory and practice intertwine (economy in tourism and gastronomy). Before assessing knowledge the teacher carries out knowledge testing with the aim of finding out whether the students have achieved the set goals, how they achieved them, and on which taxonomic levels (Marzano's taxonomy). The emphasis is on the comprehension and application of knowledge in a real life working environment. Demonstrated in the article will be the importance of knowledge assessment where the student connects the tourist services learning content theory with practical examples such as the food and drink service in hotel Dobrna. Solving key professional problems in accordance with the modules' learning goals, such as basic and transferable knowledge, will be in the foreground. The demonstrated implementation of learning achievements portfolios will serve as a collection of proofs. In the portfolios the teachers will positively value the knowledge assessment's plan which may contribute to an increased quality of teachers' assessment and autonomy and help students better prepare for assessments. The aim of the learning achievements portfolio is its possible aid in ensuring a faster employment of students which is one of the end goals of pedagogic work.

Key words: assessment, learning achievements portfolio, Marzano's taxonomy, quality

Uvod

Ob prebiranju strokovne literature sem zasledil vprašanje avtorice B. Zupanc (2012, str. 82), ki se je spraševala, »kaj v slovenskem pedagoškem delu pomeni »večanje« avtonomije šol«. Prav to razmišljanje je spodbudilo didaktično zavest pri avtonomiji izvedbe kurikula in s tem ocenjevanje znanja. V ta namen sem v prispevku zastavil dve vprašanji, tj. kako se pri ocenjevanju upošteva Marzanova taksonomija (različna zahtevnost in vrsta) ciljev kurikula in kako k procesnemu znanju vključiti zavest dijakov oziroma pomen mape učnih dosežkov. V nadaljevanju bomo vsakega izmed naštetih procesov Marzanove taksonomije opisali in navedli nekaj tipičnih vprašanj, s katerimi lahko na različne načine spodbujamo kompleksno razmišljanje. Področje raziskovanja predstavlja Srednja šola za gostinstvo in turizem v Celju. Predstavljen je primer pedagoškega dela z dijaki tretjega letnika programa gastronomsko-turistični tehnik pri obveznem modulu svetovanje in prodaja turističnih proizvodov, ki je sestavljeno iz dveh programskih enot: ekonomija in praksa.

Leta 2006 so s sprejetjem novega Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) v 15. členu poudarili zagotavljanje kakovosti z načeli celovitega vodenja kakovosti in skladno s skupnim evropskim referenčnim okvirom zagotavljanja kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja

(Mali, 2011). Slovenski inštitut za kakovost izobraževanja, v katerega uvrstimo tudi Center RS za poklicno izobraževanje, je izdelal koncept z naslovom Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (2007), ki shematsko predstavljajo vlogo in potek samoevalvacije s kazalniki. V prispevku poudarjamo področje Preverjanje in ocenjevanje – kazalniki: načrt ocenjevanje znanja, zapisovanje in poročanje o doseganju učnih ciljev (Ivanuš – Grmek idr., 2016). Na Srednji šoli za gostinstvo in turizem v Celju s pomočjo teh kazalnikov spremljamo kakovost, saj menimo, da le pristop, »ki visoko vrednoti znanje, mladim omogoča doseganje ustreznega znanja in ga ob enem od njih tudi pričakuje« (Bela knjiga, 2011, str. 8–9).

Načrt ocenjevanja znanja – modula s programskimi enotami

V poklicnem in strokovnem izobraževanju se ocenjuje dijakovo znanje pri predmetu, strokovnem modulu, modulu odprtega kurikula (v nadaljnjem besedilu: v programski enoti), pri tem pa se upošteva javnost in načela ocenjevanja. Poučevanje usmerjajo cilji v učnih načrtih oziroma katalogih znanj, preverjanje in ocenjevanje pa standardi znanja (Rutar Ilc, 2003). V učnih načrtih so omenjene različne vrste preverjanja in ocenjevanja znanja, ki naj jih uresničujejo učitelji v učnih procesih (Eržen, 2012). Pri razumevanju ciljev, zapisanih v učnih načrtih, nam pomagajo taksonomije, ki usmerjajo pozornost na posamezne vidike znanj, veščin in spretnosti ter procesov (Anderson idr., 2001). Izberemo in opredelimo tudi vsebine, s katerimi bomo dosegali zastavljene cilje, pri čemer je ključnega pomena učiteljeva avtonomija odločanja. Učitelj kljub avtonomiji ocenjuje znanje po načelih, ki so zapisana v Pravilniku o ocenjevanju znanja (2010, čl. 6). Strokovni aktiv ekonomskih predmetov na začetku šolskega leta uskladi merila ocenjevanja znanja za predmet oziroma programsko enoto, ki se določijo na podlagi kataloga znanja oziroma učnega načrta – kurikula (Pravilniku o ocenjevanju znanja, 2010, čl. 8).

Spodnja preglednica oziroma Katalog znanja predstavlja formativne cilje modula, ki učitelja usmerjajo pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Na osnovi formativnih ciljev in kurikula programske enote ter izbrane Marzanove taksonomije so v nalogi predstavljena tipična vprašanja ter primer pisnega in ustnega ocenjevanja znanja.

Preglednica 1: Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje – gastronomija in turizem

| KATALOG ZNANJA | |
|--|--|
| Ime modula: | SVETOVANJE IN PRODAJA TURISTIČNIH PROIZVODOV <i>Programski enoti: ekonomija in praksa</i> |
| Usmerjevalni cilji (dijak bo zmožen): | <ul style="list-style-type: none"> – delati v podjetju, ki ponuja storitveno dejavnost – donosno delovati v podjetju, ki ponuja storitveno dejavnost – načrtovati in izvajati paketne programe – iskati informacije o turističnih in transportnih storitvah ter svetovati strankam – poznavati rezervacije, prodajati turistične produkte in uporabljati – najpogostejše sisteme za rezervacije – delovati skladno s kakovostnimi zahtevami in z delovnim razvojem |
| Poklicne kompetence: | <ul style="list-style-type: none"> – predstavi ponudbo organizatorjev potovanj – informira s pomočjo različnih medijev ter vključuje svetovno naravno in kulturno dediščino – izvede postopek rezervacije in plačila – predstavi splošne pogoje in navodila – svetuje ob težavah in zapletih – načrtuje transportne storitve |
| Operativni cilji | Formativni cilji: |
| Informativni cilji: <ul style="list-style-type: none"> – pozna metode raziskave trga – razume segmentacijo trga in tržno pozicioniranje – pozna ponudbo različnih organizatorjev potovanj – pozna posle organizatorjev potovanj – spozna turistične organizacije v Sloveniji – spozna turistične organizacije v tujini – pozna načine predstavitve ponudbe tržnemu segmentu – spozna evropsko in svetovno naravno in kulturno dediščino – zna uporabljati različne oblike komuniciranja – pozna možnosti IKT za predstavitev turistične ponudbe – pozna kalkulacije turističnih proizvodov – pozna postopke rezervacij – pozna načine plačevanja – pozna vsebine splošnih pogojev | <ul style="list-style-type: none"> – ugotavlja in spremlja potrebe na trgu – s pomočjo različnih virov poišče ponudbo organizatorjev potovanj in drugih ponudnikov – oblikuje ponudbo ter kritično ovrednoti in primerja različne ponudbe – predstavi ponudbo in svetuje – vključi svetovno naravno in kulturno dediščino v turistično ponudbo – pridobi znanje o obstoječih turističnih agencijah – izbira in analizira učinke predstavitve ponudbe tržnemu segmentu – predstavi turistično ponudbo na učinkovit način – posreduje informacije o svetovni naravni in kulturni dediščini s pomočjo sodobne IKT – izračuna ceno turističnega proizvoda, izvrši rezervacijo ter izstavi račun in sprejme plačilo |

Informativni cilji:

- razume pomen navodil za potovanja
- razlikuje situacije, ko so potrebna dodatna opozorila gostom
- razlikuje kulturne in druge raznolikosti ciljnih destinacij
- pozna predstavništva tujih držav in njihovo delo
- pozna delo odgovornih služb v izrednih situacijah
- razlikuje pristojnosti organizatorja potovanj, turistične agencije in drugih ustanov
- pozna tehnični itinerar
- pozna oblike prometa
- pozna postopke najema prevoznih sredstev
- pozna rezervacijske postopke in dokumente v letalskem, vodnem, cestnem, v železniškem prometu
- spozna čarter
- pozna časovne razlike
- spozna delo in medsebojni odnos vodnika in voznika avtobusa

Formativni cilji:

- predstavi splošne pogoje poslovanja in opozori na posebnosti
- sestavi navodila za potovanje
- izvaja delo z upoštevanjem geografskih in kulturnozgodovinskih značilnosti
- svetuje pri urejanju in pridobivanju vizumov
- seznanen se z delom in s pomenom ambasad
- spozna delo odgovornih služb ob boleznih,
- poškodbah, nesrečah turistov
- svetuje v izjemnih situacijah in pri delu upošteva svoje pristojnosti
- gostom pomaga pri stikih s pristojnimi za različne zaplete
- izračuna kilometre in sestavi tehnični itinerar
- predstavi možnosti potovanja z različnimi
- prevoznimi sredstvi
- zna brati vozne rede
- usvoji pomen lege in časovnih razlik pri oblikovanju rezervacij in prodajnih cen
- izvede postopek najema prevoznih sredstev
- izvede rezervacijo letalske vozovnice in interpretira letalsko vozovnico
- razlikuje dokumente v letalskem, vodnem, cestnem, v železniškem prometu

Vir: Center za poklicno in strokovno izobraževanje

V 9. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja (2010) piše, da če oblike in načini ocenjevanja znanja niso določeni v katalogu znanj oziroma učnem načrtu, jih določi strokovni aktiv šole oziroma učitelj. Sestavini vrednotenja znanja sta preverjanje in ocenjevanje znanja, pri čemer o vrednotenju govorimo kot o sistematičnem zbiranju podatkov o kakovosti nekega procesa z namenom povratne informacije učencem in učiteljem z morebitnim izboljšanjem (Blažič, Ivanuš – Grmek, Kramar, Strmič in Tancer, 2003). Ocenjevanje je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja po zaključenem obdobju učenja in formalizacija ter presoja o ocenah, ki so formalno dogovorjene (opisne, številčne, besedne). Notranje ocenjevanje znanja je vezano na pouk (poučevanja in učenje). Standardi in kriteriji so vezani na končani učni sklop v učnem načrtu, načrtovanje učnih sklopov pa je v pristojnosti učitelja, zato lahko posamezni učni sklopi pri različnih učiteljih obsegajo različna znanja, spretnosti in veščine, posledično pa so lahko različni tudi kriteriji in standardi znanja. Rezultate učenja ugotavljamo posredno prek odgovorov na vprašanja (ustni in pisni preizkus znanja), z izvajanjem določenih dejavnosti

(govorjenje, pisanje, raziskovanje itn.), s posredovanjem storitve in z izdelavo izdelkov (tehnični izdelki). Najpomembnejša je veljavnost ocenjevanja znanja, kar pomeni, da preverimo vse, kar smo načrtovali. Pri ocenjevanju smo objektivni, pravični, standardiziran itn. (Zupanc, 2012).

Kurikul med drugimi vsebuje tudi kataloge znanja in izpitne kataloge, v katerih so zapisani standardi znanja za ocenjevanje, na podlagi katerih se skladno s šolsko zakonodajo pripravi izvedbeni kurikul, ki je procesno-razvojni dokument, v katerem so načrtovani cilji izobraževalnega programa. V odprtem kurikulumu šola avtonomno opredeli dodatne poklicne kompetence, ki jih zapiše v katalog znanja in jih ponudi dijakom. Programski učiteljski zbor določi razporeditev ur po letnikih posameznim programskim enotam. Gre torej za strokovne module (obvezne in izbirne), v katerih se prepletata strokovna teorija in praksa, ter module, ki se izvajajo v obliki odprtega kurikula (Zupanc, 2012).

Avtonomija ocenjevanja

»učenje × teorija + praksa = kompleksna znanja«

Cilje ocenjevanja znanja opredelimo s pomočjo izbrane Marzanove taksonomije. Dosežke učencev glede na raven doseženega znanja lahko opišemo s pomočjo taksonomskih lestvic (Žakelj, 2012). Avtorica B. Zupanc (2012, str. 82) zapiše, da »v novih in prenovljenih izobraževalnih programih uvajamo ocenjevanje, s katerim so šole konceptualno dobile več avtonomije, saj so pravila ocenjevanja bolj odprta«. Ob tem se poraja vprašanje, kaj avtonomija ocenjevanja prinaša učiteljem in posledično dijakom. Tako B. Zupanc (2012, str. 82) ugotavlja, da je avtonomija na eni strani gotovo prednost, »saj lahko pravila ocenjevanja prilagodijo učnemu procesu in dijakom, ki jih sami najbolj poznajo, na drugi strani pa prinaša veliko odgovornost«.

Pri iskanju odgovora, na kakšnem znanju je težišče pri pouku in s tem tudi pri ocenjevanju, nam lahko pomagajo taksonomije učnih ciljev za spoznavno področje. Znanih je več taksonomij oz. klasifikacij kognitivnih znanj (Žakelj, 2012). Tako je tudi priporočljivo med šolanjem spodbujati »razvijanje različnih strategij mišljenja, povezovanje teorije s prakso, učenje za učenje, sposobnost samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja« (Rutar Ilc, 2003). Te velike ideje pa so v nevarnosti, da ostanejo le zapisane na papirju. Ne nazadnje pa je učenec za svoje učenje v šoli tudi javno ocenjen, šolske ocene oziroma ocenjena učna uspešnost pa z vidika Marzanove taksonomije pomembno določa njegovo nadaljnjo poklicno pot. Spodbujanje kompleksnega mišljenja in kritične presoje ne more biti le stvar dobre volje in učiteljeve intuitivne presoje, ampak jasno premišljena strategija, ki zadeva vse elemente pouka s preverjanjem in z ocenjevanjem

znanja (Marzano idr., 1997). Prav Marzanova taksonomija je lahko pomoč pri usmerjanju, kako te ideje uresničevati v praksi, konkretnije, na kak način sistematično spodbujati in spremljati kompleksno mišljenje pri učencih ob hkratnem izgrajevanju vsebinskih vidikov znanj (Rutar Ilc, 2003).

Uresničevanje sodobnih didaktičnih pristopov pri pouku zahteva tudi drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja (Borstner, 2012). Tako so v nadaljevanju opredeljena kot transferna/procesna znanja za doseganje standardov znanja modula svetovanje in prodaja turističnih proizvodov. Modul sestavljata dve programski enoti: ekonomija in praksa, ki dodatno vključujeta vprašanja portfolia z namenom preverjanja in ocenjevanja procesnega znanja v drugem ocenjevalnem obdobju tretjega letnika programa gastronomsko-turistični tehnik. Vseživljenjska znanja po mnenju avtorjev Marzano idr. (1997) oziroma sodelavcev zajemajo vsebinska znanja, miselne procese, veščine in spretnosti.

Uporaba Marzanove taksonomske klasifikacije znanj za analizo modula *svetovanje in prodaja turističnih proizvodov* ima velik poudarek na povezovanju ciljev z dejavnostmi različnih vrst pri zahtevnosti vprašanj. Pri tem je pomembno poudariti dva pogoja, ki jih opredeljuje Z. Rutar Ilc (2003, str. 66): »Prvi pogoj je zastavljanje aktivne vloge učencev in za spodbujanje različnih miselnih procesov pri njih je pomembno, da so zastavljeni cilji takšni, da od učencev zahtevajo aktivnosti in različne miselne procese. Drugi pogoj pa je, da znamo narediti takšne naloge, zastaviti takšna vprašanja in spodbuditi k takšni dejavnosti, ki vodijo k zastavljenim ciljem in ki učence aktivirajo h kompleksnim razmišljanjem.« Pri tem poudarja, da zastavljanje vprašanj ne more biti rutinsko in intuitivno početje. Veščina zastavljanja vprašanj je visokoprofesionalna aktivnost, ki zahteva dobro poznavanje različnih vrst znanja oziroma njegove razvrstitve taksonomije, v našem primeru Marzanove. Ne nazadnje tudi dobro poznavanje učnih načrtov, ki so prva orientacija za to, kakšna znanja naj bi učencem omogočali, in premišljen, načrten, sistematičen pristop k zastavljanju vprašanj (Rutar Ilc, 2003).

Tako Z. Rutar Ilc (2003) ugotavlja, da si prav s pomočjo Marzanove taksonomije »obetamo pokazati, kako te ideje uresničevati v praksi, konkretnije, na kakšen način sistematično spodbujati in spremljati kompleksno razmišljanje pri učencih ob hkratnem izgrajevanju vsebinskih vidikov znanj«.

Preglednica 2: Marzanov taksonomski mrežni diagram na konkretnem primeru pisnega ocenjevanja

| KURIKUL – MODUL SVETOVANJE IN PRODAJA TURISTIČNIH PROIZVODOV | | | KOGNITIVNE RAVNI MARZANOVE TAKSONOMIJE | | | | PRIČAKOVANI REZULTATI/ Poveže teorijo s prakso STANDARDI ZNANJA | Področja spremljanja Marzanove taksonomije | TOČKOVNIK SKUPAJ 28 |
|---|---|---|---|-------------|--------------|--------------|---|---|------------------------|
| NALOGA | CILJI | VSEBINE | PRVA RAVEN | DRUGA RAVEN | TRETJA RAVEN | ČETRTA RAVEN | | | |
| 1. naloga/ vprašanje | Izbere ustrezno prevozno sredstvo glede na potrebe turističnih gostov. | Rezervacije in prometno-prevozna sredstva v turizmu | X | | | | Primerja in načrtuje transportne storitve. | Primerjanje | 1 |
| 2. naloga/ vprašanje | Pozna korake za oblikovanje ponudbe. | Segmentacija trga in tržno pozicioniranje | X | X | | | Razvrsti sestavine turistične ponudbe. | Razvrščanje | 3 |
| 3. naloga/ vprašanje | Pozna čarter kot posebno obliko letalskopravilnih poletov. | Poznavanje redov glede na oblike potovanj | | X | | | Loči in uporabi specialni letalski vozni red v izbrani ponudbi. | Primerjanje in razvrščanje | 2 |
| 4. naloga/ vprašanje | Oblikuje ponudbe, tehnični itinerar, izračun cene turističnega proizvoda. | Ugotavljanje in spremljanje potrebe na turističnem trgu, sestava tehničnega itinerarja, trženjski splet (storitev ali izdelek, cena, distribucija, tržno komuniciranje) | | X | X | | Utemeljuje načrtovani potovalni paketni program. | Odločanje – utemeljevanje (izbiranje med alternativami) | 3 |
| 5. naloga/ vprašanje | Izračuna poslovni izid turistične agencije in pozna kalkulacije turističnih proizvodov. | Bilanca stanja v podjetju – kalkulacije turističnih proizvodov | | | X | | Kritično vrednosti uspešnost/neuspešnost poslovanja podjetja. | Analiza napak (prepoznavanje in opisovanje napak) | 6 |

| | | | | | | |
|----------------------------|--|---|---|--|--|---|
| 6. naloga/ 1. vprašanje | Razlikuje kulturne in druge raznolikosti ciljnih destinacij. | Medpredmetno povezovanje: evropska in svetovna naravno kulturno dediščino | X | Sposobnost prepoznavanja lege svetovnih »biserov« za svetovanje destinacij. | Sklepanje z indukcijo | 1 |
| 2. vprašanje | Določi mogoče rešitve in svetuje izboljšave turistične ponudbe potovalnopaketnih aranžmajev. | Turistična ponudba – potovalnopaketnih aranžmajev | X | Naučeno zna uporabiti v novih situacijah pri izvajanju paketnih programov turizma. | Reševanje problemov in utemeljevanje | 5 |
| 3. vprašanje | Inovativno deluje v podjetju, ki ponuja svetovalno storitveno dejavnosti. | Medpredmetno povezovanje in kurikulum celovitega modula | X | Na določenem primeru predstavi inovativno turistično ponudbo/produkt. | Invencija/ustvarjanje nečesa novega in abstrahiranje | 7 |

Vir: Lasten

Preglednica 3: Marzanov taksonomski mrežni diagram na konkretnem primeru ustnega ocenjevanja

| KURIKUL – MODUL SVETOVANJE IN PRODAJA TURISTIČNIH PROIZVODOV | | | KOGNITIVNE RAVNI MARZANOVE TAKSONOMIJE | | | | PRIČAKOVANI REZULTATI/ Poveže teorijo s prakso STANDARDI ZNANJA | Področja spremljanja Marzanove taksonomije | TOČKOVNIK SKUPAJ 50 |
|---|--|---|---|-------------|--------------|--------------|--|---|------------------------|
| NALOGA | CILJI | VSEBINE | PRVA RAVEN | DRUGA RAVEN | TRETJA RAVEN | ČETRTA RAVEN | | | |
| 1. naloga vprašanje | Razume segmentacijo turističnega trga in tržno pozicioniranje. | Metode raziskave turističnega trga – segmetiranje in pozicioniranje | X | X | | | Logično primerja in razvršča na lastnih primerih. | Primerjanje, razvrščanje in odločanje | 5 |
| 2. naloga 1. vprašanje | Razširjenje teorije v prakso znanja. | Izdelava osebnega in poklicnega portfolia | X | X | | | Naučeno zna uporabljati v novih situacijah in primerih iz življenja. | Razvrščanje in abstrahiranje | 8 |

| | | | | | | |
|---------------------------|--|---|---|---|--|----|
| 2. vprašanje | Zna uporabljati različne oblike komuniciranja. | Trženjski splet – komuniciranje | X | Uporaba alternativ komuniciranja za učinkovito odločanje ponudbe. | Utemeljevanje –izbiranje med alternativami | 10 |
| 3. naloga 1. vprašanje | Razume pomen navodil za potovanje ter razlikuje kulturne in druge raznolikosti ciljnih destinacij. | Pozna posle organizatorjev potovanj pri izbiri destinacij | X | Naučeno zna uporabiti v novih situacijah – vključi naravno svetovno dediščino v turistično ponudbo. | Reševanje nepoznanih situacij | 4 |
| 2. vprašanje | Pozna tehnični itinerar. | Sestavljanje itinerarja | X | Načrtovanje in priprava itinerarja programov. | Preiskovanje – predlogi za razjasnitev ciljev | 7 |
| 3. vprašanje | Vključi naravno in kulturno dediščino v turistično ponudbo. | Spoznavanje slovenske kulturne dediščine – medpredmetno povezovanje | X | Izvaja delo z upoštevanjem geografskih in kulturno-zgodovinskih značilnosti | Reševanje nepoznanih situacij | 4 |
| 4. vprašanje | Povezuje znanje različnih področij. | Medpredmetno povezovanje –gastromomija | X | Smiselna uporaba znanja – svetuje kulinarske storitve | Abstrahiranje –ugotavljanje skupnega več elementom | 4 |
| 5. vprašanje | Razširjanje in povezovanje znanja v izpopolnjevanje itinerarja. | Načrtovanje in priprava programov, medpredmetno povezovanje | X | Inovativno oblikuje in svetuje turistični proizvod | Invencija – ustvarjanje nečesa novega | 7 |

Vir: Lasten

Kriterijsko ocenjevanje znanja izhaja iz značilnosti učnih načrtov, saj ti vsebujejo vnaprej določeno znanje, ki je zapisano v pričakovanih rezultatih; v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja učitelj na podlagi izdelanih kriterijev in opisnikov ugotavlja, koliko jih dosega učenec in kako kakovostno (Eržen, 2012). Vse taksonomije ali klasifikacije predpostavljajo, da je struktura taksonomskih stopenj deloma hierarhična, predvsem pa se posamezne stopnje v posameznih nalogah prepletajo; včasih jih ni lahko enoznačno razmejevati in določevati.

