

ZAHTEVE GIMNAZIJSKIH UČITELJEV PRI OCENJEVANJU ZNANJA

Milena Ivanuš Grmek

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

Marija Javornik Krečič

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Tina Vršnik Perše

Tina Rutar Leban

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Gimnazija je izobraževalni program, ki pripravlja dijake za nadaljnje izobraževanje. Vsebine v gimnaziji se navezujejo na znanja, spretnosti in stališča, pridobljena v osnovni šoli, za gimnazijo je značilen globalen, celosten pristop v izobraževanju. Eden izmed specifičnih ciljev gimnazije je tudi spodbujanje interesa za teoretična znanja, prav tako je za gimnazijo značilno, da omogoča mladim oblikovanje lastnega pogleda na svet in spodbujanje razvoja osebnosti kot celote (<http://portal.mss.edus.si>, prim. Krek, 1995). Gimnazijci kot prihodnji študenti in predstavniki bodoče intelektualne elite naj bi si v gimnaziji pridobili znanje, ki jim bo omogočilo globlje razumevanje naravnih in družbenih pojavov v njihovi kompleksni povezanosti, ob tem pa naj bi bili zmožni zavzemati kritične odnose in ustvarjalno presegati dane informacije (Marentič Požarnik, 1999). K dosegu tega cilja nedvomno pomembno prispeva dobro organiziran pouk, pa tudi ustrezno načrtovano in izvajano ocenjevanje. Ocenjevanje je z vidika učnih stopenj samostojna stopnja učnega procesa (Strmčnik, 2001) in ob učnih načrtih sodoloča, kaj se poučuje in uči, določa torej kakovost pouka (Bucik, 2001: 43; Marentič Požarnik, 2001). Pri tem so pomembni cilji, ki smo si jih postavili z ocenjevanjem. Učni cilji kot normativna komponenta so pomemben regulator pouka in označujejo predstavo

o celotni učni organizaciji. Usmerjajo torej vzgojno-izobraževalne odločitve in niso le pasivni normativni izraz »naj bi« stanja, marveč aktivna motivacija in napolnilo, da bo to stanje tudi doseženo. Učni cilji zagotavljajo te funkcije, če so vpeti v celotno strukturo učnega delovanja, ki jo predstavljajo globalni družbeni položaj, v katerem poteka učno delovanje, izhodiščni položaj učencev in učitelja, ustrezno izbrane učne vsebine, metode, mediji, ustrezni pogoji za učno delo, sodelovanje učencev pri načrtovanju in uresničevanju učnih ciljev, pa tudi sprotno preverjanje in utrjevanje učnih rezultatov (Blažič idr., 2003).

Pri iskanju odgovora, na kakšnem znanju je pri pouku in s tem tudi pri ocenjevanju težišče, nam lahko pomaga Bloomova taksonomijo učnih ciljev za spoznavno področje. Pri pouku lahko ocenjujemo znanje, razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Ključnega pomena je torej, čemu učitelji pri ocenjevanju znanja dajejo večjo težo: natančni obnovi snovi iz učbenika, natančni obnovi snovi iz zapiskov, ki so nastali po učiteljevi razlagi, količini zapomnjenih podatkov (imen, letnic, številčk ...), dobesedni obnovi definicij, razumevanju snovi, rabi usvojenega znanja v novih primerih, učenčevemu kritičnemu odnosu do snovi, lastnim pogledom in razmišljanju učenca, povezovanju znanja z drugimi predmeti, učenčevemu navajanju novih primerov o obravnavani snovi (prim. Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2004a, b). Odgovor na vprašanje, na kakšnem znanju je težišče ocenjevanja, ni preprosto. Upoštevati kaže opozorilo Z. Rutar Ilc (1997: 173), da se v naših šolah pri ocenjevanju znanja dostikrat zahteva, da učenec ponovi, našteva, opisuje, definira, povzema itn., v ospredju je torej memoriranje dejstev, formul, deklarativnih stališč. S tem je pri učencih omejena možnost individualnega izražanja, preišljevanja, kritičnosti, refleksije. Tak pristop vzdržuje predpostavko o vednosti kot odkriti in izdelani, ki jo tisti, ki so v njeni posesti (znanstveniki in učitelji), prenašajo na neuke (učence, dijake). Diktat veljavnih in enoznačnih interpretacij onemogoča različnost poti spoznavanja in širino argumentiranih postopkov. Po drugi strani pa velja opozorilo M. Kovač Šebart (1997) in D. Štefanca (2005), da je pomembno tudi usvajanje informativnega znanja, saj manj zmožnih učencev ni moč prepustiti samo samostojnemu učenju in brez nižjih ciljev ne moremo dosegati tudi višjih taksonomskih ravni.

Ob tem se je treba zavedati, kakor opozarja K. Ecclestone (2004), da posedovanje znanja, poznavanje dejstev in podatkov predstavlja pomembno kulturno dobro oz. kulturni kapital, pri čemer nas avtorica (Ecclestone, prav tam), opozori na pomembno vrednost znanja kot socialnega kapitala, ki se kaže v tem, da znamo znanje uporabiti v različnem kontekstu.

Vsebinske zahteve pri ocenjevanju znanja v nacionalnih učnih načrtih

V nacionalnem učnem načrtu za gimnazijsko izobraževanje (<http://portal.mss.edus.si>) so opredeljeni obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Zapisane so vrste preverjanja in ocenjevanja, pa tudi vsebinske zahteve pri ocenjevanju znanja. Zaradi nadaljnje analize se bomo omejili na analizo preverjanja in ocenjevanja znanja v učnem načrtu za matematiko in slovenščino. Npr. učni načrt za matematiko pri preverjanju in ocenjevanju znanja usmerja učitelja k ocenjevanju razumevanja, znanja definicij, k interpretaciji in analizi problema, k sintezi znanj in k reševanju kratkih nalog. Podobna je situacija pri slovenščini. Preverjanje in ocenjevanje znanja pri jezikovnem pouku se nekoliko razlikuje od preverjanja in ocenjevanja književnosti. Pri jezikovnem pouku je poudarek na govornih nastopih, tvorbi raznih besedilnih vrst, razčlenjevanju neumetnostnega besedila, primerjavi umetnostnih in neumetnostnih besedil. Pri književnosti lahko učitelj ocenjuje poznavanje posameznih sestavin književnih sposobnosti in poznavanje posameznih sestavin književnega znanja. Pri poznavanju posameznih sestavin književnih sposobnosti je poudarek na analizi izbranega besedila, na vrednotenju z navajanjem argumentov in na samostojnem opisovanju doživetij v besedilu. Pri ocenjevanju posameznih sestavin književnega znanja pa je poudarek na poznavanju značilnosti posameznega obdobja, kar učitelj usmerja s krajšimi vprašanji ali z različnimi preizkusi znanja. Na podlagi teh usmeritev ugotavljamo, da so se sestavljavci učnega načrta zavedali pomena poznavanja različnih podatkov in definicij, vendar so te cilje nadgradili s tistimi, ki spodbujajo učence k učenju višjih miselnih procesov in omogočajo različne načine obvladovanja znanja in spretnosti.

Namen raziskave

Rezultati, ki jih v nadaljevanju prikazujemo, so del evalvacijske študije *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev* (Ivanuš Grmek idr., 2006), s pomočjo katere smo želeli ugotoviti, kako so se spremembe gimnazijskega izobraževanja, ki so bile predmet kurikularne prenove (Izhodišča za kurikularno prenovo, 1996), realizirale v praksi. V tem prispevku smo se osredotočili na ocenjevanje znanja. Osnovno raziskovalno vprašanje je bilo spoznati zahteve gimnazijskih učiteljev pri ocenjevanju znanja, pri čemer nas je zanimalo, katerim taksonomskim stopnjam učitelji pri ocenjevanju namenjajo največ pozornosti. Pri tem so nas zanimale razlike med skupinami gimnazijskih učiteljev glede na predmetno področje (naravoslovje, družboslovje in humanistika ter jeziki) in letnik, v ka-

terem poučujejo. Pri dveh predmetih v gimnazijskem izobraževanju, slovenščini in matematiki, smo samooceno učiteljev primerjali z oceno učiteljevega ravnanja pri pouku s strani dijakov.