Taksonomije oz. klasifikacije so v veliki meri namenjene postavljanju ciljev. Učili naj bi celoto, pri preverjanju pa je treba paziti, da preverjamo in

dosežemo vse taksonomske stopnje. Velikokrat velja, da naj bi naloga, ki meri znanje na višjih, kompleksnejših spoznavnih ravneh, načelno vsebovala tudi zahteve z nižjih stopenj. Pri razvrščanju navadno tako nalogo uvrstimo na najvišjo stopnjo, ki jih doseže preverjanje. Treba pa je poudariti, da pri razvrščanju nalog na taksonomsko stopnjo vplivajo stanje v razredu, poprejšnje dogajanje v razredu, način obravnave vsebin z učenci, vrsta problemov, ki smo jih že reševali, predznanje, izkušnje učencev s posameznimi tipi nalog. Zato določevanje taksonomskih stopenj navadno ni enoznačno (Žakelj, 2012). Ključnega pomena ocenjevanja znanja predstavljajo pravilno zapisani standardi znanja glede na predhodno upoštevane učne cilje kurikula oziroma glede na zapisane formativne cilje in s tem povezane poklicne kompetence iz kataloga znanja.

Primer pisnega in ustnega dela izpita

Zgoraj so zapisani primeri taksonomskih vprašanj pri učni etapi preverjanje znanja po zaključku obravnave učne snovi skozi drugo ocenjevalno obdobje. Pri preverjanju znanja so tako učenci dosegli vsaj minimalne standarde in/ali pridobili širino znanja za smiselno uporabo na konkretnih primerih iz prakse, torej so sposobni za reševanje taksonomskih standardov znanja omenjene Marzanove taksonomije, ki le tako lahko sledi uspešnemu ocenjevanju znanja, pri katerem smo upoštevali Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2010). Ko učitelj izbira med ustnim in pisnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja, si stalno zastavlja vprašanja, katera znanja učinkoviteje preverjamo s pisnimi in katera z ustnimi oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja (Žakelj, 2012). Vzorec izpitnega pisnega in ustnega primera je prilagojen v smislu tehnične preglednosti in je prikazan v spodnji preglednici.

Preglednica 4: *Pravila pri ocenjevanju znanja*

Praktični primer: Izpit – ocenjevanje znanja

Pravila pri ocenjevanju ekonomskih predmetov v šolskem letu 2015/16

| | |
|--|--|
| Ocenjevanje modula | <p><i>Svetovanje in prodaja turističnih proizvodov</i> vsebuje izpitne cilje ter znanja in kompetence, ki jih kandidati dokazujejo na ocenjevanju. Predstavljen je vzorec za pisni in ustni del izpita. Dodani so primeri nalog, izbrani iz nabora nalog, s katerimi so bili dijaki seznanjeni že med poukom pri preverjanju znanja oziroma učenjem dveh programskih enot – <i>ekonomija in praksa</i>.</p> <p>Preverjajo in ocenjujejo se naslednje poklicne kompetence ter znanja, spretnosti oziroma veščine.</p> |
| Kandidat izkaže doseganje naslednjih usmerjevalnih ciljev in poklicnih kompetenc | <p><i>Dijak bo zmožen:</i> delati v podjetju, ki ponuja storitveno dejavnost. Donosno delovati v podjetju, ki ponuja storitveno dejavnost. Načrtovati in izvajati paketne programe. Iskati informacije o turističnih in transportnih storitvah ter svetovati strankam. Poznavati rezervacije, prodajati turistične produkte in uporabljati najpogostejše sisteme za rezervacije. Delovati skladno s kakovostnimi zahtevami in z delovnim razvojem.</p> <p><i>Poklicne kompetence:</i> predstavi ponudbo organizatorjev potovanj. Informira s pomočjo različnih medijev ter vključuje svetovno naravno in kulturno dediščino. Izvede postopek rezervacije in plačila. Predstavi splošne pogoje in navodila. Svetuje ob težavah in zapletih. Načrtuje transportne storitve.</p> |
| Zgradba in vrednotenje izpita | <p><i>Načini in oblike ocenjevanja:</i> v drugem ocenjevalnem obdobju sta obvezni pisni in ustni oceni. Vsak izpit je samostojna ocena: pisni del 100 % in ustni del 100 %. Pri pisnem delu se izpolnjuje ena izpitna pola. Pisni in ustni del izpita se ocenjuje skladno s pravilnikom za ocenjevanje in točkovnikom. Pri ustnem izpitu kandidat izbere listek s tremi izpitnimi vprašanji. Točke, pridobljene na posameznem pisnem in ustnem izpitu, se seštejejo in pretvorijo v odstotke skladno s pravilnikom v številčni oceni.</p> <p><i>Cilji izpita:</i> z vprašanji na pisnem in ustnem delu izpita se preverjajo dosežene poklicne kompetence, ki zajemajo razumevanje in povezovanje temeljnih pojmov in pojavov v gostinstvu in turizmu, ter vrednotenje, analiziranje in reševanje konkretnih nalog ter problemov v različnih poslovnih situacijah v gostinsko-turistični dejavnosti.</p> <p><i>Pisni del izpita</i> sestavlja ena pola. Shema, zgradbe in vrednotenje pisnega dela izpita:</p> <p><i>Vprašanja na izpitnem listku:</i> izpitni listek je sestavljen iz treh vprašanj. Na vsakem izpitnem listku so enakovredna vprašanja. Vprašanja so postavljena na višjih taksonomskih stopnjah in ovrednotena s točkami. Dijak žreba kuverto s tremi vprašanji in ima 15 minut časa za pripravo (svinčnik in papir) v prvi klopi, medtem ko sošolec že pred tablo odgovarja na vprašanja.</p> |

| | Skupno število točk | Čas reševanja (v minutah) | Dovoljeni pripomočki |
|--------------|---------------------|---------------------------|---------------------------|
| Izpitna pola | 28 | 45 | Ravnalo, žepni računalnik |
| Ustni izpit | 50 | 20 | |

Standardi – kriteriji za ocenjevanje pri pisnem in ustnem ocenjevanju

| | |
|------------|----------------|
| 0–49,99 % | Nezadostno (1) |
| 50–62,99 % | Zadostno (2) |
| 63–77,99 % | Dobro (3) |
| 78–89,99 % | Prav dobro (4) |
| 90–100 % | Odlično (5) |

Pragi ocenjevanja – točkovnik za pisni izpit

| | | | | |
|-------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
| Odlično (5) | Prav dobro (4) | Dobro (3) | Zadostno (2) | Nezadostno (1) |
| 90–100 % | 78–89,99 % | 63–77,99 % | 50–62,99 % | 0–49,99 % |
| 26–28 točk | 22–25 točk | 18–21,5 točke | 14–17,5 točke | 0–13,5 točke |

Pragi ocenjevanja – točkovnik za ustni izpit

| | | | | |
|-------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
| Odlično (5) | Prav dobro (4) | Dobro (3) | Zadostno (2) | Nezadostno (1) |
| 26–28 točk | 22–25 točk | 18–21,5 točke | 14–17,5 točke | 0–13,5 točke |

Vir: Lasten

Preglednica 5: Primer pisnega ocenjevanja znanja

TIPI NALOG, PRIMERI IZPITNIH VPRAŠANJ IN PRIMERI OCENJEVANJA

Primer izpitnega vprašanja izbirnega tipa: obkrožite črko pred pravilnim odgovorom.

1) Družina Novak se je odločila kupiti potovalni paketni aranžma v Franciji na Azurni obali. Ima dva otroka, stara devet in dvanajst let, ki si med potjo želita ogledati še znamenitosti mesta Milan ter preživeti odboje prevoznega sredstva in veliko pogovora s starši o kulturnih znamenitostih pri opazovanju krajine. Predstavite ustrezno možnost potovanja s prevoznim sredstvom, tako da obkrožite črko pred pravilnim odgovorom.

| | | | | |
|--------------|---------------------|-------------------|-------------------|-----|
| A rent-a-car | B železniški promet | C letalski promet | D ladijski promet | 1 t |
|--------------|---------------------|-------------------|-------------------|-----|

Primer izpitnega vprašanja tipa kratkih odgovorov in dopolnjevanja

| | |
|--|-----|
| 2) V pravilnem vrstnem redu naštejite korake za ustrezno oblikovanje potovalnega paketnega aranžmaja:,,, | 3 t |
|--|-----|

3) Dopolnite besedilo, tako da na črto napišete ustrezno besedo ali besedno zvezo z namenom pravilnega odgovora.

| | |
|--|-----|
| Imenujte specializirani letalskoprevozniški potniški polet in kako pogosto letalska družba polet ponuja. Dopolnite odgovor s primerom: | 2 t |
|--|-----|

Strukturirane naloge so naloge s podvprašanji, ki so med seboj odvisna ali ne in ki se lahko nanašajo na določeno besedilo, preglednico, izračun ali kartografsko gradivo. Ob vsakem podvprašanju je navedeno število mogočih točk.

| | |
|--|-----|
| 4) Oblikovanje potovalnih paketnih aranžmajev je sistematično delo, ki ga večinoma opravljajo organizatorji potovanj. Ustvarite primer izbranega. Pri tem navedite, po kateri ceni se prodajajo in kaj je pri tem treba upoštevati (tehnični). | 3 t |
|--|-----|

5) Primer strukturirane naloge. Turistični agenciji Šmartinsko jezero in Konigunda sta v zdraviliškem turističnem kraju Dobrna. Imata podobno turistično ponudbo s hrano in pijačo ter enake zmogljivosti. Podatki so v evrih.

Turistična agencija Šmartinsko jezero je v mesecih april, maj in junij ustvarila 200.000 prihodkov in 130.000 odhodkov.

Turistična agencija Konigunda je v istem obdobju ustvarila 100.0000 prihodkov in 110.000 odhodkov.

a) Izračunajte poslovni izid turistične agencije Šmartinsko jezero in turistične agencije Konigunda.

2 t

b) Pojasnite poslovni izid za obe turistični agenciji.

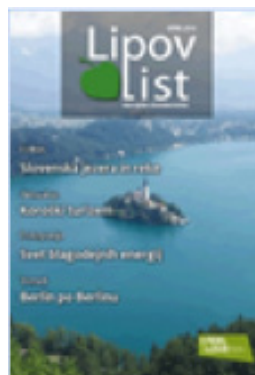
2 t

c) Navedite dve možnosti za izboljšanje poslovnega izida Turistične agencije Konigunda.

2 t

6) Oglejte si sliko in preberite besedilo ter odgovorite na vprašanja.

Med prebiranjem revije (primer na vaši desni strani) smo videli, da je bilo leto 2015 za slovenski turizem izjemno uspešno. Tako je bilo število tujih turistov največje, odkar živimo v samostojni Sloveniji, prvič smo tudi presegli 10 milijonov prenočitev. Zadovoljni so v večini slovenskih občin in turističnih destinacij, ob tem pa velja poudariti Goriška brda, ki so si septembra 2016 v konkurenci 11 destinacij pridobila naziv EDEN (European Destinations of Excellence). Projekt Evropske komisije vsako leto nagraduje tiste turistične destinacije, ki svoj razvoj povezujejo s spoštovanjem trajnostnih načel.



Brda to med drugim uresničujejo s specifično kulinarično ponudbo, s katero se na izviren, celovit in trajnosten način oživlja lokalno okolje, s tem pa lokalni ponudniki povečujejo obisk gostov vse leto. Pri tem pa velja omeniti letošnje leto 2016, ko Ljubljana prevzema naziv zelene prestolnice Evrope, ki ga Evropska komisija podeljuje mestu z visokimi okoljskimi standardi.

Med prebiranjem v zgoraj zapisanem prispevku revije Lipov list se porajajo vprašanja glede prihodnosti slovenskega trajnostnega turizma. Kako zagotoviti in povečati uspešnost turističnega poslovanja? S katero turistično ponudbo pridobiti čim več tujih turističnih gostov? Na katere načine vključevati dijake v turistično delo, npr. delo v regiji? Kako izpopolnjevati svoje znanje, npr. inovacija atraktivnega turističnega proizvoda oziroma storitve?

Razmislite in odgovorite na spodaj zapisana vprašanja:

Kaj prikazuje slika?

1 t

Izpostavite eno oviro, ki je navedena. Zapišite, kako bi jo premagali, da bi uresnili cilje trajnostnega turizma. Svoje predloge podprite z argumenti.

5 t

Na podlagi lokacije na zgornji sliki sestavite lasten načrt za dvig kakovosti turističnega produkta. Pri tem upoštevajte zemljepisno lego, okoliške znamenitosti, kulinariko, prometne povezave in želje glede na izbrano starostno skupino turističnih gostov.

7 t

Vir: Lasten

Preglednica 6: *Primer ustnega ocenjevanja znanja*

| | |
|--|-----|
| Ustni del izpita | |
| Vprašanje | |
| Postavite se v vlogo zaposlenega na trgu dela, npr. samostojnega podjetnika. Izberite, analizirajte in svetujte primer segmentiranja turističnega trga in primer pozicioniranja turističnega proizvoda na konkretnem primeru. | 5 t |
| Vprašanje | |
| Povabljeni ste na predstavitveni razgovor pri delodajalcu, ki ste mu poslali prošnjo za sprejem na prosto delovno mesto. Kaj boste vključili v svojo osebno predstavitev? Katere elemente boste poudarili v okviru poklicnega portfolia? | |
| Navedba ustreznih elementov osebne predstavitve: | 4 t |
| Navedba ustreznih elementov poklicnega portfolia: | 4 t |
| Ste lastnik penziona v manjšem turističnem kraju. Želite povečati zasedenost njegovih kapacitet. Navedite, katera dva ukrepa politike komuniciranja boste uporabili, in utemeljite svojo odločitev. | |
| Navedba in utemeljitev prvega ukrepa politike komuniciranja: | 5 t |
| Navedba in utemeljitev drugega ukrepa politike komuniciranja: | 5 t |
| Vprašanje | |
| Skupina tujih turistov želi preživeti konec tedna v slovenskem turističnem kraju, v katerem bi si lahko ogledali nekaj slovenskih znamenitosti ter spoznali slovensko kulinariko. Prosijo vas za nasvet, kam naj gredo, opis poti, priporočeno namestitev, nasvete za ogled naravnih in kulturnih znamenitosti ter jedi in pijač, značilnih za to področje. Predlagajte tudi en postanek na poti od letališča do izbranega kraja in ogled tamkajšnje znamenitosti. | |
| Imenovanje turističnega kraja in opis poti od letališča do cilja: | 5 t |
| Predlogi namestitev in okvirni itinerar za 3 dni: | 5 t |
| Predlogi za ogled naravnih in kulturnih znamenitosti in njihovi krajši opisi: | 5 t |
| Priporočilo ter opis jedi in pijač, značilnih za izbrano območje: | 5 t |
| Predlog za postanek na poti in opis izbrane znamenitosti: | 6 t |

Vir: Lasten

Po končanem ustnem in pisnem preverjanju znanja učitelj takoj sporoči povratno informacijo o pričakovanih rezultatih oziroma standardih znanja ter število doseženih točk in končno oceno. Pri pisnem ocenjevanju znanja sporoči učitelj dijaku rezultate najpozneje v sedmih delovnih dneh po oddaji pisnega izdelka. Učitelj pri ocenjevanju znanja deluje skladno s Pravilnikom o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Pomembno je, da učitelj nameni eno šolsko uro evalvaciji rezultatov ocenjevanja znanja oziroma refleksiji pisnega ali ustnega izpita.

Mapa učnih dosežkov – portfolio kot pripomoček pri ocenjevanju znanja

Glede na to, da mapa učnih dosežkov obsega veliko bolj celostno predstavitev učenčevega dela kakor posamezni preizkusi znanja, je treba natančno opredeliti kriterije ocenjevanja. Mapo lahko uporabimo kot podlago za oceno, ob kateri učitelj postavlja vprašanja, učenec pa razloži primer na podlagi izpitnega vprašanja, npr.: primer na terenskem delu, idejo turističnega proizvoda, ki je sestavni del predstavitvene mape. Poročilo o projektu je lahko podlaga za hipotetična vprašanja o načrtovanju nadaljnjega dela na tem področju. Tak primer smo izpostavili pri preverjanju znanja ter pisnem in ustnem ocenjevanju znanja.

Ena izmed definicij ameriških avtorjev (Paulson idr., 1991, str. 305, v Razdevšek Pučko, 2010, str. 11) pravi: »Portfolio je namenska zbirka učenčevega dela, ki kaže njegov napor, napredek in dosežek na enem ali več področjih. Zbirka mora omogočati učenčevo soudeležbo pri izbiranju izdelkov, razvidni morajo biti kriteriji za izbor in kriteriji vrednotenja, vključevati mora tudi evidenco učenčeve samorefleksije ob izdelkih.« Tudi C. Razdevšek Pučko (2010, str. 13) k temu dodaja: »Glede na to, da mapa obsega veliko bolj kompletno predstavitev učenčevega dela kakor posamezni preizkusi znanja, lahko predstavlja vsebina mape tudi okvirni kontekst za realistično oceno dosežkov, npr. kombinacije številčne ocene z opisno.« Pri tem je bolj kot samo zbiranje dokumentov pomemben proces, v katerem dijaki spoznavajo in spremljajo svoj napredek, kar naj bi v njih vzbudilo željo po nadaljnjem izobraževanju za vse življenje. Zato naj imajo na začetku šolanja prednost aktivnosti, ki prispevajo k razvoju osebnosti in kompetenc vseživljenjskega učenja, ker bodo te, če bodo pri dijakih dobro razvite, olajšale in pospešile vse nadaljnje učenje. Proti koncu šolanja pa naj bodo bolj poudarjena dokazila, ki dokazujejo poklicno usposobljenost in govorijo o tem, kar učenec zna, razume in je sposoben storiti. Izdelana mapa učnih dosežkov je lahko pripomoček, ki se uporablja pri igri vlog (na primer kandidat za službo in delodajalec), izboru dijakov za mednarodno izmenjavo itn.

Sklep

V drugem ocenjevalnem obdobju modula, ki vključuje programski enoti ekonomijo in prakso ter z njima povezani učni etapi preverjanje in ocenjevanje znanja, lahko sklepamo o odgovoru na uvodno zastavljeno vprašanje, tj. kaj avtonomija ocenjevanja prinaša šolam. Iz prispevka je razvidna učiteljeva uporaba vprašanj s praktičnimi miselnimi procesi, pri katerih dijaki razvijajo in povezujejo teorijo v prakso znanja. Sklenemo lahko z mislimi pomena »od teorije do prakse znanja« v smislu spodbujanja učnega procesa h kompleksnemu razmišljanju na višjih Marzanovih taksonomskih stopnjah. To odraža

dijakovo znanje v povezavi s širino razmišljanja, z dopuščanjem večznačnosti in razumevanjem različnih perspektiv. Pri končnem preverjanju in ocenjevanju znanja pa nas tako zanimajo razumevanje ter uporaba usvojenega znanja, spretnosti in veščin. Tako kot pravilnost odgovorov nas zanima tudi, kako se učenci lotevajo dela, kako torej vsebinska znanja uporabljajo pri izpopolnjevanju in razširjanju znanja za smiselno uporabo v praksi; kako pridobijo trajno in kakovostno znanje kot dobro povezano, uporabno, smiselno za dijaka in takšno, da ga bodo znali uporabiti v novih situacijah. Takšno aktivno učenje mora biti v posameznih učnih etapah dopolnjeno z učiteljevo razlago in s primeri vadenja ter preverjanja znanja. Aktivno pridobivanje znanja na višjih taksonomskih ravneh je tako trajnejše in uporabnejše ter seveda kakovostnejše. Kakovostno učenje pomeni, da dijaki sami iščejo, ugibajo, napovedujejo, raziskujejo, utemeljujejo. Tako povežemo smiselno uporabo znanja in primere iz življenja z mapo učnih dosežkov, ki je obvezni del šolanja. Pogosteje kot učitelj spodbuja dijake k pomembnosti portfolia in bolj kot je sestavni del učenja in prakse programske enote, bolj se portfolio polni z dokazili znanja učnih vsebin. Rezultat portfolia je tako boljše ocenjevanje, s tem pa večja možnost za zaposlitev na trgu turističnega dela.

Literatura

Anderson, L., Krathwhol, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. in Wittrock, M. (ur.) (2001). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Blažič, M., Ivanuš - Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. in Tancer, M. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Borstner, M. (2012). Posodobljeni učni načrti za gimnazijo ter procesi preverjanja in cenjevanja znanja. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 41–48). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. (b. l.). *Mapa učnih dosežkov: Natečaj MUD 2017*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Pridobljeno 5. januarja s <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja/mapa-ucnih-dosezkov.aspx#NATEAJMUD2017>

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. (b. l.). *Katalog znanja: Modul Svetovanje in prodaja turističnih proizvodov*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Eržen, V. (2012). Ocenjevanje in učenje: splošni trendi. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 49–54). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ivanuš - Grmek, M., Devjak, T., Lavrič, M., Mažgon, J., Ojsteršek, A., Valenčič - Zuljan, M., Radovan, M., Križan, J., Al Mansour, F., Rorjanič, B., Kužel, D. in Cunder, K. (2016). Svet za kakovost in evalvacije. *Poročilo Sveta za kakovost in evalvacije za leto 2015*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011). J. Krek in M. Metljak (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Mali, D. (2011). Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. V Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 161–175). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 3. januar 2017 s <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. Arredondo, D. E., Blackburn, G. J, Brandt, R. S, Moffet, C. A. et al. (1997). *Dimension of Learning: Teacher`s manual*. Alexandria: ASCD.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (2010). Uradni list RS, št. 60/2010 z dne 23. 7. 2010. Pridobljeno 5. januarja 2017 s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=99228#!/> Pravilnik-o-ocenjevanju-znanja-v-srednjih-solah
- Razdevšek - Pučko, C. (2010). *Preverjanje in ocenjevanje znanja: Teze za predavanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.
- Rutar - Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje. (b. l.). Komisija za kakovost. Pridobljeno 6. januarja 2017 s <http://www.ssgt.si/sola/arhiv-objav/objava/vsebina/2016/1808/> ()
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (ZPSI-1) (2006). Uradni list Republike Slovenije, št. 79.
- Zupanc, B. (ur.) (2007). *Načrt ocenjevanja*. Ljubljana: Center za poklicno in strokovno izobraževanje.
- Zupanc, B. (2012). Ocenjevanje znanja v srednje poklicnem in strokovnem izobraževanju. V B. Šteh (ur.), *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju: Pedagoško andragoški dnevi 2012* (str. 81–89). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Žakelj, A. (2012). Od preverjanja do ocenjevanja znanja. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 31–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

REZULTATI ZUNANJEGA PREVERJANJA ZNANJA IN MEDNARODNIH RAZISKAV KOT PRILOŽNOST ZA IZBOLJŠANJE POUKA MATEMATIKE

Nikolaj Lipič

Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad – Ljubljana

Povzetek

S pojavom družbe znanja v 21. stoletju izobraževanje krepi svoj družbeni pomen. V zadnjih dveh desetletjih je bilo deležno številnih prenov, med katerimi je še posebej ključna zadnja kurikularna prenova osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, ki jo zaznamujejo številni paradigmatični premiki v razumevanju koncepta kakovosti pouka. Kakovost in odličnost pouka matematike sta danes esencialnega pomena za uspešnost učencev in dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja matematike in v mednarodnih raziskavah na področju matematične pismenosti, kot so TIMSS, PISA idr. Tukaj vstopamo v povratno zanko, saj velja tudi nasprotno, da rezultati zunanjšega preverjanja znanja in mednarodnih raziskav prispevajo k izboljšanju kakovosti pouka matematike. Gre za priložnost, da identificiramo področja, na katerih skladno s taksonomijo dosegamo želene rezultate, in ugotovimo, kje so potrebne spremembe. Vloga učitelja matematike je tukaj ključna, saj mora poleg neposrednega pedagoškega dela prevzeti tudi vlogo raziskovalca, ta pa je zaradi številnih drugih šolskih obveznosti pogosto otežena. Pri tem je ključna sistemska podpora ključnih strokovnih in visokošolskih znanstvenoraziskovalnih ustanov, ki skladno z doktrino pripravijo relevantne študije in aplikativne raziskave, s katerimi učitelje informirajo in po potrebi tudi dodatno usposobijo. S tem dosežemo mreženje znanja in izkušenj, ki prispevajo k razvoju ključnih poklicnih kompetenc in vseživljenjskega učenja. Priložnost za izboljšanje kakovosti pouka matematike na osnovi identificiranih rezultatov zunanjšega preverjanja znanja in mednarodnih raziskav pa se kaže tudi v izzivih projektnega povezovanja učiteljev iste šole ali različnih šol na nacionalni in mednarodni ravni. Takšni projekti so lahko ciljno usmerjeni v različne pristope za izboljšanje kakovosti pouka matematike.

Ključne besede: matematika, zunanje preverjanje znanja, kakovost pouka, mednarodna raziskava, projekt

Results of External Examination and International Research as an Opportunity to Improve Math Lessons

Abstract

With the emergence of the society of knowledge in the 21st century, education has been strengthening its social significance. Over the past two decades, it has been the subject of numerous improvements, among which the last curricular reform of primary and secondary education has proven especially crucial, marked by a number of paradigm shifts in understanding the concept of

quality education. The quality and excellence of teaching mathematics today are of essential importance for pupils' and students' success in external math examinations and international research in the field of mathematical literacy such as TIMSS, PISA, etc. Here we enter a loop since the reverse is also true; the results of external examinations and international research contribute to improving the quality of teaching mathematics. This is an opportunity to identify areas where, in accordance with taxonomy, desired results are achieved and where changes are needed. The role of a math teacher is essential: in addition to direct teaching they also assume the role of a researcher, which is, often difficult due to a number of other school commitments. System support of key professional and academic scientific research institutions is imperative, which, in accordance with the doctrine, prepare relevant studies and applied research to inform teachers and, if necessary, provide additional training. In doing so, knowledge networking is achieved which contributes to development of key professional competencies and lifelong learning. The opportunity to improve the quality of teaching mathematics, based on the identified results of external examinations and international research, is also reflected in the challenges of project integration of either teachers of the same or different schools on national and international level. Such projects may be targeted at different approaches to improve the quality of teaching mathematics.

Key words: math, external examination, quality of teaching, international research project

Uvod

Ob nenehnih družbenih in tehnoloških spremembah se človek srečuje s potrebo po nenehnem pridobivanju novega znanja, ki mora odgovarjati na potrebe delovnega okolja in tudi sodobnega načina življenja posameznika. Prav spremembe v družbi in okolju nam ponujajo številne priložnosti, na katere se lahko proaktivno odzivajo ljudje, ki kontinuirano skrbijo za usvajanje novega znanja in se permanentno vključujejo v procese učenja. Znanje v svojih pojavnih oblikah postaja dobrina, ki zaradi razvojnih potencialov na ravni posameznika in ravni družbe krepi svoj pomen.

Zadnja šolska reforma je v sistem vzgoje in izobraževanja uvedla številne spremembe v organizacijsko-sistemski ureditvi področja in prenovi kurikula. Entiteta vsemu je prizadevanje za izboljšanje kakovosti poučevanja in znanja udeležencev izobraževanja. Učinki sistemske in kurikularne prenove bi se morali odražati v dvigu kakovosti dela vzgojno-izobraževalne organizacije. Ključnega pomena za vsako ustanovo je predvsem ugotavljanje, zagotavljanje in zviševanje kakovosti dela organizacije. Paradigmatski premik kakovosti šolskega sistema je usmerjen v spoznanje, da ima povratni učinek na celotno družbo, saj šolske spremembe globalno vplivajo na celotno družbo, kajti prav zdajšnji udeleženci v izobraževanju so prihodnji nosilci družbenega

dogajanja. Na osnovi tega Lukšič (2009) opozarja, da je v šolstvu za 21. stoletje dostopnost do šolanja sicer zelo visoka, hkrati pa smo s tem pripeljali do zniževanja kakovosti in nimamo odgovora na to, kako kakovost dvigovati hkrati s širjenjem dostopnosti.

Temeljni razmislek o končnem rezultatu šolanja posameznika je razmislek o kakovostnem znanju in učinkovitem učenju, ki je predpogoj za vpeljevanje sprememb, povezanih s šolanjem in poukom. Ključna je osebna refleksija tega, kaj se učiteljem zdi v povezavi z znanjem in šolanjem zares pomembno, kaj je kakovostno znanje, kakovostno mišljenje, kaj vzpostavlja njegovo strokovno integriteto, saj to sproža prepričljive osebne premike (Skubic Ermenc idr., 2012).

Ključen gradnik reforme šolstva je tudi (samo)evalvacija učinkov izobraževanja, ki nam omogoča kontinuiteto pri preverjanju doseganja usmeritev in strategij šolske prenove. Po dinamičnem modelu učinkovitosti v izobraževanju avtorjev Creemers in Kyriakides (2008) posebno pozornost namenjamo štirim ravnem evalvacije, in sicer evalvaciji šolske politike, evalvaciji smernic delovanja šole, evalvaciji kakovosti in odličnosti poučevanja ter evalvaciji dosežkov učečih se. Prav na zadnjo opozarjata M. Gajnar in N. Požar Matijašič (2008), ki med zunanje evalvacije uvrščata nacionalno preverjanje znanja ob koncu osnovne in srednje šole ter mednarodne raziskave (npr. PISA, TIMSS).

Prav zato je namen raziskave evalvirati dosežke učečih se v zunanjem preverjanju znanja ob koncu osnovne in srednje šole ter dosežke mednarodnih raziskav kot priložnost za izboljšanje kakovosti pouka matematike ter podati predloge za izboljšanje kakovosti pouka matematike s poudarkom na tematici obdelave podatkov. Z raziskovalnimi spoznanji spodbujamo ohranjanje že doseženih standardov kakovosti ter uvajanje izboljšav in razvoja kakovosti na področju poučevanja matematike in doseganja kakovostnih učinkov na udeležence matematičnega izobraževanja.

Družbene spremembe v zadnjih nekaj desetletjih v delovnih okoljih kažejo premik od rutinsko-fizičnega dela do dela, ki temelji na upravljanju visokorazvitih tehnologij, zato vse več poklicev temelji na nujnosti vključevanja matematičnega razmišljanja, to pa temelji na procesu matematizacije (Repež, Drobnič Vidic in Štraus, 2008). Prav zato moramo tudi danes pri pouku matematike slediti usmeritvam A. Tomić (1984) izpred treh desetletij, da je temeljni namen poučevanja matematike in učenja matematike vse od vrtca naprej predvsem razvijati matematično mišljenje in matematično pismenost, saj po mnenju Felde (2012, str. 37) »sodobna družba zahteva matematično pismenega človeka, ki mora biti sposoben reševanja realističnih problemov oziroma razreševanja vsakdanjih problemskih situacij«.

Teoretična izhodišča

Matematika je v sodobnih družbah postavljena ob bok materinščini in tujemu jeziku (Lipovec in Bezgovšek, 2006). Sodobno poučevanje matematike poudarja predvsem razumevanje matematičnih pojmov in konceptov ter kompleksnega in problemsko znanje na eni ter zmanjševanje proceduralnega in rutinskega znanja na drugi strani (Cotič in Žakelj, 2004). To pa zahteva spremembe v pristopih učenja in poučevanja pa tudi v načinu preverjanja znanja, saj kakovostno spremljanje znanja učitelju pomaga razumeti, kako se učenci učijo in kako razmišljajo, pomagajo učencem dosegati tudi zahtevnejše cilje, krepijo njihovo samostojnost in odgovornost (Žakelj, 2005).

»Matematična pismenost je pomembna temeljna zmožnost v Evropskem referenčnem okviru temeljnih zmožnosti vseživljenjskega učenja, razume pa se jo tudi kot eno izmed trajnostnih komponent za merjenje razvoja posameznikov in ekonomskega ter tehnološkega položaja držav v primerjalnih mednarodnih študijah« (Groenestijn, 2012, str. 184). Spremenjene družbene zahteve v povezavi z aktivnim vseživljenjskim učenjem predpostavljajo, da bo posameznik sposoben načrtovati proces učenja, se spremljati in usmerjati v procesu učenja ter evalvirati lastni učni proces, kar povratno vpliva na nadaljnje načrtovanje učenja (Žakelj, 2007).

Namen učenja matematičnih znanj torej ni samo njihova uporaba le v kontekstu pouka matematike, ampak tudi drugje, npr. pri učenju drugih znanj, v poklicni dejavnosti ali vsakdanjem življenju (Magajna, 2004b). Matematična kompetenca pomeni sposobnost obvladanja in uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje veliko težav v vsakdanjem življenju (Kuran, 2012).

Šolski kurikulum je treba prilagajati potrebam časa in družbe, v kateri živimo. Poleg političnih, ekonomskih in drugih sprememb na eni strani je treba upoštevati tudi spremembe strokovnih pogledov in znanstvenih paradigem na drugi strani (Žakelj, 2008). V nadaljevanju zato predstavljamo sodobne doktrinarne koncepte in usmeritve pri poučevanju matematike.

T. Hodnik Čadež (2004) pojasnjuje, da si v procesu učenja matematike učenec pridobiva znanje o matematičnih pojmih in simbolih, matematične veščine in matematične strategije. Ideja o matematičnem učenju današnjega časa temelji na Dienesovi teoriji (ta pa na delu Piageta in Brunerja), ki poudarja, da vsak posameznik konstruira svoje znanje in da to ni prenosljivo s tistega, ki zna, na tistega, ki se o tem uči. Lastna konstrukcija in neprenosljivost znanja sta temeljni ideji konstruktivizma, zato se problematika konstruktivistično zasnovanega poučevanja matematike odraža v grajenju »mostov« od učenčevih lastnih konstrukcij do formalnih (dogovorjenih) matematičnih idej.

Magajna (2004a) ugotavlja, da je konstruktivizem v šolski prostor prinesel nove poglede na znanje, posebej na matematično znanje, ki ga ne obravnava kot posnetek objektivne resnice, ampak kot subjektivne konstrukte, ki jih učeče se osebe gradijo ob reflektiranju svojih izkušenj. Poudarjeno je razumevanje matematičnih pojmov, ki od učenca zahteva aktivno iskanje lastnih poti in pomenov v matematiki ter usklajevanje lastnih razumevanje z razumevanji vrstnikov. Konstruktivistični pristop posebej poudarja razumevanje, ki je z didaktičnega vidika temelj matematičnega znanja. Sprememb poučevanja matematike ne moremo doseči le s poudarjanjem konstruktivističnih (ali drugačnih) razumevanj učenja in znanja. »Obstoječi načini poučevanja« matematike v srednjih šolah je ob razumevanju učnega procesa z vidika sociokulturne teorije aktivnosti izoblikovana aktivnost z usklajenimi motivi nastopajočih udeležencev, z usklajenimi vlogami, s cilji in z načini doseganja ciljev. Zato je pouk matematike kot aktivnost usklajena struktura, v kateri cilji, postopki in drugi vidiki aktivnosti podpirajo njen temeljni organizacijski princip – motiv aktivnosti.

Konstruktivistični ter procesno-didaktični pristop učenja in poučevanja temeljita na aktivnih metodah dela, s katerimi učitelj v učni proces matematike vključuje različne oblike izkustvenega učenja, reševanje odprtih problemov, ki so izzivi za učenca in spodbujajo ustvarjalno mišljenje, uvaja različne učne, mišljenjske in poučevalne stile in oblike sodelovanja med učenci. Ključni didaktični vidiki procesno-didaktičnega pristopa učenja in poučevanja so: motivacija – kognitivni konflikt, aktivno učenje, pomen procesnih znanj in sodelovanje (Žakelj, 2003).

Pri pouku matematike je pomembna tudi visoka stopnja korelacije med procesom preverjanja in načrtovanja ter obravnave določenih znanj, kajti v svetu in tudi pri nas so pri poučevanju matematike sprejeti načelo učinkovitega razvijanja matematičnih pojmov in konceptov ter problemska znanja, pri katerih je doslednost procedur in algoritmov pomembna, ni pa najpomembnejša (Žakelj, 2005). Zavedati se moramo, da se v procesih ugotavljanja znanja zrcalita razumevanje pojma matematičnega znanja in pouka matematike ter da se ti razumevanji v družbi spreminjata in razvijata (Magajna, 2005).

Sodobni pristopi poučevanja matematike zahtevajo tudi spremembe v načinu spremljanja in ocenjevanja znanja. Pri takšnem pouku bolj poudarjamo razumevanje matematičnih pojmov ter problemska in splošna procesna znanja. Učenci morajo poleg nalog, ki preverjajo samo poznavanje algoritmov (izračunaj tak ali drugačen izraz, nariši tak ali drugačen trikotnik, reši v besede preoblečen izračun), vključiti še odprte probleme, naloge, ki ugotavljajo znanja, kot so: postavljanje vprašanj, zbiranje podatkov, preverjanje konsistentnosti in zadostnosti podatkov, analiziranje dane situacije, formuliranje ugotovitev, utemeljevanje in interpretiranje rešitev (Žakelj in Magajna, 2003).

Na uvajanje novosti v pouk matematike v Sloveniji so v obdobjih 2002–2005 in 2006–2010 pomembno vplivala tudi nacionalna preverjanja znanja iz

matematike kot oblika zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovne šole (Magajna in Žakelj, 2011).

Nekatere izmed prvih mednarodnih raziskav (raziskava IAEP 1991, raziskava School Children's Acquisition and Maintenance of Quantitative Thinking in Mathematics 1996 in TIMSS 1999), v katere se je vključevala Slovenija, so pokazale, da so naši učenci znali precej spretno in dobro računati, nekoliko slabše pa je bilo njihovo razumevanje števil in operacij, temeljnih matematičnih pojmov, in da imajo pomanjkljivo znanje o obdelavi podatkov in reševanju različnih zahtevnejših matematičnih problemov, šibka je povezava med opravljenim in matematičnim znanjem (Magajna, 2002; Cotič, Felda in Kozel, 2004). Prav tako so izsledki mednarodnih primerjalnih raziskav iz matematike pri naših učencih pokazali tudi pomanjkanje problemskega znanja in znanja o obdelavi podatkov na eni strani ter prepočasno obravnavo vsebin iz aritmetike oziroma števil v primerjavi z večino drugih držav (Cotič, Magajna in Žakelj, 1998).

Pri odpravljanju primanjkljajev znanja, ki so bili identificirani med dosežki učencev v mednarodnih raziskavah, je kurikularna komisija za matematiko med raznimi ukrepi pri prenovi učnega načrta za osnovno šolo v letu 1998, predvsem zaradi primerljivosti z učnimi načrti drugih držav, upoštevala uvedbo vsebinskega sklopa obdelava podatkov kljub precejšnjemu nasprotovanju dela učiteljev in dela strokovne javnosti. Učni cilji tega vsebinskega premika so usmerjeni v usvajanje temeljnih znanj o opisni statistiki, verjetnosti ter o predstavitev podatkov in strategijah dela s podatki kot elementoma problemskega znanja (Magajna, 2002).

Raziskava PISA matematično pismenost definira kot »posameznikovo sposobnost prepoznavanja in razumevanja vloge, ki jo ima matematika v svetu, sposobnost postavljanja dobro utemeljenih odločitev ter sposobnost uporabe in vpletenosti matematike na načine, ki izpolnjujejo potrebe posameznikovega življenja kot konstruktivnega in razmišljajočega posameznika« (Repež, Drobnič Vidic in Štraus, 2008, str. 21).

Z merjenjem matematične pismenosti v raziskavi PISA se poskuša ugotoviti, do kakšne mere so 15-letniki sposobni prevzeti vlogo informiranih, razmišljajočih posameznikov in inteligentnih potrošnikov. Vse pogosteje se spoprijemamo z različnimi nalogami, ki vključujejo različne vrste matematičnega znanja (oziroma posamezne matematične koncepte), kot so na primer sposobnost merjenja in računanja z različnimi količinami, prostorska predstava, poznavanje načel verjetnosti in podobno. V množičnih občilih, torej časopisih, revijah, na televiziji in internetu, je veliko informacij v obliki preglednic, grafikonov in drugih prikazov o vremenu, ekonomiji, medicini in o športu. Ljudje smo zasuti z informacijami o različnih vrstah problematike, kot so: globalno segrevanje in učinek tople grede, naftna razlitja v morjih in izginjajoče podeželje. Poleg tega pa se pogosto spoprijemamo tudi z branjem obrazcev, preglednic voznih

redov, izvajanjem denarnih transakcij, z iskanjem najugodnejšega nakupa nekega izdelka itn. Matematična pismenost v raziskavi PISA se osredinja na sposobnost 15-letnikov, da znajo v šoli pridobljeno matematično znanje, večšine in življenjske izkušnje prenesti na nove življenjske probleme in jih spretno reševati (Repež, Drobnič Vidic in Štraus, 2008).

Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS poleg podatkov o doseženem znanju zbira tudi podatke o učnih načrtih in vsebinah, ki so bile do izvedbe testiranja znanja obravnavane v razredu. Za raziskavo TIMSS je namreč značilno, da preverja le znanja vsebin, za katere večina držav udeleženk potrdi, da se jih je zajeta populacija učencev imela priložnost naučiti v šoli. Raziskave se ponavljajo v štiriletnih ciklih (Japelj Pavšič, Svetlik in Kozina, 2012).

Kakovosten pouk matematike je eden izmed najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na otrokove dosežke oziroma znanje pri matematiki. Če želimo imeti dober pouk, moramo kakovostno izobraziti in doizobraževati učitelja. Tudi za profesorja razrednega pouka ali matematike, ki bo pri učencu uspešno razvijal matematično znanje in pismenost, je nujno, da najprej sam razume matematiko, pri čemer ni mišljena le sposobnost ravnanja z vsebinami matematike. Globlje mora razumeti koncepte in procese ter jih logično razložiti z uporabo ustreznega matematičnega jezika in primerov (Žakelj, 2011).

Raziskovalni fokus smo usmerili v rezultate zunanjega preverjanja znanja in mednarodnih raziskav na področju obdelave podatkov kot priložnost za izboljšanje pouka matematike, saj Magajna in A. Žakelj (1999) izpostavljata, da si je strokovna javnost edina, da je znanje o delu s podatki pomembno za aktivnosti znotraj matematike in v okviru drugih predmetov, predstavljalo naj bi tudi pomemben del problemskih znanj.

Čeprav je obdelavi podatkov v učnih načrtih za matematiko v osnovni šoli namenjenih razmeroma malo ur, gre za pomembno tematiko, ki zahteva drugačno razmišljanje, pri katerem se med drugim srečamo z empiričnimi podatki, s slučajnimi pojavi in z verjetnostjo (Magajna in Žakelj, 2000). Občasno delo s podatki vključimo tudi v druge vsebine pouka matematike ali medpredmetne projekte, saj dijake opolnomočimo z matematičnimi vidiki empiričnega preiskovanja; smiselno je vključevanje teh aktivnosti v pouk matematike (Magajna, 2008).

M. Cotič (1999) ugotavlja, da je statistika z osnovami verjetnosti in kombinatorike tista matematična vsebina, ki so se je slovenski učenci pred uvajanjem novega učnega načrta za osnovnošolsko matematiko leta 1998 začeli učiti sorazmerno pozno (najpogosteje šele v srednji šoli), in še to v večini srednjih šol le na formalni ravni, samo redke gimnazije so te vsebine obdelale zelo temeljito.

Namen učne vsebine obdelave podatkov je po eni strani razvijati matematično misel (predvsem z verjetnostjo in s kombinatoriko, ki sta specifični vsebini

in zahtevata drugačen način razmišljanja, nedeterministični, ustvarjalni in tudi sistematični), po drugi strani pa učence matematično opismenjuje. Učni cilji so usmerjeni v zbiranje, prikazovanje in interpretiranje podatkov ter v pridobivanje spretnosti, ki jih sodobni čas determinira kot nujne. Ob vsem tem pa si učenec pridobiva tudi kritični odnos do informacij iz različnih medijev. Ob vsem tem pa je ključnega pomena vloga usposobljenega učitelja, ki bo znal prisluhniti učencu, ga motivirati za učenje in pripravil za učenca ustrezne problemske oziroma učne situacije (Cotič in Hodnik Čadež, 2002).

Namen raziskave

Namen raziskave je evalvirati dosežke učečih se v zunanjem preverjanju znanja ob koncu osnovne (nacionalni preizkus znanja ob koncu drugega in tretjega triletja) ter srednje šole (poklicna matura) ter dosežke slovenskih udeležencev v mednarodnih raziskavah Trends International Mathematics and Science Study (TIMSS) in Program for International Student Assessment (PISA) kot priložnost za izboljšanje kakovosti pouka matematike ter podati predloge za izboljšanje kakovosti pouka matematike s poudarkom na učni temi obdelava podatkov.

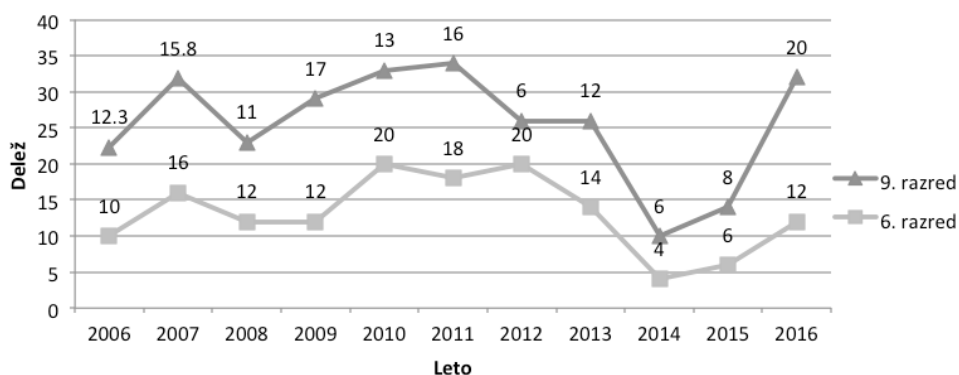
V raziskavi smo si postavili vodilno raziskovalno vprašanje, tj. kako rezultati zunanjega preverjanja znanja in mednarodnih raziskav učitelju matematike pripomorejo k izboljšanju kakovosti pouka.

Raziskovalna metoda

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja. Z metodo kompilacije smo povzemali ugotovitve in spoznanja drugih avtorjev. Raziskava je konceptualno razdeljena v dve fazi. V prvi smo z metodo analize dokumentov vsebinsko analizirali enajst pol nacionalnega preizkusa znanja iz matematike ob koncu drugega triletja osnovne šole (6. razred), enajst pol nacionalnega preizkusa znanja iz matematike ob koncu tretjega triletja osnovne šole (9. razred) in sedemintrideset pol pisnega dela poklicne mature iz matematike ob koncu srednje šole. V tej fazi raziskave smo želeli identificirati zastopnost vsebin obdelave podatkov v nacionalnih preizkusih znanja ob koncu drugega in tretjega triletja ter v poklicni maturi. Kompleksnost raziskave dopolnjuje še druga faza raziskave, v kateri smo z vsebinsko analizo dokumentov in metodo kompilacije predstavili in evalvirali rezultate naših udeležencev v mednarodnih raziskavah TIMSS in PISA. Raziskavo z obema fazama smo izvedli v letu 2016.

Glavne ugotovitve

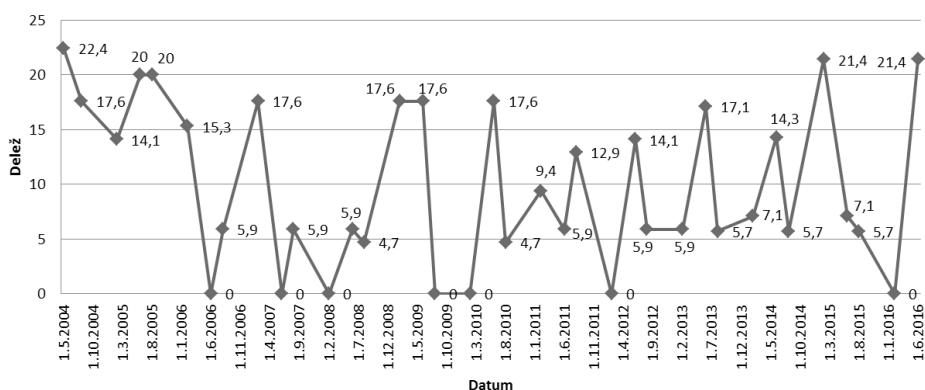
Na začetku predstavljamo ugotovitve prve faze raziskave, v kateri smo vsebinsko analizirali pole nacionalnega preizkusa znanja iz matematike ob koncu drugega in tretjega triletja ocenjevalnega obdobja osnovne šole v obdobju 2006–2016 in sedemintrideset pol pisnega dela poklicne mature iz matematike ob koncu srednje šole (v obdobju 2004–2016). V tej fazi raziskave smo želeli identificirati zastopanost vsebin obdelave podatkov v nacionalnih preizkusih znanja ob koncu 6. in 9. razreda osnovne šole ter v poklicni maturi iz matematike.



Slika 1: Delež točk, namenjenih vsebinskemu sklopu obdelava podatkov, v nacionalnih preizkusih znanja iz matematike ob koncu drugega (6. razred) in tretjega (9. razred) ocenjevalnega obdobja v obdobju 2006–2016

Analiza zastopanosti vsebin obdelave podatkov v nacionalnih preizkusih znanja iz matematike ob koncu 6. in 9. razreda osnovne šole na sliki 1 kaže nihanje deležev točk v obdobju 2006–2016. V 6. razredu je vsebina obdelava podatkov povprečno zastopana s 13,1 % ($SD = 5,2$), v 9. razredu pa z 11,6 % ($SD = 3,8$). V obravnavanem obdobju izstopa leto 2014 z izrazitim upadom. To je skrb vzbujajoče stanje, ki zahteva odziv strokovne javnosti, ki v različnih razpravah in raziskavah opozarja na pomen obdelave podatkov v okviru pouka matematike in drugih predmetov (Cotič, 1999; Cotič in Hodnik Čadež, 2002; Magajna, 2002, 2005; Magajna in Žakelj, 1999, 2000). Po letu 2014 so opazne spremembe. Optimistično je, da po letu 2014 delež točk, namenjenih vsebinam obdelave podatkov, ponovno postopno raste. To kaže na okrepljen pomen obdelave podatkov in statistične pismenosti v okviru pouka matematike, ki sledi dinamiki družbenih in tehnoloških sprememb (Lipič, 2015).

Slika 2 nam prikazuje nihanje deležev točk, namenjenih vsebinskemu sklopu obdelava podatkov, v sedemintridesetih polah poklicne mature iz matematike v obdobju 2004–2016. Najvišji delež točk, kar 22,4 %, je zazan v spomladanskem roku 2004. V kar sedmih poklicnih maturah ni bilo vključenih nobenih nalog iz obdelave podatkov. Povprečno so imele poklicne mature v preučevanem obdobju 9,9-odstotno zastopano vsebino obdelave podatkov ($SD = 7,3$; $Me = 7,1$; $Mo = 0$). Lipič (2014) ugotavlja, da so v poklicnih maturah iz matematike vsebine obdelave podatkov sicer korektno zastopane, skrb vzbujajoča pa je ugotovitev, da se krči predvsem obseg nekoliko zahtevnejših učnih ciljev obdelave podatkov, ki pa so po mnenju Magajne (2008) vsekakor izhodišče za učinkovito in poglobljeno empirično raziskovanje.



Slika 2: Delež točk, namenjenih vsebinskemu sklopu obdelava podatkov, v pisnih polah poklicnih mature iz matematike v obdobju 2004–2016

Predstavljamo tudi ugotovitve druge faze raziskave, iz katere poudarjamo ključne ugotovitve o dosežkih slovenskih učencev v mednarodnih raziskavah TIMSS in PISA.

Raziskava TIMSS 2003 je pokazala, da skoraj polovica slovenskih mlajših učencev ne dosega niti srednje ravni znanja vrstnikov po svetu, le 55 % jih dosega srednje ravni znanja in da podobno velja tudi za učence osmih razredov. Vzroke lahko iščemo v precejšnjih razlikah v časovnih razporedih obravnavanja vsebin med sodelujočimi državami (Japelj Pavešič, Žvan in Perat, 2009).

V nadaljevanju poudarjamo še matematične dosežke po vsebinskih področjih, v sklopu katerih smo v četrtem razredu podrobneje analizirali vsebinsko področje prikazovanje podatkov ter v osmem razredu vsebinsko področje podatki in verjetnost.

V prikazovanju podatkov je Slovenija med učenci četrtega razreda presegla povprečno skupno doseženo število točk slovenskih četrtošolcev in skupaj

dosegla 16. mesto med vsemi državami. V prikazovanju podatkov v okviru četrtega razreda je Slovenijo prehitelo šest evropskih držav, isto število evropskih držav je bilo podobnih in 13 evropskih držav je doseglo slabši rezultat (Japelj Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012).

Za področje podatkov in verjetnosti v osmem razredu opazimo, da so v splošnem države na tem področju uspešnejše kot v skupnem dosežku. Kar 25 držav je v znanju o podatkih in verjetnosti doseglo statistično pomembno višji dosežek, kot je njihov skupni matematični dosežek, in 15 držav nižji dosežek od skupnega. Slovenski dosežek iz podatkov in verjetnosti je za 13 točk višji od skupnega povprečja in je na 10. mestu med vsemi državami. Na področju podatkov in verjetnosti v osmem razredu sta se višje od Slovenije povzpeli Anglija in Finska ob petih vedno odličnih vzhodnoazijskih državah. Dosežek Slovenije se ne razlikuje od dosežka štirih evropskih držav in je višji od dosežka šestih evropskih držav (Japelj Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012).

V nadaljevanju predstavljamo še smernice v dosežkih po vsebinskih področjih, pri čemer bomo poudarili predvsem vsebinsko področje prikazovanje podatkov v četrtem razredu ter vsebinsko področje podatki in verjetnost v osmem razredu. Leta 2007 je s četrtem razredom v raziskavi TIMSS sodelovalo precej manj držav kot leta 2011. Slovenski dosežki so se v zadnjih štirih letih dvignili na vseh vsebinskih področjih in umestili Slovenijo med 12 držav, ki so kakor koli napredovale. Največji napredek je Slovenija dosegla na področju prikazovanja podatkov v četrtem razredu, in sicer za 21 točk, v primerjavi z drugimi državami. V osmem razredu v Sloveniji ne zaznavamo tako velikega napredka kot pri četrtošolcih, saj so osmošolci napredovali le na področju dela s podatki in verjetnosti za 9 točk (Japelj Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012).

Na koncu omenjamo še razlike v dosežkih med spoloma, med deklicami in dečki, na vsebinskem področju prikazovanje podatkov v četrtem razredu ter vsebinskem področju podatki in verjetnost v osmem razredu. V Sloveniji med deklicami in dečki četrtilih razredov v znanju prikazovanja podatkov ni razlik; oboji so dosegli 14. mesto med vsemi deklicami in dečki. Slovenski dosežek deklic osmega razreda pomeni 11. mesto med vsemi sodelujočimi deklicami, dosežek dečkov pa 12. mesto med vsemi sodelujočimi dečki osmega razreda (Japelj Pavešič, Svetlik in Kozina, 2012).

S TIMSS 2011 pa v Sloveniji prepoznavamo porast razlik v matematičnem dosežku med dečki in deklicami v obeh razrednih (Japelj Pavešič, 2013).

Ugotovitve o dosežkih slovenskih učenk in učencev v raziskavi PISA 2012 opozarjajo, da so dosežki v matematični pismenosti v zadnjih letih stabilni. V Sloveniji temeljno raven matematične pismenosti (2. raven na mednarodni lestvici) dosega 80 % učenk in učencev, kar je enako kot leta 2009. 48 % slovenskih učenk in učencev dosega 2. oziroma 3. raven matematične

pismenosti, kar je nad povprečjem v državah OECD, ki znaša 46 %. Najvišje ravni, to je 5. oziroma 6., dosega 14 % slovenskih učenk in učencev, kar je prav tako nad povprečjem držav OECD, ki znaša 12 %. Slovenski učenci in učenke so v povprečju dosegli 501 točko, kar je enako kot leta 2009. Dosežek je pomembno višji od povprečja OECD (494 točk). V primerjavi med spoloma med skupnimi matematičnimi dosežki učenk in dosežki učencev ni razlik. V Sloveniji so učenke v povprečju dosegle 501 točko, učenci pa 502 točki, iz česar sledi, da razlika ni statistično pomembna. V državah članicah OECD in Evropske unije je povprečna razlika med spoloma večja, in sicer znaša 12 točk in je statistično pomembna (Štraus, Šterman Ivančič in Štigl, 2013).

Zaključek

Strokovna javnost si je edina, da je obdelava podatkov ključna učna vsebina v okviru pouka matematike, saj je izhodišče za opolnomočenje učečih se v razvoju matematične in tudi statistične pismenosti, ki sta ključna gradnika modela vseživljenjskega učenja in izobraževanja. Danes se lahko le z ustreznim naborom temeljnih znanj statistike dovolj kompetentno odzivamo na potrebe okolja in časa, ki ga determinirajo družbene, ekonomske in tehnološke spremembe.

V procesu učenja matematike in tudi obdelave podatkov je ključna vloga učitelja matematike, ki mora ustvarjati motivirajoče in participativno učno okolje, katerega entiteti sta kakovost pouka matematike in procesno-didaktični pristop poučevanja.

Permanentno spremljanje dosežkov učencev v zunanjih preverjanjih znanja in relevantnih mednarodnih raziskav je za učitelja matematike ključna, saj se le tako lahko ustvarjalno, inovativno in proaktivno odziva na potrebe učečih se. Ustvarjalen učitelj matematike mora poleg neposrednega pedagoškega dela prevzeti tudi vlogo raziskovalca dosežkov učečih se v zunanjih preverjanjih znanja in mednarodnih raziskav. Zaradi kompleksnosti pedagoškega in drugega šolskega dela pa je to pogosto oteženo. Zato je pri sledenju strokovnih novosti in sodobnih pristopov dela ključna sistemska podpora relevantnih strokovnih in visokošolskih znanstvenoraziskovalnih ustanov, ki skladno z doktrino pripravijo relevantne študije in aplikativne raziskave, s katerimi učitelje informirajo in po potrebi tudi dodatno usposobijo. S tem dosežemo mreženje znanja in izmenjavo izkušenj, ki prispevajo h kakovosti pouka matematike, k razvoju ključnih poklicnih kompetenc in vseživljenjskemu učenju matematike vseh deležnikov učnega procesa. Tako soustvarjamo učečo se družbo tudi na področju matematike.

Literatura

- Cotič, M. (1999). *Obdelava podatkov pri pouku matematike 1–5. Teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cotič, M. in Hodnik Čadež, T. (2002). Teoretična zasnova modela sprememb začetnega pouka matematike v devetletni osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 53/119(2), 8–23.
- Cotič, M. in Žakelj, A. (2004). Gagnejeva taksonomija pri preverjanju in ocenjevanju matematičnega znanja. *Sodobna pedagogika*, 55/121 (1), 182–191.
- Cotič, M., Felda, D. in Kozel, L. (2004). Vpliv mednarodnih raziskav znanja na matematični kurikulum. *Sodobna pedagogika*, 55/121(5), 48–69.
- Cotič, M., Magajna, Z. in Žakelj, A. (1998). Ne le hitrost, pomembna je tudi smer. *Šolski razgledi*, 49(8), 7.
- Creemers, B. P. M. in Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge: London; New York.
- Felda, D. (2012). Pomanjkljivo zavedanje potreb po matematični pismenosti v naši šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(3–4), 37–50.
- Gajnar, M. in Požar Matijašič, N. (2008). Samoevalvacija v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji. V E. Rustja, M. Gajgar in N. Požar Matijašič (ur.), *Mreže kakovosti. Samoevalvacija šol* (str. 9–16). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Groenestijn van, M. (2012). Razvoj matematičnih zmožnosti pri odraslih. V P. Javrh in M. Kuran (ur.), *Temeljne zmožnosti odraslih: priročnik za učitelje* (str. 182–193). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Hodnik Čadež, T. (2004). Vloga konstruktivizma pri oblikovanju matematičnih pojmov na razredni stopnji. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 321–336). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Japelj Pavešič, B. (2013). *Matematične naloge raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K. in Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešič, B., Žvan, N. in Perat, Z. (2009). Učni načrt za matematiko v osnovni šoli in luči mednarodnih primerjav. *Sodobna pedagogika*, (1), 94–115.
- Kuran, M. (2012). Temeljne zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru. V P. Javrh in M. Kuran (ur.), *Temeljne zmožnosti odraslih: priročnik za učitelje* (str. 40–61). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Lipič, N. (2014). Obdelava podatkov – izzivi za poučevanje v srednješolskem izobraževanju. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 203–217). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lipič, N. (2015). Pomen statistične pismenosti v času družbenih sprememb. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 153–166). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lipovec, A. in Bezgovšek, H. (2006). Matematični jezik bodočih učiteljev razrednega pouka. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(3–4), 38–49.
- Lukšič, I. (2009). Pozdravni nagovor. V A. Kranjc (ur.), *Znanje kot vrednota: Izobraževanje za 21. stoletje. Posvet o poučevanju naravoslovja* (str. 7–11). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Magajna, Z. (2002). Obravnava primanjkljajev matematičnega znanja slovenskih učencev v

učnem načrtu osnovnošolske matematike. *Sodobna pedagogika*, 53/119(2), 162–180.