Metoda

Vzorec

V raziskavi so sodelovali 3104 dijaki in 420 učiteljev iz 29 splošnih gimnazij v Sloveniji.

Sodelujoče gimnazije

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

Vzorec dijakov

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

Vzorec učiteljev

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

Instrumenti

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

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo izbrane izsledke raziskave. O učnih ciljih in zahtevanih ravneh znanja pri ocenjevanju smo učitelje in dijake spraševali na desetih postavkah. Tako dijaki kot učitelji so na navedene postavke od-

govarjali na lestvici od ena do pet, in sicer so ocenjevali pogostost navedenega vedenja (1 – nikoli, 5 – vedno).

Tabela 1: Razlike v zahtevah pri ocenjevanju znanja glede na predmetno področje

Učitelj:	Predmetno področje	n	M	χ	P
Zahteva natančno obnovo snovi iz učbenika.	Naravoslovje	99	1,85	12,80	0,00*
	Družboslovje	67	2,26		
	Jeziki	108	1,83		
Zahteva natančno obnovo snovi iz zapiskov, nastalih po njegovi razlagi.	Naravoslovje	99	2,03	11,04	0,00*
	Družboslovje	65	2,51		
	Jeziki	107	2,14		
Visoko oceni količino zapomnjenih podatkov (imen, števil, oznak, letnic).	Naravoslovje	100	1,72	14,38	0,00*
	Družboslovje	68	2,16		
	Jeziki	106	1,71		
Visoko oceni dobesedno obnovo definicij.	Naravoslovje	100	2,45	14,43	0,00*
	Družboslovje	68	1,93		
	Jeziki	105	1,84		
Visoko oceni razumevanje snovi.	Naravoslovje	101	4,84	13,47	0,00*
	Družboslovje	70	4,61		
	Jeziki	111	4,60		
Visoko oceni uporabo usvojenega znanja v novih primerih.	Naravoslovje	101	4,63	22,46	0,00*
	Družboslovje	70	4,31		
	Jeziki	109	4,74		
Visoko oceni dijakov kritičen odnos do snovi.	Naravoslovje	96	3,76	10,80	0,00*
	Družboslovje	69	3,98		
	Jeziki	109	4,24		
Visoko oceni lastne poglede in razmišljanja dijaka.	Naravoslovje	97	3,97	10,71	0,00*
	Družboslovje	69	4,12		
	Jeziki	110	4,43		
Visoko oceni povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami.	Naravoslovje	99	3,84	3,07	0,22
	Družboslovje	70	4,01		
	Jeziki	110	4,12		
Visoko oceni dijakovo navajanje novih primerov o snovi.	Naravoslovje	100	4,06	13,60	0,00*
	Družboslovje	69	4,11		
	Jeziki	109	4,51		

Opomba:

- naravoslovje: matematika, kemija, biologija, fizika, informatika

- družboslovje: geografija, zgodovina, psihologija, sociologija
- jeziki: angleščina, slovenščina, nemščina, francoščina, italijanščina
- n - število učiteljev
- M - aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- χ^2 - χ^2 vrednost Kruskal-Wallis H-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Iz aritmetičnih sredin v *Tabeli 1* je razvidno, da učitelji v splošnem menijo, da pri ocenjevanju znanja redko zahtevajo obnovo definicij, obnovo snovi iz zapiskov, učbenika, medtem ko po drugi strani po lastnem prepričanju pogosto oziroma vedno visoko ocenjujejo razumevanje snovi, medpredmetno povezovanje, razmišljanje dijaka, uporabo usvojenega znanja v praksi ter kritičnost dijaka do snovi. Vendar pa so med učitelji različnih predmetnih področij izkazane statistično značilne razlike, izjema je le postavka *povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami*. Če torej podrobneje pogledamo razlike v ocenah učiteljev glede na predmetno področje, vidimo, da učitelji družboslovnih predmetov pogosteje zahtevajo doseganje nižjih stopenj znanja kot učitelji jezikov in učitelji naravoslovja. Učitelji naravoslovnih predmetov pogosteje *zahtevajo dobesedno obnovo definicij in razumevanje snovi* kot učitelji ostalih dveh predmetnih področij. Učitelji za jezike pa pogosteje *zahtevajo uporabo znanja v novih primerih; dijakov kritičen odnos do snovi; lastne poglede in razmišljanja dijaka ter dijakovo navajanje novih primerov o snovi* kot učitelji družboslovja in naravoslovja. Razlike so nekoliko presenetljive, saj bi glede na naravo področja pričakovali, da učitelji pri družboslovnih predmetih pogosteje zastavljajo učne cilje na višje ravni znanja (npr. analiza, sinteza, vrednotenje) in s tem omogočajo več prostora za dijakov kritičen odnos do snovi ter za lastne poglede in razmišljanje dijaka.

Tabela 2: Razlike v zahtevah pri ocenjevanju znanja glede na letnik, ki ga poučuje učitelj

Učitelj:	Letnik	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Zahteva natančno obnovo snovi iz učbenika.	Nižji	391	2,01	1,00	-3,03	0,00*
	Višji	358	1,92	0,97		
Zahteva natančno obnovo snovi iz zapiskov, nastalih po njegovi razlagi.	Nižji	385	2,32	1,12	-3,85	0,00*
	Višji	353	2,18	1,10		
Visoko oceni količino zapomnjenih podatkov (imen, števil, oznak, letnic).	Nižji	387	1,85	0,91	-0,20	0,84
	Višji	357	1,83	0,92		
Visoko oceni dobesedno obnovo definicij.	Nižji	390	2,01	1,03	-1,22	0,22
	Višji	358	2,04	1,08		
Visoko oceni razumevanje snovi.	Nižji	401	4,65	0,63	-2,81	0,00*
	Višji	370	4,71	0,60		
Visoko oceni uporabo usvojene-ga znanja v novih primerih.	Nižji	399	4,52	0,69	-3,27	0,00*
	Višji	368	4,58	0,62		
Visoko oceni dijakov kritičen odnos do snovi.	Nižji	387	3,89	1,00	-7,57	0,00*
	Višji	359	4,10	0,96		
Visoko oceni lastne poglede in razmišljanja dijaka.	Nižji	390	4,08	0,97	-6,04	0,00*
	Višji	365	4,26	0,91		
Visoko oceni povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami.	Nižji	391	3,95	0,99	-6,16	0,00*
	Višji	366	4,08	0,95		
Visoko oceni uporabo usvojene-ga znanja v novih primerih.	Nižji	392	4,17	0,99	-5,16	0,00*
	Višji	364	4,29	0,91		

Opomba:

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

Iz podatkov v *Tabeli 2* vidimo, da učitelji v nižjih letnikih pogosteje visoko ocenjujejo nižje taksonomske ravni znanja, medtem ko v višjih letnikih pri ocenjevanju zahtevajo tudi razumevanje snovi, uporabo usvojenega znanja v novih primerih, dijakov kritičen odnos do snovi, lastne poglede in razmišljanja dijaka, povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami ter dijakovo navajanje novih primerov o snovi. Razlike pri ocenjevanju znanja so večinoma statistično značilne, izjemi sta le *količina zapomnjenih podatkov* in *dobesedna obnova definicij*, kjer ni statistično značilnih razlik. Razlago za navedene razlike lahko iščemo v subjektivnih prepričanjih učiteljev o razvojnih zakonitostih kognitivnih sposobnosti mladostnikov v srednješolskem obdobju.