Magajna, Z. (2004a). Sociokulturni pogoji konstrukcije matematičnega znanja. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 293–305). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Magajna, Z. (2004b). Učenje matematike med vajeinstvom in sistematičnim pristopom. V Z. Rutar Ilc, B. Slivar in M. Turk (ur.), *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi* (str. 259–266). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Z. (2005). Ugotavljanje matematičnega znanja s pisnimi preizkusi. V A. Prinčič Röhler (ur.), *Preverjanje in ocenjevanje s pisnimi preizkusi pri matematiki v osmem razredu devetletne osnovne šole. Modeli poučevanja in učenja. Matematika* (str. 5–16). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Z. (2008). Pasti empiričnih preiskav. *Matematika v šoli*, 14, 176–187.

Magajna, Z. in Žakelj, A. (1999). Ali sodi obdelava podatkov k pouku matematike?. *Obzornik za matematiko in fiziko*, 46(4), 113–119.

Magajna, Z. in Žakelj, A. (2000). *Obdelava podatkov pri pouku matematike 6–9*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Z. in Žakelj, A. (2011). Primerjalna analiza zunanjega preverjanja znanja iz matematike ob koncu devetletke v Sloveniji med obdobjema 2002–2005 in 2006–2010. *Sodobna pedagogika*, 62/128(2), 134–156.

Repež, M., Drobnič Vidic, A. in Štaus, M. (2008). *Izhodišča merjenja matematične pismenosti v raziskavi PISA 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

Skubic Ermenc, K., Rutar Ilc, Z., Slivar, B., Milekšič, V., Klarič, T., Bauman, B. in Stolnik, K. (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje

Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (2013). PISA 2012. Pridobljeno 12. 12. 2016 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf

Tomič, A. (1984). *Teorija in praksa matematičnega pouka v nižjih razredih osnovne šole*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žakelj, A. (2003). Učenec in učitelj v učnem procesu matematike. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 52–55). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Žakelj, A. (2005). Uporaba Gagnerjeve taksonomije pri pouku matematike. V A. Prinčič Röhler (ur.), *Preverjanje in ocenjevanje s pisnimi preizkusi pri matematiki v osmem razredu devetletne osnovne šole. Modeli poučevanja in učenja. Matematika* (str. 17–32). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A. (2007). Kurikul kot proces in razvoj – načela in cilji posodabljanja kurikula. V A. Žakelj, M. Pušnik, M. Turk Škraba in M. Lesjak Reichenberg (ur.), *Kurikul kot proces in razvoj* (str. 8–17). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A. (2008). Posodabljanje kurikula za večjo fleksibilnost učnega procesa. V *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela : zbornik prispevkov* (str. 168–175). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A. (2011). Procesnodidaktični pristop pri poučevanju matematične vsebine merjenje v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4(3), 35–50.

Žakelj, A. in Magajna, Z. (2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja v devetletni osnovni šoli – matematika. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIV(2), 20–27.

OCENJEVANJE NAPREDKA IN NAPREDOVANJE UČENCEV Z ZMerno MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Nikolaja Munih

Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin, PŠ za izobraževanje in
usposabljanje otrok s posebnimi potrebami (PŠ IU OPP)

Povzetek

Uvodni del prispevka okvirno predstavlja značilnosti populacije učencev z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju v kontekstu njihovega učnega procesa v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (PPVI). Njihov celotni učni proces poteka bistveno drugače v primerjavi z večinsko populacijo šoloobveznih otrok. Učenci z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju za svoj razvoj in napredek potrebujejo trajno celostno pomoč, kontinuirano podporo in vodenje na vseh področjih. Zaradi težav z zdravjem, ki so povezane z njihovo primarno motnjo, so večinoma multidisciplinarno obravnavani tudi zunaj matične šole v zdravstvenih ustanovah. V nadaljevanju prispevka sta opredeljena ključni cilj in temeljni namen izobraževanja te populacije učencev v PPVI. Sledi orisna predstavitev programa in stopenj, kot si v zaporedju sledijo skozi izobraževalni proces. Navajanje kronološke starosti učencev na posamezni stopnji izobraževanja oz. na prehodih med njimi je namenska, da bi si širša strokovna javnost lažje oblikovala predstavo o izpostavljeni problematiki. Zaradi istega razloga sta nazorno predstavljena tudi heterogenost znotraj oddelkov in potek dela v posebnem programu v kontekstu izvajanja pedagoškega procesa in vrednotenja napredka učencev. Avtorica namenoma predstavi svoje raznolike strokovne izkušnje, iz katerih izhaja in opozarja na problematiko progresivnega napredovanja učencev v PPVI. V zaključku predlaga konkretno rešitev, ki posega na sistemsko raven.

Ključne besede: heterogenost populacije, ocenjevanje napredka učencev, posebni program vzgoje in izobraževanja; progresivno napredovanje, stopnje programa in trajanje izobraževanja, zmerna, težja in težka motnja v duševnem razvoju

Assessing the Improvement and Progress of Pupils with Moderate Mental Disorders

Abstract

The introductory part of this paper outlines the characteristics of a population of students with moderate, or more or less severe mental disorders in the context of their learning process within a modified education programme. The entire learning process of these students is carried out very differently in comparison to the majority of school-age children. These children, regardless of whether their disability is moderate or severe, require wholesome assistance, continuous support, and leadership in all areas of life in order to develop and

improve. Due to various health problems associated with their primary disability, these children are mostly treated with a multidisciplinary approach both in their schools as well as healthcare institutions. The second part of this paper defines the main goals and intentions in the education of these populations of children as defined in the PPVI (PPVI in Slovenian stands for Specialised Programme for Education and Care). The third part consists of the outline of the programme and its stages listed in the same succession as they occur in the process of education. The children are listed either according to their chronological age at certain stages in their education, or according to their transition between the stages, in order to enable a wider professional public to better shape and grasp the idea of this problem. For the same reason, the heterogeneity within the departments and the course of work in the specialised departments are clearly presented in the context of the implementation of the pedagogical process and the evaluation of students' progress. This paper intentionally presents the diverse professional experiences of its author, which are the foundation of the paper and are used to bring attention to the problem of children's progressive progress in PPVI. In the conclusion this paper proposes a concrete solution that affects the system level.

Key words: heterogeneity of the population, assessment of pupils' progress, special education program, Progressive advancement, program stages and duration of education, moderate, serious and severe mental disorder

Uvod

Posebni program vzgoje in izobraževanja¹ obiskujejo šoloobvezni otroci z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju od šestega pa vse do šestindvajsetega leta kronološke starosti. Za razvoj in napredek potrebujejo celostno pomoč in kontinuirano podporo na vseh področjih življenja. Večinoma so že v predšolskem obdobju vključeni v specialnopedagoško in zdravstveno obravnavo, ker se z motnjo v duševnem razvoju pogosto sočasno pojavljajo različne, tudi težje zdravstvene težave. Multidisciplinarne obravnave učencev se iz predšolskega obdobja nadaljujejo tudi v šolskem obdobju.

V procesu učenja se posebnost motnje v duševnem razvoju otroka kaže v zmanjšanem intelektualnem potencialu, šibki motivaciji za kakršne koli aktivnosti, šibki samoiniciativnosti in nezadostni smiselni samoaktivnosti pa tudi v manjši potrebi po samopotrjevanju. Ti učenci obenem izkazujejo potrebo po tem, da so zadovoljene njihove primarne potrebe, predvsem potreba po hrani.

1 Posebni program vzgoje in izobraževanja, v nadaljevanju PPVI, je program, ki se izvaja v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom za učence z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Za osebni in intelektualni razvoj potrebujejo zelo veliko spodbud, konstantnosti, neposrednega vodenja in umirjenosti v okolju, znotraj katerega prebivajo. Podporno sodelovanje med šolo in domom je pri tem nujno. Njihov celotni učni proces poteka drugače. Ob ustreznih zgodnjih spodbudah v družini in pozneje, z usmerjenimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi procesi v šolskem ali zavodskem okolju, zmorejo predvsem učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju razviti njim lastno optimalno stopnjo samostojnosti v skrbi za samega sebe in pri opravljanju preprostih delovnih navad. Vse naučeno morajo z vajo, urjenjem in z utrjevanjem ohranjati, sicer to hitro pozabijo. Zaradi zadnjega potrebujejo vse življenje ob sebi nekoga, da bedi nad njimi in jih vodi v vsakodnevnih aktivnostih. V luči zakonodaje so opravično nesposobni in ob polnoletnosti jim je določen skrbnik. Najpogosteje so to starši ali njihovi polnoletni sorojenci.

Učne vsebine v PPVI z okvirnimi cilji oblikujejo in postavijo strokovne skupine, potrdi pa jih Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.

Cilj celotnega PPVI je čim zgodnejša kontinuirana vključenost v proces vzgoje in izobraževanja z zagotavljanjem sistematične strokovne pomoči, zagotavljanje enakih možnosti ob upoštevanju različnih posebnih potreb prek individualizacije in diferenciacije dela, specialnopedagoških ter andragoških pristopov in interdisciplinarne obravnave².

Temeljni namen celotnega procesa v okviru PPVI predstavljajo spodbuda in razvoj maksimalnega individualnega potenciala posameznega učenca na zaznavnem, gibalnem, čustvenem, miselnem, govornem in socialnem področju ter na področju osnovnih znanj in spretnosti pa tudi v povezovanju s socialnim in z zaposlitvenim okoljem. Skozi odnose v procesu naj bi učenec razvil pozitivno samopodobo ter zadovoljil primarne in višje osebne potrebe (potreba po varnosti, sprejetosti ...)³.

V kontekstu, ki presega individuuum posameznega učenca, sta cilja PPVI udejanjanje inkluzivnih načel in aktivno sooblikovanje širšega inkluzivnega socialnega okolja.

Potek izobraževanja v PPVI – oris

Šolanje otrok z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju se deli na⁴: *obvezni, devetletni program*; ta ima tri stopnje – prvo, drugo, tretjo – in časovno traja enako dolgo kot obvezno šolanje za vse otroke v državi, skupno 9 let. Temu sledijo *neobvezni programi*, in sicer četrta stopnja nadaljevalnega programa, ki ga po obveznem delu naprej obiskuje večina naših učencev.

2 E-stran – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

3 E-stran – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

4 E-stran – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

V obveznem in nadaljevalnem programu vsaka stopnja traja po tri leta. Če bi bil npr. otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju vključen v PPVI s šestim letom starosti, bi četrto stopnjo končal z 18. letom kronološke starosti.

Predhodnima programoma (od prve do četrte stopnje) sledi še *dodaten neobvezen nadaljevalni program*, ki je namenjen učenju za življenje. To sta peta in šesta stopnja izobraževanja, ki skupno trajata osem let.

Učenci z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju se lahko izobražujejo v PPVI vse do dopolnjenega 26. leta kronološke starosti. Zadnji dve stopnji – peta in šesta – se odvijata v obdobju, ko pri populaciji z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju nastopa odraslost. Učencem dodatno omogočata, da se aktivno vključujejo v oblikovanje lastnega učnega procesa. Specialni metodično-didaktični pristopi zato nujno vključujejo andragoške pristope in podpirajo aktivno vključevanje učencev v širše socialno okolje. Poudarek je na učenju in poglobljanju vsebin, ki jih v življenju vsi potrebujemo, npr.: komunikacija/izražanje potreb, hotenj, želja, samozagovornišтво, učenje smiselne uporabe telefona, računalnika, razvijanje in širjenje interesov, čim večja samostojnost pri pripravi preprostih jedi, vzdrževanju osebne urejenosti in higijene, skrb za zdravje in varnost, poglobljanje elementov delovne vzgoje (vztrajnost, natančnost, delovna disciplina ...), aktualne postanejo teme o spolnosti in zadovoljevanju teh potreb.

Ob začetku šolskega leta strokovna skupina šole pripravi individualizirani program za posameznega učenca. Pri tem izhaja iz okvirnih učnih načrtov po predmetniku, upošteva sposobnosti in predznanja, ki jih učenec že ima, ter načrtuje tiste, ki naj bi jih v procesu pridobil. Cilji so individualizirani, strukturirani in progresivno zastavljeni. Pri oblikovanju dokumenta lahko sodelujejo starši in starejši učenci. Napredek učencev je ocenjen z opisno oceno za posamezno šolsko leto, sama ocena pa ni pogoj za napredovanje. Če učenec potrebuje daljši čas, da doseže zastavljeni cilj, se ta lahko ponovno vključi v individualizirani program naslednjega šolskega leta. Strokovna skupina na podlagi predhodnih opisnih ocen in poročil o učencu lahko tudi ugotovi, da ta cilja ni zmožel doseči, in svojo ugotovitev pisno utemelji ob evalvaciji individualiziranega programa. Načelno se pri oblikovanju individualiziranega programa vedno izhaja iz sposobnosti posameznika v smeri njegovega nadaljnega razvoja in pridobivanja ter urjenja novih veščin in znanj.

Organizacijsko se pouk v PPVI razlikuje od pouka v osnovni šoli po predmetniku oz. vsebinah pa tudi glede na njihovo dnevno razporeditev. Pedagoška ura traja 60 minut. Znotraj delovnega dopoldneva dinamika dela sledi didaktičnim in metodičnim specialnopedagoškim načelom in priporočilom, neposredno pa nanjo vplivajo tudi učenci s svojo osebno dinamiko.

Strokovne izkušnje

Moje delovne izkušnje v primerjavi z večino drugih strokovnih delavcev odstopajo od običajnih; po prvotnem poklicu sem razredna učiteljica z desetletno izkušnjo v poučevanju na razredni in predmetni stopnji večinske osnovne šole⁵. Bila sem pomočnica ravnatelja na OŠ EIS in vzporedno sem ob delu doštudirala defektologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer DP-FIBO. Po drugi diplomii sem začela poučevati na OŠ s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom⁶. Ob spremembah zakonodaje, ki ureja izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, sem poleg poučevanja v programu OŠ NIS izvajala še mobilno dodatno strokovno pomoč učencem na OŠ, ki so bili usmerjeni v program OŠ EIS s prilagojenim izvajanjem pouka. Sledilo je obdobje ravnateljstva. V tem času sem opravila podiplomsko izobraževanje in specializirala⁷ iz menedžmenta vzgojno-izobraževalnih ustanov ter nekaj let za tem uspešno zagovarjala tudi magistrsko nalogo⁸ in podeljen mi je bil akademski naziv. Ne glede na to, da v obdobju ravnateljstva nisem imela tako intenzivnega stika z neposrednim poučevanjem, sem vedno sledila razvoju stroke in skušala aktivno prispevati k njenemu napredku. Spoznavam, da posledično ob preteklih izkušnjah razmišljam in zaznavam pedagoško delo na področju programov OŠ EIS in OŠ NIS drugače, v širšem kontekstu znotraj vertikale in horizontale našega izobraževalnega sistema.

Populacija učencev v PPVI – predstavitev heterogenosti

Populacija otrok z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju je glede na množico posebnih potreb, ki izhajajo iz motnje same ali v kombinaciji z zdravstvenimi težavami, zelo heterogena. K heterogenosti v oddelkih PPVI dodatno prispevajo še učenci iz programa OŠ NIS, ki zaradi različnih razlogov ne zmorejo več uspešno dosežati predpisanih minimalnih standardov znanj in so med šolanjem preusmerjeni v njim ustrežnejši program, tj. v PPVI. Strokovna skupina šole presodi in odloči, v katero stopnjo programa bo učenec vključen. Pri tem se upoštevajo učenčeve sposobnosti in njegova močna področja pa tudi ovire, ki so bile ključen razlog za preusmeritev. Načelno se izhaja iz učenčevih močnih področij v smeri njihove nadgradnje in nadaljnjega razvoja.

Če sledimo izključno formalnemu napredovanju učencev v PPVI s predpostavko, da je bila njihova zmerna, težja ali težka motnja diagnosticirana v predšolskem obdobju in da so bili z nastopom šoloobveznega obdobja ti učenci vključeni v prvo stopnjo PPVI, velja, da napredujejo po stopnjah

5 Osnovna šola z enakovrednim izobrazbenim standardom, v nadaljevanju OŠ EIS.

6 Osnovna šola s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom, v nadaljevanju OŠ NIS.

7 Visoka šola za management v Kopru.

8 Manchester Metropolitan University (GB).

navzgor vsaka tri leta. Napredovanje je neodvisno od tega, ali učenec na posameznih stopnjah dosega v učnih načrtih predlagane operativne cilje, ki so zanj tudi individualizirani v njegovem individualiziranem programu ter diferencirani na ravni heterogenega oddelka.

Učenci, ki so vključeni v program pozneje, prinašajo s seboj bolj ali manj usvojena nekatera šolska znanja. Veliko izmed njih je delno ali v celoti opisemenjenih, znajo prešteti ali računati vsaj v obsegu prve desetice ali več, poznajo več dejstev o dogajanju v naravi in socialnem okolju, lahko so samostojnejši v nekaterih dejavnostih s področja skrbi za samega sebe in lažje dojemajo dogovorjena pravila obnašanja, sicer pa potrebujejo pogoste usmeritve, vodenje in nadzor pri izvajanju nalog.

V oddelkih PPVI so običajno, vsekakor pa skladno z normativi in s standardi vsaj delno, če ne celoten pedagoški proces, prisotne tudi varuhinje, ki so v pomoč učencem in učitelju. Njihova prisotnost zagotavlja uspešnejše izvajanje individualizacije in predvsem notranje diferenciacije dela.

V preteklem šolskem letu sem se sploh prvič v karieri spoprijela s poučevanjem v kombiniranem oddelku⁹ od III. do VI. stopnje PPVI, ob koncu šolskega leta pa tudi s težavami pri vrednotenju usvojenih znanj in spretnosti učencev.

Predstavitev poteka dela v kombiniranem oddelku PPVI

Ob začetku šolskega leta skladno s predpisi in priporočili za delo MIZŠ (MIZŠ - Nacionalna komisija za prenavo programov ..., 2014) učitelji oblikujemo individualizirani program in zastavimo individualne cilje za vsakega učenca posebej. Zaradi kombinirane skupine, sestavljene iz različnih stopenj, skušam izhodiščne učne teme čim bolj poenotiti, vsebine pa nato individualiziram in diferenciram glede na posameznega učenca in njegove posebne potrebe. Med letom sprti preverjam, ali učenci dosega zastavljene cilje v individualiziranem programu. Če jih ne, te dodatno razdelam na podcilje/etape, za katere ocenjujem, da bi učencu dodatno omogočili napredovanje oz. njihovo doseganje. Če skozi časovno obdobje ugotovim, da kljub vsemu napredka ni, cilj ob uradnem zaznamku opustim in ga nadomestim z novim, nižjim oz. z višjim, če učenec napreduje skladno z individualiziranim programom. O tem so obveščeni tudi starši. Avtomatizem napredovanja učencev v PPVI po stopnjah, neodvisno od njihovih dosežkov in doseganja ciljev v individualnih programih, sem prav zaradi individualiziranega dela in notranje diferenciacije pedagoškega procesa zaznala kot manj ustrezen in tudi strokovno vprašljiv.

9 V oddelku so imeli učenci naslednje diagnoze: Downov sindrom, MAS z zmerno motnjo v duševnem razvoju, MAS s težjo motnjo v duševnem razvoju, mišična distrofija z razvojnimi zaostankom in zmerno motnjo v duševnem razvoju, učenec programa OŠ NIS po neuspešno končanem 8 razredu. Polovica oddelka (3 učenci) je tudi na protiepileptični terapiji.

Konkretizacija problema – primer iz prakse

Iz lastne izkušnje in na podlagi neformalnih pogovorov s strokovnimi delavci drugih šol in zavodov, ki poučujejo v PPVI, ugotavljam, da se heterogenost dela v oddelkih PPVI prav zaradi avtomatizma napredovanja učencev povečuje in obenem otežuje tudi vodenje pedagoške dokumentacije.

Za lažje razumevanje problem konkretiziram s primerom iz prakse – v oddelku imam dva učenca, ki sta na isti stopnji PPVI. Prvi¹⁰ je bil preusmerjen iz programa OŠ NIS iz 8. razreda v posebni program, drugi¹¹ pa obiskuje PPVI od ranega šolskega obdobja in je v preteklosti napredoval po stopnjah na podlagi avtomatizma¹². Oba učenca sta na isti stopnji PPVI; prvi večinoma dosega predlagane cilje iz okvirnega letnega načrta in tudi cilje svojega individualiziranega programa, drugi pa ciljev iz letnega delovnega načrta večinoma ne dosega; zastavljene cilje v individualiziranem programu sem mu morala med letom večkrat dodatno individualizirati navzdol v smislu zniževanja zahtevnosti. Oba bosta v naslednjem šolskem letu formalno napredovala na novo, višjo stopnjo. Razkorak v njunem doseženem znanju in naučenih spretnostih se bo med njima, predvsem zaradi različnih sposobnosti, povečeval. Sprašujem se, ali je to strokovno prav in enako pošteno do obeh.

Učne vsebine in predlagani cilji predpisanega letnega delovnega načrta se po stopnjah nadgrajujejo. Dejstvo je, da bom morala v novem šolskem letu z učencem, ki je počasneje in težje napredoval, še vedno obravnavati vsebine programa njegove predhodne stopnje, čeprav bo formalno že vključen v višjo stopnjo. Predpisi, ki smo jih strokovni delavci dolžni spoštovati, mi odredajo, da učenčevo dokumentacijo vodim skladno z zakonodajo, torej po višji stopnji izobraževanja, realna situacija – njegovo predhodno doseženo znanje – in razvoj pa mi po pedagoški vesti in v dobrobit učenca ne dopuščata, da bi z njim izvajala zahtevnejši program, ne da bi ta usvojil vsaj temeljne vsebine predhodne stopnje.

Res je, da moramo učitelji vsebine PPVI za vsakega učenca individualizirati in diferencirati, pa vendar – vsebine so določene v okvirnem letnem delovnem načrtu, vključno s predlaganimi operativnimi cilji, ki naj bi jih učenci dosegli na vsaki posamezni stopnji. Kaj pa storiti v (tudi konkretnem) primeru, ko se razkorak med formalnim napredovanjem in dejanskim napredkom učenca večja, ker je ta dosegel svoj maksimum ali gre celo v svoje diametralno nasprotje zaradi regresije, ki je posledica njegovega stanja? Je avtomatizem

10 Učenec je opismenjen (piše z malimi pisanimi črkami, bere, vendar je razumevanje šibko), pozna in računa s števili v obsegu do 100), odziva se upočasnjeno, osebnostno je zelo negotov in nesamozavesten, potrebuje vodenje in veliko pozitivnih potrditev. V svoje delo vložil veliko truda.

11 Učenec ne zna pisati, brati ali računati, je gibalno oviran, s težavo smiselno verbalno komunicira ali vpostavlja stik z okoljem, občasno se neprimerno in impulzivno obnaša, je eholičen in izpušča neartikulirane glasove in ima težave s samokontrolo.

12 MIZŠ; Posebni program. (2014). Posebni program vzgoje in izobraževanja. Učni načrti.

napredovanja po stopnjah na obstoječi način dejansko koristen za naše učence? In dodatno – posledično se neizogibno pojavi problem, kako oblikovati in predvsem voditi pedagoško dokumentacijo za takšnega učenca v naslednjih šolskih letih – glede na formalne stopnje ali glede na učenčev dejanski razvoj in dosežen napredek? Situacija je absurdna, saj smo po svoji profesionalni vesti dolžni delati v najvišje dobro učencev in ne papirjev.

Predlagana rešitev in zaključek

Da bi se izognili takšni po mojem mnenju nepotrebni raznolikosti, sta mi strokovno bližja opisno ocenjevanje dosežkov posameznega učenca brez navajanja stopnje, na kateri naj bi po avtomatizmu bil, pa tudi možnost, da isti učenec med izobraževanjem v PPVI napreduje po stopnjah počasneje in skladneje s svojimi sposobnostmi. Če že mora biti izobraževanje v PPVI opredeljeno s stopnjami, mi je strokovno bližja možnost, da učenec svoje izobraževanje konča npr. pri polni starosti šestindvajsetih let na tretji stopnji, s tem da je med izobraževanjem usvojil, utrdil znanja in predvsem spretnosti, ki so za konkretno stopnjo predlagana v okvirnem učnem načrtu ter so tudi za njegovo življenje in funkcioniranje znotraj socialne sredine pomembne. V obstoječi situaciji se učenčevo izobraževanje formalno res lahko konča z najvišjo, tj. šesto stopnjo PPVI, vendar pogosto brez usvojenih znanj in spretnosti, ki so za stopnjo predlagane po načrtu. Dodaten razlog, na katerega opiram svoje razmišljanje, je, da se vsebine programa pete in šeste stopnje tudi pomembno razlikujejo od vsebin predhodnih stopenj. Sprašujem se, v čem je smisel ali »višji namen«, da z učencem realno izvajamo program tretje ali četrte stopnje, ker višje ne zmore, formalno pa ugotavljamo, da je končal izobraževanje na šesti stopnji.

Na osnovi zapisanega ugotavljam in praksa potrjuje, da avtomatizem v napredovanju učencev z zmerno, s težjo in težko motnjo ruši načeli individualizacije in diferenciacije, ker ne glede na notranjo diferenciacijo pedagoškega procesa v oddelku PPVI in individualizacijo ciljev učenec lahko v vsakem primeru formalno pride do zadnje stopnje izobraževanja, ne da bi pri tem dejansko absolviral tudi njene učne vsebine oz. dosegal predlagane cilje. Sprašujem se, ali individualizacija in diferenciacija v obstoječem kontekstu ohranjata še svoj prvotni namen.

Ob koncu poudarjam, da ni namen mojega prispevka kritizirati programov dela, ki so vsebinsko kljub obsežnosti dobro zastavljeni; opozoriti želim na sistemsko nelogičnost in kontradiktornost pri vodenju dokumentacije in v napredovanju učencev v PPVI ter spodbuditi strokovnjake k dodatnemu razmisleku o morebitnih ustrežnejših poteh vrednotenja znanja in predvsem napredovanja učencev v PPVI.

Literatura

MIZŠ – Nacionalna komisija za prenovu programov za otroke s posebnimi potrebami. Posebni program. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno 28. 12. 2016 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_osebniimi_potrebami/programi/posebni_program_vzgoje_in_izobrazevanja/

MIZŠ – Posebni program (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Učni načrti. Pridobljeno 28. 12. 2016 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/razvijanje_samostojnosti-osn_raven.pdf

MIZŠ – ZRSŠ. (2014). *Navodila za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno 28. 12. 2016 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Nav_avtisticna_motnja.pdf

MIZŠ – Zgradba sistema izobraževanja 2015/16 (2016). Organigram. Pridobljeno 28. 12. 2016 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ENIC-NARIC_center/slike/Zgradba_sistema_izobrazevanja_2015-16.pdf

UVAJANJE ELEMENTOV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V POUK

Lučka Palir Mavrič
Osnovna šola Lesično

Povzetek

Formativno spremljanje je oblika poučevanja in preverjanja znanja, ki je prisotna v veliko izobraževalnih sistemih. V Sloveniji se uvaja postopoma. Izsledki raziskav in praksa kažejo, da je v obliki, ki v ospredje postavlja aktivnost učenca, vir višje kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja. Formativno spremljanje učitelji vpletemo v poučevanje. Pri tem se opiramo na pet ključnih strategij: razjasnitev namenov učenja in določitev kriterijev uspešnosti, pridobivanje dokazov o učenju, zagotavljanje kakovostnih povratnih informacij, iskanje raznovrstnih virov učenja, medvrstniško učenje, usposabljanje učencev za samoregulacijo učenja in lastnih dosežkov. Predstavljam primere uvajanja posameznih elementov/strategij formativnega spremljanja v pouk na razredni stopnji pri predmetu slovenščina v 5. razredu in pri knjižničnem delu v povezavi s slovenščino v 4. razredu. Posamezne strategije so neločljivo povezane druga z drugo, zato so tudi posamezne učne ure le del procesa, v katerem se uči učenec, ob tem pa ozavešča pomen svoje dejavne vloge v pedagoškem trikotniku (interakcija med učencem, učiteljem in učno snovjo). Poudarjena je tudi kvantitativna stran učne snovi, ki poudarja načelo Manj, a tisto kakovostno. Z jasno postavljenimi kriteriji imajo učenci ves čas pred očmi cilje in namene učenja. Učitelj z izčrпно povratno informacijo, ki jo daje sprti, pripomore k sprotnemu odpravljanju pomanjkljivosti in vpliva na dvig motivacije učencev.

Ključne besede: aktiven učenec, formativno spremljanje, kakovost, motivacija, trajnost znanja

Introducing Elements of Formative Assessment in Lessons

Abstract

Formative assessment is a form of teaching and knowledge testing which is present in many educational systems. Slovenia is gradually introducing it to the process. The results of research and practical experience show that forms of education that bring the activity of the learner into the foreground show both a higher quality and a greater permanence of acquired knowledge. Formative assessment is implicated into teaching by teachers. In doing so, we rely on five key strategies. These include: clarifying the intentions of learning and setting the criteria for success, obtaining evidence about learning, providing quality feedback, finding a variety of learning resources - particularly peer-learning, training learners for regulation of self-learning and of their achievements. This paper presents examples of individual elements / strategies of formative

assessment in teaching at the primary level for the course Slovenian Language in the fifth grade and for library work in connection to Slovenian Language in the fourth grade. Individual strategies are inseparably connected to each other, and that is why individual lessons are only part of the process in which the learners learn, while raising awareness of the importance of their active role in the pedagogical triangle (the interaction between learners, teachers, and teaching material). It also emphasizes the quantitative side of the subject matter, which emphasizes the principle of 'Less, but that of quality'. With clearly defined criteria learners have the aims and purposes of learning constantly before their eyes. A teacher with detailed, regular feedback contributes to the continuous removal of defects, and influences the increase of learners' motivation.

Key words: formative assessment, active learner, motivation, quality, continuation, knowledge

Uvod

Vsak človek se srečuje z učenjem. To se zgodi v najzgodnejšem otroštvu, proces učenja pa traja vse življenje. Posameznik se pod vplivom učenja spreminja. Ko začne znanje in spoznanja, ki jih je pridobil in usvojil, zavestno in načrtno prenašati na druge, postane tisti, ki poučuje. Učitelj kot usposobljen strokovnjak razume okoliščine, ki ustvarjajo okolje, katerega namen je predajati znanje. Takšne okoliščine učitelj tudi zagotavlja po svojih najboljših močeh. Kot navaja Robinson (2015) v knjigi *Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*, je odličnost učitelja tudi uvid, da poznavanje stroke ni dovolj; najboljši učitelji so namreč zmožni navduševati in iz svojih učencev potegniti le najboljše.

»Formalno izobraževanje ima tri glavne prvine: učni načrt, poučevanje in ocenjevanje. Seveda se gibanje za standardizacijo osredinja na učni načrt in ocenjevanje. Poučevanje naj bi bil način prenašanja standardov. Te prednosti so v povsem nasprotnem vrstnem redu. Ni pomembno, kako podroben je učni načrt ali kako obsežni so testi; ključ do preoblikovanja izobraževanja je kakovost poučevanja. Bolj kot velikost razredov, družbeni razred, fizično okolje in drugi dejavniki je srž izboljšave izobraževanja navdihovati učence, da se učijo, kar počnejo veliki učitelji« (Robinson, 2015, str. 96).

Profesorja Paul Black in Dylan Wiliam sta leta 1998 objavila izsledke raziskave, v kateri sta preučevala vlogo formativnega načina poučevanja v povezavi z dosežki učencev. Njuno delo z naslovom *Inside the Black Box* pomeni preboj in splošno uveljavitev formativnega spremljanja; je eno temeljnih izhodišč za širjenje idej, podprto z več kot 250 raziskavami vplivov na učne rezultate, objavami v knjigah in člankih. Raziskovalca sta ugotovila, da je takojšnja (kakovostna) povratna informacija, ki temelji na sprotnem zunanem preverjanju, notranjem preverjanju in samopreverjanju, ključnega pomena

za ugotavljanje lastnega napredka. Je učinkovitejša kot ocene ali primerjave s sošolci (William, 2013). Posledično so nekatere države (na primer Škotska) povsem opustile ocenjevanje, kot so ga poznale do takrat, in uzakonile formativno spremljanje.

Učenje in znanje

Učenje je proces, ki se začne, kadar izkušnje povzročijo spremembo v človekovem znanju ali vedenju. Kognitivna teorija obravnava učenje kot aktiven proces. V njem posameznik dejavno išče nove informacije za reševanje problemov ali uporabi že pridobljeno znanje in ga za potrebe reševanja problemov reorganizira. Zimmerman je definiral pojem samoregulacijskega učenja kot proces aktivne udeležbe učencev na metakognitivnem, motivacijskem in na vedenjskem področju (Pečjak in Košir, 2003). »**Tovrstno učenje torej vključuje** učenčeve misli, občutja, situacije in vedenja, ki so usmerjena k doseganju njihovih učnih ciljev« (Pečjak in Košir, 2003, str. 50). Ena pomembnejših značilnosti samoregulacijskih procesov je, da učenec išče povratne informacije že med potekom učenja in ne le ob koncu. Samoregulacijsko učenje ni mogoče takrat, kadar so dejavniki učenja že vnaprej določeni (oblike, metode, okolje, motivi in viri učenja). Učenčev vpliv na lasten dosežek je v tem primeru občutno manjši.

Znanje je razumevanje na različnih kognitivnih področjih oziroma ravneh. Obstaja več vrst znanja; manjše enote se združujejo v večje. Podatke si priključimo iz spomina, ta pa ima svojo dinamiko: največje pozabljanje nastopi takoj po učenju, po eni uri izgubimo polovico naučenega, po devetih urah že skoraj dve tretjini, dolžina časa, ki ga namenimo učenju, pa vpliva tudi na spomin.

Kognitivne in motivacijske sposobnosti v učenju zavzemajo enakovredno vlogo, kar pomeni, da brez motivacije ni učenja in znanja. »Pri učni motivaciji se srečamo z doživljajsko ravnjo učencev, z njihovim odnosom do učenja, prepričanji, voljo, čustvi, presojo učne situacije in njihovem položaju v njej« (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 34). Z motivacijo za učenje je povezana ciljna usmerjenost. Cilj učenca je lahko obvladovanje, razumevanje naloge ali usmerjenost v dosežek. Usmerjenost v dosežek ima težavo: strah pred neuspehom lahko učenca odvrča od odprtih, problemskih nalog. Naloga učitelja je, da naloge in problemske situacije osmisli, poveže učno snov s koristnostjo v resnični situaciji, z uporabnostjo v življenju. Za učence je pomembno, da imajo pred očmi vizijo, cilj (Pečjak in Gradišar, 2012).

Tradicionalno učenje v primerjavi z novejšim pristopom

Med tradicionalnim učenjem in novejšimi, naprednejšimi učnimi metodami se pojavljajo odstopanja ali celo razhajanja. V knjigi *Revolucija učenja* (Dryden in Vos, 2001) lahko v poglavju *Načrtovanje šole prihodnosti* preberemo: »V svetu, kjer mora biti vsak človek svoj manager, so še kako potrebne spretnosti, potrebne za vsakdanje preživetje. Zato jih je treba vključiti v izobraževalne sisteme, in to od predšolskih programov naprej. /.../ Naučite se, kako se je treba učiti, in znanje boste lahko uporabili za učenje česar koli. Čeprav je to tako pomembno, šolam ni veliko do tega, da bi posebej govorili o tehnikah učenja« (Dryden in Vos, 2001, str. 445, 447).

Avtorja predlagata tudi nekatere spremembe načinov ocenjevanja, ki jih doživljata kot pomembne za šolsko reformo. Med drugim ugotavljata, da je veliko preveč poučevanja in preverjanja usmerjenega le v določen del učenceve inteligence. Ljudje, ki so izšli iz takšnega poučevanja, so tisti, ki krojijo usodo nadaljnjemu izobraževalnemu sistemu. Naloga novih metod učenja je, da vključijo osebo kot celoto, prav tako to velja za načine testiranja, preverjanja in ocenjevanja, vendar se veliko današnjih šol zadovolji s povprečnostjo in ne stremijo k odličnosti svojih učencev. Preizkusi, ki temeljijo le na pisanju, torej na tehniki svinčnika in papirja, preizkušajo zelo majhen del posameznikovega znanja. To velja za vsak šolski predmet. Samozavest otrok se gradi na neprestanem ocenjevanju napredka. Kakovostna izkušnja gre z roko v roki s kakovostnim znanjem, seveda ob pogoju, da napak ne označimo kot neuspeh, ampak kot povratne informacije. Proces, pri katerem je odgovor kot namig ali edina rešitev dan že na začetku, ne vzbudi motivacije, ampak kvečjemu zavira raziskovanje, razmišljanje in ustvarjalnost. Ključ do uspeha je tudi medsebojno sodelovanje. V skupini je posameznik odgovoren zase in hkrati za vse druge; od vsakega posameznika je odvisen napredek celotne skupine – cilj je tudi opolnomočenje šibkejših členov.

Kaj je formativno spremljanje?

Formativno spremljanje je William (2013, str. 123) opisal kot »most med učenjem in poučevanjem«, ki temelji na petih »ključnih strategijah«: 1) razjasnitev, soudeleženosť pri določanju in razumevanje namenov učenja ter kriterijev za uspeh; 2) priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju; 3) zagotavljanje povratnih informacij, ki učence pomikajo naprej; 4) aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja; 5) aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja.



Slika 1: Ključni elementi formativnega spremljanja (www.zrss.si/strokovne-resitve/nabor-resitev/formativno-spremljanjepreverjanje)

Nameni učenja in kriteriji uspešnosti: učenec sodeluje pri oblikovanju namenov in kriterijev. Zaradi svojega razumevanja obojega je bolj motiviran, bolj aktiven in osredinjen na učenje, kar vodi v prevzemanje odgovornosti za svoje učenje.

Dokazi o učenju: učitelj v celotnem procesu omogoča, da učenci dokazujejo svoje znanje na različne načine. Dokazi o učenju oziroma učni dosežki se lahko zbirajo v mapi dosežkov ali kako drugače.

Povratna informacija: učitelj učencem daje takojšnje povratne informacije, s katerimi jih usmerja. Povratna informacija učence usmerja naprej. Isto počnejo tudi učenci, ki dajejo povratne informacije drug drugemu, učitelj pa pridobljeno in slišano uporabi pri načrtovanju pouka.

Vprašanja v podporo učenju: učitelj pri oblikovanju vprašanj izhaja iz učenčevega predznanja, izkušenj in pridobljenega znanja. Vprašanja postavlja sistematično; z njimi ugotavlja raven znanja. Vprašanja so odprta, problemska, spodbujajo k razmišljanju in dajanju daljših, utemeljenih odgovorov. Učitelj sprejema in spodbuja učence k sprejemanju vseh odgovorov in ne vrednoti (prav/narobe), ampak predvsem usmerja.

Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje: skladno z zastavljenimi kriteriji

uspešnosti učenci presojuje svoje dosežke in dosežke sošolcev. Osredinijo se na močna in šibka področja, načrtujejo naslednje korake in izboljšave (Holcar Brunauer idr., 2016).

»Formativno spremljanje ima lahko velik vpliv na izboljšanje dosežkov vseh učencev, posebej učno šibkejših, njihovo učenje in znanje pa sta ob omogočanju enakih pogojev za vse učence kakovostnejša. Učenci postanejo enakovredni partnerji v učnem procesu« (Holcar Brunauer idr., 2016, str. 8).

Vpeljava elementov formativnega spremljanja v pouk

Primer 1: *Anketa (5. razred)*

»Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli med splošnimi cilji določa, da učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, torej zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst« (Poznanovič Jezeršek, 2011, str. 6).

V 2. VIO so v obravnavo vrst besedil vključeni tudi obrazci. Med njimi učenci lahko spoznajo vprašalnik o osebnih podatkih, naročilnico, prijavnico in anketni list.

Učna tema: *Anketa*

Operativni cilj: *Razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev*

Cilji: Učenci: si ogledajo obrazec; poimenujejo vrsto obrazca ter določajo okoliščine nastanka in uporabo takih obrazcev ter tvorčev in uporabnikov namen; opisujejo zgradbo obrazca ter vlogo njegovih besednih in nebesednih prvin; izpolnjujejo obrazec; vrednotijo svojo zmožnost izpolnjevanja obrazcev in načrtujejo, kako bi jo izboljšali (Poznanovič Jezeršek, 2011, str. 26).