Tabela 3: Vzroki za razlike v zahtevah pri ocenjevanju znanja glede na letnik

Učiteljevo ravnanje v nižjem in višjem letniku se razlikuje zaradi:	Število odgovorov
zrelosti dijakov	118
približevanja mature	78
poznavanja interesov, želja dijakov	50
drugo	30
pomanjkanje časa	9

Opomba: Udeleženci so lahko izbrali več kot en odgovor.

Po mnenju učiteljev vzroki za različne zahteve pri ocenjevanju znanja glede na letnik izhajajo predvsem iz zrelosti dijakov. V manjši meri učitelji kot razloge navajajo tudi približevanje mature, poznavanje interesov in želja dijakov ter druge dejavnike. Učitelji tako navajajo, da predvsem zaradi večje zrelosti dijakov in približevanja mature v višjih letnikih učne cilje zastavljajo na višje taksonomske ravni znanja. Mnenja dijakov kažejo o značilnostih zahtev učiteljev nekoliko drugačno sliko.

V evalvacijski študiji smo primerjali mnenja dijakov in učiteljev pri dveh temeljnih gimnazijskih predmetih – slovenščini in matematiki. Pri obeh predmetih so razlike med mnenji učiteljev in dijakov statistično značilne – dijaki pri obeh predmetih ocenjujejo, da učitelji v višjih letnikih še vedno zahtevajo predvsem znanje nižjih taksonomskih ravni. V nadaljevanju smo se zaradi obsežnosti podatkov ter primerjave s podatki raziskave TIMSS Advanced (2007) omejili le na predstavitev podatkov pri matematiki.

Tabela 4: Primerjava odgovorov učiteljev in dijakov o zahtevah pri ocenjevanju znanja (matematika) v četrtem letniku

Učitelj:	Matematika				
		n	M	Z	p
Zahteva natančno obnovo snovi iz učbenika.	dijaki	673	2,59	-3,40	0,00*
	učitelji	43	1,93		
Zahteva natančno obnovo snovi iz zapiskov, nastalih po njegovi razlagi.	dijaki	674	3,26	-5,72	0,00*
	učitelji	43	2,09		
Visoko oceni količino zapomnjenih podatkov (imen, števil, oznak, letnic).	dijaki	673	2,64	-4,73	0,00*
	učitelji	44	1,77		
Visoko oceni dobesedno obnovo definicij.	dijaki	673	3,24	-1,23	0,22
	učitelji	44	3,00		
Visoko oceni razumevanje snovi.	dijaki	675	4,39	-3,39	0,00*
	učitelji	45	4,87		
Visoko oceni uporabo usvojenega znanja v novih primerih.	dijaki	675	3,76	-5,15	0,00*
	učitelji	44	4,66		
Visoko oceni dijakov kritičen odnos do snovi.	dijaki	674	2,23	-6,34	0,00*
	učitelji	40	3,55		
Visoko oceni lastne poglede in razmišljanja dijaka.	dijaki	675	2,32	-7,01	0,00*
	učitelji	42	3,93		
Visoko oceni povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami.	dijaki	674	2,19	-6,91	0,00*
	učitelji	44	3,61		
Visoko oceni uporabo usvojenega znanja v novih primerih.	dijaki	675	2,46	-6,40	0,00*
	učitelji	43	3,86		

Opomba:

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

Odgovori učiteljev o zahtevah pri ocenjevanju znanja se pri skoraj vseh postavkah statistično značilno razlikujejo od odgovorov dijakov. Dijaki poročajo o pogostejših zahtevah po nižjih ciljih znanja, kot sta *natančna obnova snovi iz učbenika in zapiskov in količina zapomnjenih podatkov*. Učitelji pa poročajo o pogostejših zahtevah po višjih ciljih ocenjevanja znanja, kot so *razumevanje snovi, uporaba usvojenega znanja v novih primerih, dijakov kritičen odnos do snovi, lastni pogledi in razmišljanje dijaka, povezovanje znanja z drugimi*

predmeti in temami ter dijakovo navajanje novih primerov o snovi. Pri postavitki o *dobesednem obnavljanju definicij* razlike niso statistično značilne, kar ni presenetljivo, saj je poznavanje definicij nujen temelj matematičnega znanja.