Opis poteka

V 5. razredu pri pouku slovenščine smo uvedli nekatere elemente formativnega spremljanja in preverjanja – na primeru anketnega lista. Preden smo postavili kriterije uspešnosti, smo ugotavljali, kakšen je namen učiti se o tej temi in koliko *predznanja* imajo učenci o njej. Na primerih različnih tipov anketnih vprašalnikov iz revij, časopisov in s spleta so primerjali ankete med seboj po naslovu, vsebini, dolžini, vprašanih in po tipih odgovorov. Na tej stopnji so učenci povedali, zakaj in čemu bi služilo zbiranje podatkov, v čem se anketa razlikuje od drugih oblik, npr. intervjuja. Pogovor je potekal usmerjeno in se opiral izključno na predznanje učencev in razpoložljive vire. V pogovor so se vključili vsi učenci. Po tem smo prešli k *namenom učenja* (kaj se bom naučil in kako bom to lahko uporabil). Obdelali smo poglavje v učnih gradivih

in analizirali primer ankete. Učenci so ugotovili, da je anketni vprašalnik šele začetek celotne ankete. Ko je sestavljen, ga je treba izvesti na določenem vzorcu ljudi – anketirancev. Tako pridobljene podatke je treba sešteti, zbrati, obdelati in prikazati s pomočjo različnih prikazov. Interpretacija rezultatov je poleg slikovnega gradiva podkrepljena tudi s pisno oziroma ustno razlago. Na tem mestu smo zastavili *kriterije uspešnosti* (uspešen bom, ko ...). Dogovorili smo se, da si vsak izbere temo/naslov svoje ankete. Število vprašanj je bilo določeno (5). Anketne vprašalnike so zaradi lažjega spremljanja učenčevega napredka sestavljali v šoli. Učiteljica je dajala sprotne *povratne informacije*, učenci pa so imeli možnost izboljšati vprašalnike. Pri dejavnosti so se pokazali: spretnost učencev pri uporabi IKT, informacijska pismenost, sposobnost iskanja ustreznih podatkov na spletu in sposobnost vživljanja v vlogo anketiranca. Zadnje je pomembno tudi zaradi veljavnosti in objektivnosti anketnega vprašalnika. Ko so bili vprašalniki ustrezno sestavljeni, je sledila izvedba. Določili smo število anketirancev in rok za pridobitev odgovorov. V tem času so učenci spraševali naključne ljudi in zapisovali podatke; še posebej so bili pozorni pri odgovorih odprtega tipa. Izpolnjeni vprašalniki so bili *dokazi o učenju*. Sledila sta obdelava podatkov in preverjanje, da se odgovori med seboj ne bi izključevali. Po štetju so predvideli načine prikaza, izbirali so med prikazom s stolpci, z vrsticami ali s tortnim (kolačnim) prikazom. V predstavitev so morali vključiti dve vrsti prikazov. Uporaba računalnika ni bila dovoljena; risali so sami in uporabili karo papir, ravnilo, barvice in šestilo. *Vprašanja v podporo učenju* so bila v smeri natančnosti prikazov, pravilnosti deležev, obarvanosti polj, oblikovanju legend. Celotno interpretacijo rezultatov so učenci skupaj s svojim vprašalnikom nalepili na plakat, pri tem pa so bili kriteriji preglednost in natančna razmerja. Učenci so imeli dovolj časa za samopopravke, obenem pa so bili tako zaposleni vsak s svojo predstavitevjo, da ni bilo upada motivacije ali koncentracije. Z vprašanji so se vračali k namenom učenja, potekalo je že *samovrednotenje*. Vsak učenec je pred skupino interpretiral nastanek, izvedbo in rezultate ankete. V uvodu je predstavil izhodišča – kaj je želel ugotoviti in kakšna so bila predvidevanja pred začetkom anketiranja, kaj mu je povzročalo največ težav in kako jih je odpravil. Povedal je, kakšne rezultate je dobil in ali so skladni z začetno napovedjo, kaj ga je presenetilo in zakaj. Na koncu je ugotovitve povzel in povedal, kaj zase doživlja kot najkoristnejše znanje, ki ga je z anketo usvojil. Sošolci so poslušali predstavitev in jih ovrednotili po kriterijih. Predlagali so izboljšave in pohvalili presežke.

Učna tema je bila procesno naravnana; trajala je 9 šolskih ur (obravnavo primera vprašalnika z analizo – 2 uri, sestavljanje in pisanje vprašalnikov – 2 uri, zbiranje podatkov – 1 ura, obdelava podatkov – 2 uri, priprava predstavitve – 1 ura, predstavitev z interpretacijo podatkov – 1 ura). Cilji učne ure so bili doseženi, vsebine so se medpredmetno povezale z matematiko (obdelava podatkov), pri obravnavi snovi je bilo vključenih več kognitivnih in zaznavnih stilov (vidni, slušni, tipni).

Primer 2: *Pravila v knjižnici in literatura za bralno značko (4. razred)*

V 4. razredu je bila izvedena ura medpredmetnega povezovanja bibliopedaških znanj in slovenščine. Potek učne enote je razviden iz preglednice 1.

Preglednica 1: *Učna priprava*

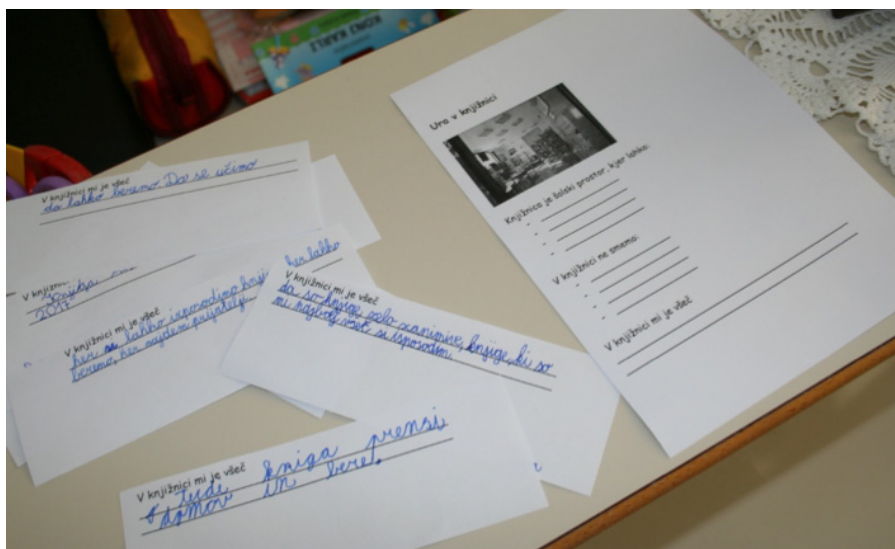
| Učna priprava: Bibliopedaške ure | Razred: 4. | Medpredmetne povezave: SLJ, KIZ | Zaporedna št. ure: 1 | Šolsko leto: 2016/17 |
|---|--|---|-------------------------------------|-------------------------|
| Učna enota: Pravila v knjižnici In literatura za bralno značko | | | Knjižničarka: Lučka Palir Mavrič | |
| UČNE OBLIKE: individualno delo, delo v parih, skupinsko delo, skupno delo, frontalno delo | | | | |
| UČNE METODE: pogovor, razlaga, pripovedovanje, delo z besedilom, interpretativno branje, demonstracija, praktično delo | | | | |
| ELEMENTI FORMATIVNEGA SPREMLJANJA: <i>Ugotavljanje predznanja, povratna informacija, načrtovanje učnih ciljev in kriterijev uspešnosti, (samo)vrednotenje</i> | | | | |
| PRIPOMOČKI IN DIDAKTIČNO GRADIVO: učni načrt KIZ, knjiga Nebesno gledališče, učni list, škarje, vrečka iz blaga, barvni listki, skupni list, knjige za BZ s priporočilnega seznama | | | | |
| CILJI: | | | | |
| Učenci: | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – se ravna po pravilih obnašanja v šolski knjižnici; – poznajo namen določenih kotičkov v knjižničnem prostoru; – vedo, kje se nahaja leposlovno gradivo za različne starostne stopnje; – obnovijo postopek iskanja, izposoje, vračanja knjižničnega gradiva; – doživljajo knjigo kot motivacijski sredstvo za različne dejavnosti; – razvijajo samostojnost in čut za pomoč sošolcem. | | | | |
| VSEBINE: <i>knjižnični red, postavitev gradiva, priporočilni seznam</i> | | | | |
| PRIČAKOVANI DOSEŽKI: | | | | |
| Učenci: | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – osvojijo knjižnični prostor in njegovo ureditev, ga dojemajo kot demokratični prostor, v katerem se ravnamo po določenih pravilih; – uporabljajo osnovne storitve v knjižnici ter knjižnično gradivo skladno s svojim interesom in zmožnostmi; – najdejo gradivo v prostem pristopu; – sodelujejo v različnih oblikah aktivnosti za razvijanje branja in bralne kulture. | | | | |
| ETAPA | DEJAVNOST KNIŽNIČARJA/UČITELJA | DEJAVNOST UČENCEV | PRIPOMOČKI | |
| U | Povabim učence, da sedejo za mize. | Vstopijo v knjižnico, sedejo. | Knjiga | |
| V | Motivacija: branje odlomka iz knjige B. A. Novaka Nebesno gledališče | Ugotovijo, da je knjiga tudi v izboru za letošnje Cankarjevo tekmovanje in kje bi jo našli v knjižnici. | Stojalo z izbranimi knjigami | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| G L A V N I D E L | <p>Pozovem učence k razmišljanju o različnih kotičkih v knjižnici. <i>(UGOTAVLJANJE PREDZANJA)</i></p> <p>Spodbujam jih k ubesedovanju namena kotičkov v knjižnici.</p> <p>Ali veste, kaj smemo in česa ne smemo v knjižnici? <i>(UGOTAVLJANJE PREDZANJA)</i></p> <p>Vodim pogovor o postavitvi gradiva.</p> <p>Navodila za žrebanje skupin.</p> <p>Učencem naročim, da bodo iskali knjigo po naslovu, ki so ga izžrebali. Učiteljica bo posamezne člane skupin spremljala pri iskanju in označila na skupnem listu, komu je uspelo hitro najti pravo knjigo. <i>(NAČRTOVANJE UČNIH CILJEV IN KRITERIJEV USPEŠNOSTI)</i></p> <p>Ko se zvrstijo vsi učenci, pregledamo knjige, ki so jih dali na kup. Vse so s priporočilnega seznama za bralno značko v 4. razredu.</p> | <p>Opazujejo, naštejejo in pokažejo kotičke: Knjižni del s policami Čitalnica Računalniški kotiček Izposojevalni pult Tuja literatura Multimedijski kotiček Učni kotiček Okrogla miza Razstavni pano ... Povedo, kje se najraje zadržujejo ob obisku knjižnice in kaj tam počnejo.</p> <p>Preberejo navodilo. Vsak na svoj list zapiše po 4 pravila. Napišejo, kaj jim je v knjižnici všeč. Ta del lista oddajo. <i>(POVRATNA INFORMACIJA UČITELJU)</i></p> <p>Obnovijo znanje o lokaciji leposlovne literature glede na starostno stopnjo.</p> <p>Učenci iz vrečke izžrebajo listek določene barve, na katerem je priimek avtorja in naslov knjige. Glede na barvo listka se razvrstijo po skupinah: modri, oranžni, rumeni, vijolični. Skupine imajo po 4 člane.</p> <p>Razmišljajo, kje iskati. Izjemi pri postavitvi sta ekološke slikanice in ljudsko slovstvo – s pomočjo sošolcev najdejo pravo mesto. Pravila iskanja: Naenkrat išče ena skupina. Vsak išče samostojno. Vsi člani morajo najti pravo knjigo, če je knjig več, izberejo eno. Najdeno knjigo odložijo na pult. Skupine si sledijo po abecednem redu barve skupine. Skušajo biti hitri in ne motijo preostalih.</p> <p>Učenci povedo, kako jim je šlo iskanje, kdo je bil najbolj hiter v skupini, ali katero izmed knjig poznajo ali so jih že brali, jo imajo doma ... <i>(POVRATNA INFORMACIJA; VREDNOTENJE)</i></p> | <p>Učni listi</p> <p>Škarje</p> <p>Priporočilni seznam</p> <p>Vrečka, barvni listki</p> <p>Zbirni list</p> <p><i>*Prilagajanje navodil učencem s posebnimi potrebami.</i></p> |
|---|---|--|---|

| | | | |
|---|--|---|--------|
| Z A K L J U Č E K | <p>Učencem predstavim knjige, ki jih bodo brali pri projektu <i>Berimo skupaj</i>.</p> <p>Učiteljica se pogovori z njimi glede branja za bralno značko in domače branje.</p> | <p>Sodelujejo v pogovoru, prelistajo knjige, si jih izposodijo.</p> | Knjige |
|---|--|---|--------|



Fotografija 1: Dokazi o učenju (lasten vir)



Fotografija 2: Povratna informacija učitelju (lasten vir)

»Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še kako pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (Poznanovič Jezeršek, 2011, str. 4).

Zaključek

Ob poznavanju narave človeškega učenja in prenašanja znanja na potomce ostaja po vsej verjetnosti najpomembnejši pogoj za učenje tisti, ki ga človek nosi v sebi – to je odprtost za sprejemanje vsega novega. V šolah lahko učence bolj vključimo v sooblikovanje procesa. Učitelj in učenec sicer z vidika posedovanja informacij in z avtoritativnega položaja ne bosta nikoli enakovredna. Učenec lahko s tem, ko spoznava, kaj zmore in česa ne, kaj si želi in kaj ga odvrča od učenja ter predvsem, *zakaj*, zelo pomaga učitelju k razumevanju procesov, ki se odvijajo v glavah njegovih učencev. Vsak posameznik je kompleksen sestav med seboj soodvisnih dejavnikov, tudi lastnih potreb in želja. Prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja se začne že v zgodnjem otroštvu in traja vse življenje. Zato je naloga šole in izobraževalnih ustanov tudi ta, da mlade vzgaja v duhu poti k sebi, k spoznavanju lastnih meja in premikanju od neznanja, nevednosti, vseenosti in apatije k znanju, védenju, pogumu in želji po boljši prihodnosti. Učitelji in straši ostanejo brez avtoritete, če ni prihodnosti kot obljube (Galimberti, 2009).

Italijanski filozof sprašuje tudi: »Koliko učiteljev se zaveda, da večina učenja ni toliko odvisna od dobre volje, ampak bolj od samozavesti, ki spodbuja dobro voljo?« (Galimberti, 2009, str. 28). Učenje ni vedno zabavno, nujno je, da nas pritegne. Takrat bo tudi učinkovitejše.

Literatura

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E. in Pintrich, P. R. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev*. Ljubljana: ZRSŠ.

Assessment for learning. Research background. Pridobljeno 5. 3. 2017 z www.assessmentforlearning.edu.au/research_background/research_background_landing.html

Dryden, G. in Vos, J. (2001). *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educy.

Formativno spremljanje. Pridobljeno 15. 3. 2017 z www.vzgojni-zavod-verzej.si/dejavnosti-in-projekti/formativno-spremljanje

Galimberti, U. (2009). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V. in Kerin, M. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*.

Ljubljana: ZRSŠ.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: ZRSŠ.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSŠ.

Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12(4), 49–70.

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2011). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Pridobljeno 21. 11. 2016 z www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Robinson, K. (2015). *Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Nova Gorica: Eno.

Steinbuch, M., Bratuša, A., Fekonja, R. in Novljan, S. (2008). *Kurikul. Knjižnično informacijsko znanje*. Osnovna šola. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Strokovne rešitve. Učenje učencem v roke. Pridobljeno 11. 2. 2017 z www.zrss.si/strokovne-resitve/nabor-resitev/formativno-spremljanjepreverjanje

Stružnik, E. idr. (2002). *Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Modeli poučevanja in učenja. Knjižnična dejavnost).

Učenje. Pridobljeno 1. 2. 2017 s studentski.net/gradivo/ulj_fif_bi1_psi_sno_ucenje_01?r=1

William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.

USTNO OCENJEVANJE ZNANJA V ZADNJI TRIADI

Marija Pavlovič
Osnovna šola Artiče

Povzetek

Ustno ocenjevanje znanja pri pouku angleščine je ocenjevanje učenčevega govora. Govor pa zajema več jezikovnih in drugih zmožnosti: poznavanje besedišča, skladnje, oblikoslovja, fonetične realizacije, intonacije, veščin komuniciranja in kulturnih okoliščin. Zato je eno najboljčutljivejših področij vzgoje in izobraževanja znotraj šolskega sistema z vidika učencev in učiteljev pa tudi staršev. V prispevku so prikazani različni primeri ustnega ocenjevanja znanja v zadnji triadi, v kateri učenci pri pridobivanju ustne ocene jasno vedo, za kaj naj si prizadevajo, na kaj naj bodo pozorni, po čem se bo presojalo izkazano znanje in postopnost ali struktura njihovega izražanja.

Ključne besede: ustno ocenjevanje, zadnja triada, angleščina, govor, struktura

Oral Assessment of Knowledge in the First Triad

Abstract

The oral assessment of pupils' skills and knowledge actually assesses the students' speech. The speech itself includes a number of linguistic and other abilities: knowledge of vocabulary, syntax, and morphology, phonetic realization of intonation, communication skills, and cultural circumstances. It is therefore one of the most sensitive areas of education within the school system from the perspective of pupils, teachers, and parents as well. The article presents different examples of the oral assessment tasks in the last three grades. During the questioning, pupils clearly know what to aspire to, what requires their attention, what criteria is behind each task, and the way they should structure their speech.

Key words: oral assessment, the last triad, English, speech, structure

Uvod

Spremljanje učenčevega razumevanja snovi in razvijanje njegovih lastnih strategij za uspešno učenje sta neposredno povezana s preverjanjem in z ocenjevanjem znanja. Pri učenju tujega jezika je poudarek na sporazumevanju, pri katerem so zastopane štiri sporazumevalne zmožnosti: poslušanje in govorjenje, branje in pisanje ter medjezikovno posredovanje, mediacija. Osredinjenost pouka in ocenjevanja znanja je v rabi (ang. use) oziroma na nalogah, ki so osnova resničnemu sporazumevanju. Ob prebiranju različnih

virov na temo ocenjevanja znanja je veliko stvari zapisanih o pisnem ocenjevanju znanja, medtem ko se ustno ocenjevanje znanja pogosto enači kot neobjektivno in subjektivno. V prispevku želim predstaviti, da vprašanji, kako in kaj ustno ocenjevati, nista dve ločeni vprašanji, ampak ravno nasprotno, saj sta obe opredeljeni z nalogo in v enaki meri z opisnimi kriteriji oziroma dejavniki, ki vplivajo na izkazovanje znanja. Da se začetna zadrega, ki pri učencu lahko bistveno vpliva na oceno, odpravi, se v vseh govornih nalogah jasno ve:

- ZA KAJ naj si učenec v nalogi prizadeva;
- NA KAJ naj bo v nalogi pozoren;
- PO ČEM se bo presojalo njegovo znanje;
- POSTOPNOST/STRUKTURA izražanja.

Enogovorne dejavnosti

Kadar je učenec v vlogi govorca oziroma naloga temelji na enogovornih dejavnostih, navadno učenec o nalogi sporoča. Primer takšnih nalog so lahko opis, predstavitev ali poročilo.

Sporočanje o temi (storytelling tasks)

Pri teh nalogah ima učenec pogosto navodilo, da mora o določeni stvari nekaj povedati ali kakor bi zvenelo v angleščini: *Talk about ... birthday, holiday, book, school, family, free time, daily routines, future plans ...* Na levi strani spodnje preglednice je struktura, kako temo predstaviti, na desni strani pa so zapisana konkretna vprašanja, na katera odgovarjajo, in pri tem karseda pogumno spregovorijo.

Preglednica 1: *Načrt sporočanja o določeni temi*

| | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. INTRODUCTION | 5. What the story is about? |
| 2. BACKGROUND | 6. When? Where? |
| 3. ACTION | 7. Different activities? |
| 4. WRAPPING UP | 8. Why? |

Teme ustnega spraševanja nekatere učence že same napeljejo, da o njih spregovorijo, spet pa so tudi takšni, ki jim to predstavlja precejšno zadrego. Kakor koli že, kadar je podana struktura, je učencem lažje in naloga doseže svoj namen. Učitelj pa jasneje in objektivneje spremlja in ocenjuje zastavljene cilje.

Opis slike (describe a photo or a picture)

Naslednja zelo pogosta aktivnost pa je opis slike ali fotografije. Tudi v teh primerih je očrt sporočanja poenostavljen, če so jasna vprašanja, ki učence sistematično vodijo do želenega cilja.

Preglednica 2: Načrt vprašanj za opis slike

WHAT is in the picture?
 What is HAPPENING?
 WHERE in the picture?
 If something ISN'T CLEAR ...

Ustno znanje ali boljše rečeno govorne spretnosti učencev v zadnji triadi pa so že precej kompleksne. Zelo priljubljena ustna ocena je pridobljena s *predstavitvijo vnaprej določene teme*. Učenci pripravijo zelo bogato predstavitev v smislu razširjene teme in tudi uporabe besedišča ter jezika.

Preglednica 3: Načrt predstavitve teme

| | |
|----------------------------|---|
| 1. INTRODUCTION | USEFUL LANGUAGE: |
| 2. IDEA1 IDEA 2 IDEA3 | 1. I'm going to talk about .../the main focus of this presentation is ... |
| 3. DETAILS DETAILS DETAILS | 2. First of all, .../Then, .../Lastly, ... |
| 4. CONCLUSION | 3. In addition, .../What's more, .../Also, ... |
| | 4. In conclusion, .../To sum up, ... |

Učitelj ob sledenju teme, ki jo učenci po navadi pripravijo ob predstavitvi v PowerPointu, natančno in objektivno pridobi oceno.

Večgovorne dejavnosti

V ospredju večgovornih dejavnosti je sporazumevanje, ki je lahko v obliki dialoga, intervjuja, pogovora, igre vlog, izmenjave informacij, diskusije. V ospredju sta vsaj dva učenca, torej učenec A in učenec B, ki dobita vsak svojo nalogo v želji, da z izmenjavo podatkov dobita popolno sliko ali želeno manjkajočo informacijo. Največkrat uporabljene naloge za medsebojno sporazumevanje:

Izmenjava podatkov (exchange information)

Primer dajanja navodil in usmerjanja po mestu, izbira in ogled in filma v kinu (giving directions in town, films at local cinema).

Iskanje razlik na sliki (picture difference)

Učenca imata podobni sliki, na katerih je nekaj razlik; ko sliki drug drugemu opisujeta, te razlike poiščeta (find 5 differences between the pictures).

Igra vlog (role play)

Vloge so lahko zelo različne, odvisno od teme, ki se obravnava pri pouku; zelo priljubljene so rezervacija hotela za počitnice ali reklamacija storitev v hotelu (a guest at a hotel and a receptionist)

Intervju (interview)

Intervju z znano osebnostjo, ki je lahko resnična ali izmišljena (a famous person and a journalist).

Pri večgovornih dejavnostih učenci izkazujejo veščine sporazumevanja in argumentiranja svojega znanja pa tudi socialne interakcije.