Če se vrnemo k učiteljevim ocenam o zahtevah pri ocenjevanju znanja, lahko zaključimo, da učiteljeve vsebinske zahteve pri ocenjevanju znanja segajo na vse ravni učnih ciljev, od najnižjih pa vse do analize, sinteze in vrednotenja. Kakor hitro smo za primerjavo o zahtevah pri ocenjevanju znanja postavili oceno dijakov, smo videli, da dijaki drugače zaznavajo učiteljeve zahteve pri ocenjevanju znanja. Dijaki pogosteje kot učitelji zaznavajo zahtevo po ocenjevanju nižjih taksonomskih stopenj znanja, medtem ko učitelji menijo, da pogosto zahtevajo višje ravni znanja. Takšno razhajanje med presojo enih in drugih je skrb vzbujajoče ter vredno pozornosti. Možno je, da učitelji v svojih predstavah res upoštevajo vse priporočeno, vendar v okviru lastnih predstav in lastne izkušnje. Za primerjavo rezultatov evalvacijske študije smo si pogledali še odgovore podobnih vprašanj v predraziskavi TIMSS Advanced 2007.

Tabela 5: Rezultati TIMSS Advanced – odgovori učiteljev matematike o zahtevah pri ocenjevanju znanja (v %)

Kako pogosto v kontrolno nalogo ali preizkus znanja v TIMSS-razredu vključite naslednje oblike vprašanj?	Vedno ali skoraj vedno	Včasih	Nikoli ali skoraj nikoli
Vprašanja, ki zahtevajo poznavanje osnovnih dejstev in tipičnih postopkov.	62,9	25,7	11,4
Vprašanja, ki zahtevajo uporabo matematičnih postopkov.	97,1	2,9	0,0
Vprašanja, ki zahtevajo iskanje odnosov in relacij.	29,4	47,1	23,5
Vprašanja, ki zahtevajo razlago ali dokazovanje.	8,8	73,5	17,6

Opomba: V predraziskavi TIMSS Advanced je na vprašanja odgovarjalo 36 učiteljev matematike.

Kot je razvidno iz *Tabele 5*, učitelji matematike pogosteje v kontrolne naloge ali preizkuse znanja vključujejo vprašanja, ki od dijakov zahtevajo uporabo nižjih taksonomskih ravni znanja. O zelo pogosti uporabi višjih taksonomskih ravni znanja v kontrolnih nalogah poroča manj kot tretjina anketiranih učiteljev matematike, večina poroča le o njihovi občasni ali redki uporabi.

Rezultati, dobljeni v raziskavi TIMSS Advanced, se nekoliko razlikujejo od rezultatov, ki so bili zbrani v okviru evalvacijske študije. Učitelji v raziska-

vi TIMSS Advanced v primerjavi z učitelji, vključenimi v evalvacijsko študijo, poročajo o pogostejši rabi zahtev na nižjih taksonomskih ravneh znanja.

Razlike lahko vsaj delno pojasnimo z različnimi nameni obeh raziskav. V evalvacijski študiji je bil namen zbiranja podatkov raziskati značilnosti pouka v gimnazijah. To je najverjetneje pri nekaterih učiteljih vzbudilo občutek, da se ocenjuje njihovo delo, zato so pogosteje dajali socialno bolj zaželene odgovore. Namen raziskave TIMSS Advanced pa je raziskovanje dosežkov dijakov, kar je najverjetneje pri učiteljih v manjši meri spodbudilo dajanje socialno bolj zaželenih odgovorov.

Sklep

V prispevku smo predstavili zahteve gimnazijskih učiteljev pri ocenjevanju znanja. Ugotovili smo statistično značilne razlike v ocenah učiteljev glede na predmetno področje (družboslovje, naravoslovje, jeziki). Statistično značilne razlike so prisotne tudi glede na letnik, v katerem učitelj poučuje (prvi, četrty), saj učitelji v nižjih letnikih pogosteje visoko ocenjujejo nižje taksonomske ravni znanja, medtem ko v višjih letnikih dajejo pomembno pozornost tudi višjim taksonomskim ravnam znanja. Omenjena ugotovitev je gotovo spodbuden premik k sodobnim konceptom ocenjevanja, na kar nekatere predhodne analize (še) ne kažejo, saj opozarjajo pretežno na negativne vplive mature (Rutar Ilc, 2001; Zupanc, 2001; Javornik Krečič, 2005). Po drugi strani pa velja opozoriti na obstoj statistično značilnih razlik v odgovorih učiteljev in dijakov o vsebinskih zahtevah pri ocenjevanju znanja, iz katerih je razvidno, da učitelji pogosteje kot dijaki menijo, da pri ocenjevanju znanja zahtevajo (tudi) višje taksonomske ravni. Postavlja se seveda vprašanje, ali so bili dijaki v ocenjevanju svojih učiteljev preveč kritični ali/in so učitelji na drugi strani dajali socialno zaželene odgovore - ne nazadnje so zahteve učiteljev vendarle bolj njihova domena (poznajo cilje, standarde znanja ...) in se zato zanje počutijo odgovorne.

Na koncu velja opozoriti, da so zapisane zahteve pri ocenjevanju znanja iz nacionalnih učnih načrtov v skladu s sodobnim konceptom ocenjevanja in poukom nasploh (gl. Ivanuš Grmek idr., 2006), vendar pa se glede na rezultate empirične raziskave, katere del je predstavljen tudi v tem prispevku, lahko vprašamo, kako se v vzgojno-izobraževalni praksi uresničujejo. Poglavitni pogoj za večje uresničevanje je zagotovo dobra pedagoška usposobljenost gimnazijskih učiteljev, ki, kot navaja Sahlberg (1998), potrebujejo čim številčnejše priložnosti za refleksijo prepričanjskozi dialog in komunikacijo. Ali se tega zavedajo tudi snovalci in izvajalci programov za izobraževanje učiteljev, pa je že drugo vprašanje.

Literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52 (3), 40–52.
- Ecclestone, K. (2004). Learning in a comfort zone: cultural and social capital inside an outcome-based assessment regime. *Assessment in Education*, 11(1), 29–47.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2004a). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli, *Sodobna pedagogika*, 55(1), 58–68.
- Ivanuš Grmek, M. & Javornik, Krečič, M. (2004b). Impact of external examinations (Matura) on school lessons. *Educational Studies*, 30 (3), 319–329.
- Ivanuš Grmek, M., Kobal Grum, D., Novak, B., Vršnik Perše, T., Javornik Krečič, M., Rutar, T. (2006). *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča za kurikularno prenovo gimnazijskega izobraževanja*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Javornik Krečič (2003). *Spreminjanje didaktične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa v srednji šoli*. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2005). Ocenjevanje znanja z vidika izsledkov empirične raziskave: kako se z leti šolanja spreminjajo značilnosti ocenjevanja znanja in zahteve učitelja pri ocenjevanju? *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 73–81.
- Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika*, 41(9–10), 360–375.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(6), 8–12.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 52(3), 54–75.
- Portal Ministrstva za šolstvo in šport. <http://portal.mss.edus.si>
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. (2005). *Ur. l. RS, št. 76/2005, 103/2005, 111/2006*.
- Rutar Ilc, Z. (1997). Epistemologija preverjanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 48 (3–4), 164–176.
- Rutar Ilc, Z. (2001). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 76–97.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing school. *School Field*, 9(1/2), 33–51.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 34–57.
- TIMSS Advanced (2007).
- Zupanc, D. (2001). *Interno ocenjevanje na maturi*. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, 98–109.