Zaključek

Naloge ustnega ocenjevanja osmišljajo učenje tujega jezika, spodbujajo učence z razumevanjem in omogočajo uporabo usvojenega znanja. Z načinom poučevanja in ocenjevanja, še zlasti ustnega, opremljaš učence z znanjem ter s spretnostmi za globalno dobo in prihodnost, ki je brez dvoma dvojezična. In mogoče se bodo zaradi te izkušnje še raje učili drugega ali tretjega tujega jezika.

Literatura

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

McTighe, J. in Wiggins, G. (2012). *Understanding by Design Framework*. Alexandria, USA: ASCD. Dostopno na <http://www.ASCD.ORG>

VKLJUČEVANJE ELEMENTOV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA V INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM

Maja Šebjanič Oražem
Osnovna šola Puconci

Povzetek

Pri urah dodatne strokovne pomoči (DSP) se formativnega oziroma sprotnega spremljanja učenčevega napredka poslužujemo zelo pogosto, saj je eden izmed pomembnih kazalnikov učenčevega napredka in ustreznosti postopkov pomoči za premagovanje primanjkljajev, motenj oziroma ovir. Delo pri urah DSP poteka na podlagi pripravljenega individualiziranega programa (IP) za posameznega učenca glede na njegove značilnosti. Je torej zelo individualizirano in prilagojeno učenčevim potrebam, prav tako pa je treba samo metodiko dela ves čas budno spremljati in prilagajati. Po načelih formativnega spremljanja (FS) lahko spremljamo napredek učenca na različnih področjih, kot so: kognitivni in metakognitivni procesi, tvorjenje in sprejemanje sporočil ter matematičnih znanj in spretnosti. Zlasti uporabno je formativno spremljanje pri urjenju grafomotoričnih spretnosti, bralne tehnike in pravopisne pravilnosti zapisa ter razvijanju bralnega razumevanja ter usvajanju matematičnih znanj in spretnosti. Na področju pravopisne pravilnosti zapisa lahko s pomočjo izdelanega preprostega pripomočka, na primer v 3. razredu pri učenju pravil zapisa lastnih imen z veliko začetnico, spremljamo uspešnost uporabe naučenih pravil pri različnih dejavnostih (samostojna tvorba povedi in krajših sestavkov, narek, prepis besedila s pisanimi črkami in podobno). Tak pristop učencu omogoča večjo angažiranost v lastnem procesu učenja in sproten vpogled v svoje dosežke, ne nazadnje pa tudi večjo motiviranost za učenje in doseganje zastavljenih ciljev.

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, formativno spremljanje, individualizirani program, pravopisna pravilnost

The Inclusion of Formative Monitoring Elements in Individualised Programmes

Abstract

In the lessons dedicated to additional professional support, formative and regular monitoring of students' progress is used as one of the important indicators of the students' progress and the adequacy of the methods used to help overcome deficits, disturbances, or obstacles. During these sessions work is done in accordance with an individualised programme prepared for specific students based on their characteristics. This, along with the diligent monitoring and adjusting of the methodology used, ensures that the programme is truly adapted to each student's needs. According to the principles of formative supervision, it is possible to monitor students' progress in different areas, such as cognitive and meta-cognitive processes, forming and receiving messages,

as well as various mathematical skills and competences. Formative supervision is especially useful in honing graphomotoric skills, reading techniques, spelling accuracy, developing reading comprehension, and acquiring mathematical skills and competences. In the field of spelling accuracy a simple teaching accessory can be used to monitor how successful students are in learning rules and applying them to different tasks. An example of this is using tasks such as independent sentence formation, dictation, rewriting texts using cursive, and so on, to teach and test the rules of using capitalisation for writing down proper names. Such an approach allows students to be engaged in their own learning process, to gain insight into their achievements, and, ultimately, to be more motivated to learn and achieve set goals.

Key words: additional professional assistance, formative supervision, individualised programme, correct spelling

Učenci s posebnimi potrebami in dodatna strokovna pomoč

»Otroci s posebnimi potrebami je krovni termin, ki vključuje 20–25 % populacije vseh učencev. Pri otrocih s posebnimi potrebami moramo vedno upoštevati, da se njihove posebne potrebe razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo izrazitih« (Kavkler in Magajna, 2008, str. 23).

Skupina učencev s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: UPP) je obsežna in po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011, 2. člen; v nadaljevanju: ZUOPP-1, 2011) zajema otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali druge ustrezne programe.

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Med UPP je največ otrok s splošnimi učnimi težavami,¹ torej s težavami, ki se pojavljajo pri večini šolskih predmetov. Poleg teh učencev so še učenci s specifičnimi učnimi težavami² (specifičnimi motnjami učenja), ki pa so veza-

1 »Usvajanje in izkazovanje znanja ali veščin je lahko ovirano in kot posledica tega storilnost znižana zaradi najrazličnejših neugodnih vplivov okolja (ekonomska in kulturna prikrajšanost, problemi večjezičnosti in večkulturnosti, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje itn.), nekaterih notranjih dejavnikov (splošno upočasnen razvoj kognitivnih sposobnosti) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij (strah pred neuspehom, nezrelost in pomanjkanje motivacije in učnih navad itn.)« (Kavkler in Magajna, 2008, str. 27).

2 So »notranje narave«, nevrološko pogojene in »lahko izhajajo iz genetične variacije, nastopijo zaradi biokemičnih dejavnikov, dogodkov v pred- in poporodnem obdobju ali drugih dogodkov, ki imajo za posledico nevrološko ovirano« (Kavkler in Magajna, 2008, str. 27). Otroci s težjo obliko specifičnih motenj učenja spadajo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

ne na eno izmed področjih učenja (Kavkler in Magajna, 2008). Ti imajo torej težave na katerem koli izmed naslednjih področij: »pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja)« (Košir idr., 2008, str. 10).

V nadaljevanju se bomo osredinili ravno na zadnjo skupino učencev, torej na učence s specifičnimi učnimi težavami, ki imajo lahko: »specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itn.); specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (specialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) in tudi na področju socialnih veščin« (Magajna idr., 2008, str. 40).

Podrobneje nas bodo zanimali učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami oziroma z disleksijo (s težavami z branjem), disgrafijo (s težavami pri pisanju) in z disortografijo (s pravopisnimi težavami) ter spremljanje razvijanja njihove pravopisne pravilnosti.

Smernice za izvajanje dodatne strokovne pomoči

Učencem, ki so usmerjeni, se »lahko prilagodijo organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka ter zagotovi tudi dodatna strokovna pomoč« (ZUOPP-1, 2011, 7. člen). Dodatna strokovna pomoč (v nadaljevanju: DSP) se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,³ svetovalna storitev ali učna pomoč.

UPP potrebujejo prilagojene metode in pristope poučevanja, ki jim omogočajo optimalen napredek in rezultate. »Kombiniramo lahko direktno poučevanje (jasno določeni cilji, pravila, specifični koraki, ki se natančno razložijo, demonstracija korakov in povezav med pojmi) ter strateško poučevanje (učenje strategij reševanja naloge in uporabe znanj pri reševanju problemov). Obe metodi terjata modeliranje, demonstracije, povratne informacije, vodeno in samostojno izvajanje vaj ter transfer znanja in naučenih strategij« (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003, str. 11; v nadaljevanju Navodila ..., 2003). UPP torej prilagajamo program oziroma

3 Po Pravilniku o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2011, 5. člen) so lahko učitelji za DSP defektologi, pedagogi, psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi ali inkluzivni pedagogi.

vsebinsko, organizacijo programa in vsebin s pomočjo drugačnih didaktičnih in metodičnih pristopov, tehnik, pripomočkov in podobno, hitrost napredovanja, cilje in organizacijo vzgojno-izobraževalnega okolja (Galeša, 1995).

Upoštevanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb UPP v procesu poučevanja in učenja terja (Navodila ..., 2003): povezovanje nove teme z že obravnavanimi temami in učenčevimi življenjskimi izkušnjami; multisenzorno učenje – sprejemanje informacij po vseh senzornih poteh (to je slušni, vidni, taktilni poti ...); kratka in jasna navodila s sprotnim preverjanjem razumevanja navodil, kombiniranjem ustnih in pisnih navodil; pomoč pri organizaciji zapiskov, učnih pripomočkov, zapiskov ...; prednost odprtih vprašanj pred vprašanji, ki terjajo priključno točno določene informacije; razdelitev kompleksnih nalog, postopkov, navodil na manjše dele; rabo vizualnih pripomočkov (na primer slik, fotografij, posnetkov); pogosto menjavo dejavnosti – pestrost pouka s spreminjanjem metod, z vključevanjem različnih materialov, gradiv ...; aktivno učenje, ki omogoča konstrukcijo lastnega znanja (na primer z eksperimenti, diskusijo, z delom v paru ali skupini ...); sprotne povratne informacije o napakah; več odmorov med nalogami in tako naprej.

Področja dela pri urah dodatne strokovne pomoči

Učenci dislektiki, ki imajo težave z branjem, imajo posledično pogosto še težave pri pisanju in pravopisu, zato bomo v nadaljevanju navedli področja težav pri tej skupini učencev, ki so hkrati tudi področja dela pri urah dodatne strokovne pomoči.

Disleksijo kot notranje (nevrofiziološko) pogojeno motnjo spremljajo motnje ali posebnosti v nekaterih procesih spoznavanja oziroma kognitivni primanjkljaji. »Pri posamezniku z disleksijo so moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij, kar povzroča težave pri prepoznavanju posameznih glasov (fonemov) ter težave s sintetiziranjem, z analiziranjem in odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka« (Magajna idr., 2008, str. 41). Učenci z disleksijo zaradi tega pogosto v razvoju govora in jezika zaostajajo in imajo posledično težave na različnih področjih, in sicer: pri zavedanju glasov v besedah, vrstnega reda glasov, rim ali zaporedja zlogov; prepoznavanju besed, predvsem posameznih besed; priklicu črk in pravilnem zapisovanju (pravopisu); z vrstnim redom glasov, črk, števk ali besed pri branju ali pisanju; bralnim razumevanjem; pri izražanju misli v pisni in ustni obliki; na področju stranskosti; pri pisanju (oblika in hitrost pisanja); matematiki, ki so pogosto povezane z rabo pravilnega zaporedja korakov (stopenj), smeri (orientacije) ali matematičnega jezika in tako naprej (Magajna idr., 2008).

Individualizirani program

Individualizirani program (v nadaljevanju: IP) izhaja iz glagola *individualizirati* in pomeni ,skupinsko, kompleksno obravnavanje česa spremeniti v individualno, posamezno‘ (Slovar slovenskega knjižnega jezika). V smislu vzgoje in izobraževanja UPP pomeni, da sta bolj usmerjena v učenca, njegove značilnosti in v vzgojno-izobraževalne potrebe.

Namena IP sta ustrežnejša vzgoja in izobraževanje UPP, cilji IP pa so: optimalni razvoj UPP; boljša komunikacija, koordinacija in poenotenje dela vseh, ki delajo z UPP; večja odgovornost izvajalcev DSP; več neposrednega načrtovanja, torej načrtovanja tistih, ki delajo z UPP; ustrežnejše vsebinsko in metodično usmerjanje ter vodenje; večja uravnoteženost IP glede na kognitivne in afektivne motorične razvojne potrebe UPP – prilagojenost dela učenčevim zmožnostim in interesom; večja vključenost staršev (Galeša, 1995).

Z IP se v programu s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo torej določita organizacija in izvedba DSP za premagovanje primanjkljajev, izvajanje svetovalnih storitev in izvajanje učne pomoči. Določijo se (ZUOPP-1, 2011, 36. člen): cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih; strategije vključevanja UPP v skupino; potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju; uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije; izvajanje fizične pomoči; izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku; prehajanje med programi in potrebne prilagoditve pri organizaciji; časovna razporeditev pouka; veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev.

V pripravo in spremljanje IP so vključeni starši ter UPP, upošteva njegovo zrelost in starost. IP v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalviramo in ga po potrebi spremenimo.

Formativno spremljanje pravopisne pravilnosti zapisa

Eden izmed pomembnih ciljev IP (zlasti pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) je tvorjenje sporočil, znotraj tega področja pa pisanje. Kot ožje področje pri pisanju, ki ga pri učencu razvijamo, je pravopisna pravilnost, ki zajema tvorjenje in zapis jezikovno pravilnih povedi, upoštevanje pravopisnih pravil, popravljanje napačno zapisanih besed, povedi in podobno. Običajno si kot operativne cilje zastavimo tiste, ki so v posameznem razredu v ospredju.

V 3. razredu so operativni cilji IP pri pravopisni pravilnosti, da učenec pri pisanju uporabi veliko začetnico (začetek povedi, osebna in zemljepisna lastna imena), samostojno ob zapisu povedi poišče napake v njej in jih ustrezno popravi.

Delo na tem področju poteka na različne načine, prek različnih strategij, in sicer prek iskanja napak tiskarskega škrata, interaktivnih iger in vaj, z opozarjanjem na slovnična pravila, izdelavo kartončkov s slovničnimi pravili, s pomočjo pisanja nareka in podobno.

Načrtovanje spremljanja – izdelava načrta učenja

Pri načrtovanju spremljanja napredka na vseh področjih dela pri urah DSP je velik poudarek na učenčevem predznanju, ki ga je dobro ugotoviti na začetku posamezne enote oziroma pred začetkom urjenja določenega področja, in aktivni vključenosti učenca v sam učni proces. Učenec je vključen v načrtovanje ciljev, ki jih želi v okviru področja dela pri DSP doseči (ti pa so usklajeni tudi s cilji učnega načrta predmeta, ki zajema ta področja), pa tudi v oblikovanje kriterijev uspešnosti, na podlagi katerih lahko sam spremlja doseganje/nedoseganje zastavljenih ciljev. Pri tem je pomembno, da so cilji in kriteriji učencu razumljivi, torej jih ubesedi on sam.

V pomoč pri spremljanju napredka sta priprava in izdelava načrta učenja, v katerem so zajete omenjene komponente. Za spremljanje napredka na področju pravopisne pravilnosti zapisa v 3. razredu pri učenju lastnih imen in rabe velike začetnice tako učencu iz UN za slovenščino (Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2011, v nadaljevanju: UN OŠ, 2011) navedemo cilje, ki jih mora doseči (*Kaj se moram naučiti?*), on pa jih mora ubesediti s svojimi besedami, kakor jih razume (*Kaj se bom naučil/-a?*). Nato učencu pomagamo pri oblikovanju kriterijev uspešnosti (*Uspešen/Uspešna bom, ko bom ...*), s pomočjo katerih bo med učenjem in ob koncu enote sam beležil doseganje/nedoseganje zastavljenega cilja (*Ali mi je uspelo?*). Pri tem je lahko v pomoč slikovno ali grafično beleženje, na primer s pomočjo barv semaforja, barv medalj, emotikonov.

Primer formativnega spremljanja razvijanja pravopisne pravilnosti zapisa je prikazan v preglednici 1.

Preglednica 1: *Načrt učenja*

| KAJ SE MORAM NAUČITI? ¹ | KAJ SE BOM NAUČIL/-A? | USPEŠEN/USPEŠNA BOM, KO BOM ... | ALI MI JE USPELO? |
|--|-----------------------|---------------------------------|-------------------|
| Pravilno uporabljati veliko začetnico v lastnih imenih bitij. | | | |
| Pravilno uporabljati veliko začetnico v zemljepisnih lastnih imenih. | | | |
| Pravilno uporabljati veliko začetnico v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz lastnih imen. | | | |

Beleženje spremljanja

Po teoretičnem usvajanju lastnih imen in pravil njihovega zapisa z veliko začetnico spremljamo uspešnost uporabe naučenih pravil pri različnih dejavnostih, kot so: samostojna tvorba povedi in krajših sestavkov (ob slikovnem gradivu, podanih vprašanjih/navodilih ...), narek (z vključevanjem bližnjih in znanih lastnih imen), prepis besedila (napisanega z velikimi tiskanimi črkami) s pisanimi črkami in podobno. Tako zbiramo dokaze o učenju, ki jih je smiselno zbirati v posebni mapi dosežkov (učenčevem portfoliu). Učenčeve pisne izdelke nato skupaj z njim pregledamo in označimo morebitne napačno rabljene velike začetnice. Temu sledi učenčevo beleženje napak v pripravljeno preglednico in na podlagi napak še samovrednotenje uspešnosti uporabe naučenih pravil s pomočjo določenih simbolov, na primer emotikonov. Pri tem je pomembno, da skupaj z učencem določimo prage uspešnosti in s tem znak, ki si ga nariše po posamezni dejavnosti. Ob posameznem znaku je dobro, da učencu podamo še povratno informacijo v obliki preprostega napotka za nadaljnje delo oziroma učenje.

Primer beleženja spremljanja uspešnosti uporabe naučenih pravopisnih pravil je prikazan v preglednici 2. Ob tem je treba dodati, da sta pogostost in trajanje beleženja odvisna od načrta dela oddelka in ur DSP (prav tako je tudi čas, ki ga namenimo posameznim dejavnostim, lahko različen), smiselno pa je timsko sodelovanje med izvajalcem DSP in učečim (razrednim) učiteljem, da je delo čim bolj usklajeno.

Preglednica 2: *Beleženje spremljanja*

Pobarvaj toliko okenc, kolikor napak si naredil/-a.


| Datum |
|------------|
| Št. napak |
| 1 |
| 2 |
| 3 |
| ... |
| 10 |
| Več kot 10 |

Kako obvladam pravilno pisanje besed?

Datum

Znak

LEGENDA

| Št. napak | Znak | Napotek |
|------------|---|--|
| 0–2 |  | Odlično, kar tako naprej. |
| 3–5 |  | Dobro že obvladam, še malo, pa mi bo uspelo. |
| 6–10 |  | Še vedno imam precej težav, moram še vaditi. |
| Več kot 10 |  | Slabo mi gre, veliko več moram vaditi. |

Evalvacija spremljanja – samovrednotenje učenja

Po končanih dejavnostih in beleženju števila pravopisnih napak ter učenčevem samovrednotenju uspešnosti uporabe naučenih pravopisnih pravil rabe velike začetnice je koristna evalvacija spremljanja. Gre za proces samovrednotenja, v katerem učenec reflektira in vrednoti kakovost svojega dela/učenja, stopnjo doseganja ciljev (s pomočjo dogovorjenih znakov na podlagi oblikovanih kriterijev v rubriki *Ali mi je uspelo?*), identificira močne in šibke strani dela ter opravi pregled opravljenega dela. Na podlagi tega učenca navajamo na načrtovanje nadaljnjega učenja in njegovo uravnavanje (samoregulacija).

V pomoč pri samorefleksiji je lahko izhodna kartica, na katero učenec vpiše, kaj se je naučil oziroma kaj dobro obvlada in česa še vedno ne razume oziroma kaj mu še vedno ne gre, kakor je prikazano v preglednici 3. S pomočjo tega pripomočka dobi učitelj povratno informacijo od učenca, tako da lahko načrtuje nadaljnje delo in ga prilagaja glede na to, kje na učni poti je učenec, da bo dosegel zastavljen cilj.

Preglednica 3: *Samorefleksija s pomočjo izhodne kartice*

| | |
|--|--|
| KAJ SEM SE NAUČIL/-A? KAJ DOBRO OBVLADAM? | ČESA ŠE VEDNO NE RAZUMEM? KAJ MI ŠE VEDNO NE GRE? |
|--|--|

Prednosti formativnega spremljanja napredka učenca pri urah DSP

Za uspešnost načrtovanih dejavnosti po načelih formativnega spremljanja in doseganje zastavljenih ciljev je ključno, da na začetku skupaj z učencem oblikujemo načrt učenja, ki zajema cilje/namene učenja in kriterije uspešnosti, s pomočjo katerih lahko učenec sam aktivno spremlja svoj napredek in na podlagi učiteljevih povratnih informacij svoje učenje regulira ter tako napreduje v želeni smeri, torej k doseganju zastavljenih ciljev. Tak pristop učencu omogoča večjo angažiranost v lastnem procesu učenja in sproten vpogled v svoje dosežke, ne nazadnje pa tudi večjo motiviranost za učenje in doseganje zastavljenih ciljev.

Glede na izkušnje je za uspešnost predstavljenega načina spremljanja napredka učenca pomembno tudi timsko sodelovanje izvajalca dodatne strokovne pomoči in učečega učitelja, saj lahko le tako dosežemo dolgoročno znanje učenca.

K uspehu vključevanja elementov formativnega spremljanja v IP torej pomembno prispevajo sprotno spremljanje dela in napredka učencev, sprotno podajanje povratnih informacij na podlagi zastavljenih ciljev in kriterijev uspešnosti ter sprotno beleženje napredka, zlasti priročno se je izkazalo oblikovanje osebnih map učencev (portfoliev), v katerih se zbirajo izdelki učenca.

Literatura

Dumont, H. idr. (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno 27. 12. 2016 s <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>

Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnost in podskupine. V L. Magajna (ur.), *Učne težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Košir, S. idr. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). Pridobljeno 27. 12. 2016 s www.zrss.si/doc/050911101018__pp_prilagojeno_izvajanje_programa_os_maj.doc

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole. Uradni list RS, št. 109/2011. Pridobljeno 7. 1. 2017 s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=106999>

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2016). Pridobljeno 27. 12. 2016 s <http://fran.si/>

Tes. Teaching Resources. Pridobljeno 15. 3. 2016 s <https://www.tes.com/teaching-resources>

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 7. 1. 2017 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/2011. Pridobljeno 7. 1. 2017 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

