

Karmen GoršakGimnazija Bežigrad Ljubljana
karmen.gorsak@gimb.org

UDK: 37.091.279.7:37.064.3:81'243

Karmen PižornPedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA: UMEŠTITEV VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA V POUK TUJIH JEZIKOV V GIMNAZIJI

1 UVOD

Prednost vključevanja vrstniškega ocenjevanja v pouk se kaže pri povezovanju učiteljeve povratne informacije z učenčevim¹ učenjem (Orsmond et al., 2000 v Lindblom-ylänne et al., 2006), kar pomeni da učitelj² in učenec vplivata na učne rezultate s poudarkom na učnem procesu. Liu in Carless (2006) daje ta prednost učno naravnemu ocenjevanju (ang. assessment for learning), ki podpira razvijanje strategij, kot sta samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje, in za kateri trdita, da bolj razvijata učenje kakor pa ocenjevanje. Pri vrstniškem ocenjevanju gre predvsem za sodelovalno učenje, kar je po Brownu (2004) ena izmed najpomembnejših karakteristik vrstniškega ocenjevanja. Pozitivni povratni učinek vrstniškega ocenjevanja na učni proces, na razvijanje učnih strategij ter socialnih veščin je bolj pomemben kot visoka korelacija učiteljeve in učenčeve ocene. Trenutno veljavni in uveljavljeni komunikacijski pristop poučevanja tujih jezikov zahteva pri ocenjevanju tvorbnih zmožnosti (govorno in pisno sporočanje in sporazumevanje) drugačno ocenjevanje, saj je lahko tradicionalno ocenjevanje enega ocenjevalca – učitelja pristransko (Matsuno³, 2009, Weigle, 2002). Da bi izboljšali in nadgradili obstoječe ocenjevanje, ki ga običajno udejanja le učitelj in ki vse prevečkrat ne vodi k boljšemu učenju, je vrstniško ocenjevanje (znova) postalo predmet razprav in raziskav na področju izobraževanja.

Ob dejstvu, da prihaja večina raziskav o vrstniškem ocenjevanju (še vedno) z visokošolskega področja, je ključno vprašanje tega članka, ali bi bilo vrstniško ocenjevanje pri tujejezikovnem pouku primerno in koristno tudi za gimnazijske dijake, ki so za nekaj let mlajši od študentov do sedaj zajetih v raziskave.

¹ Avtorica uporablja izraz 'učenec' v generičnem smislu 'učeči se'.

² Obliki 'učenec' in 'učitelj' označujeta nezaznamovani slovnični spol.

³ Učiteljevo pristranskost pri ocenjevanju pisnih izdelkov je dokazala Matsuno (2009) v svoji raziskavi.

2 OPREDELITEV KLJUČNIH TERMINOV

2.1 Vrstniško ocenjevanje

Vrstniško ocenjevanje je ena izmed alternativnih oblik ocenjevanja, pri katerem v vlogi ocenjevalca nastopajo učenci. Vrstniško ocenjevanje označuje postopke ocenjevanja pri katerih vrstniki ocenjujejo učne dosežke in izdelke svojih sošolcev (Lindblom-ylänne et al., 2006). Najbolj pogosto citirana definicija vrstniškega ocenjevanja pripada raziskovalcu Toppingu (1998: 250), ki definira vrstniško ocenjevanje kot dogovor, pri katerem posamezniki ocenjujejo obseg, stopnjo, vrednost, kakovost oziroma uspešnost učnega izdelka ali dosežka oziroma izvedbe⁴ svojih sovrstnikov. Falchikov (2001) opisuje vrstniško ocenjevanje kot ocenjevanje izdelkov oziroma dosežkov vrstnikov z uporabo veljavnih kriterijev. Sluijsmans et al. (2004 v Van Zundert et. al., 2010) pravijo, da je vrstniško ocenjevanje večšina, ki jo lahko pridobimo z vajo. Van DerBerg, Admiraal in Pilot (2006) dodajajo, da je tovrstno ocenjevanje dogovor z učenci, da ocenjujejo kvaliteto dosežkov svojih sošolcev in da si posredujejo povratno informacijo. Pomembna vloga vrstniškega ocenjevanja je, da daje dodatno vrstniško povratno informacijo medtem pa omogoča učitelju, da manjkrat a bolje oceni posameznika. To predstavlja odklik od ocenjevanja kvantitete učenčevih dosežkov k ocenjevanju kakovosti (Boud, 1995) in razvijanju višjih taksonomskih ravni učenja.

2.2 Vrstniška povratna informacija

Vrstniško ocenjevanje je veliko več kot le ocenjevanje dosežkov drug drugega oziroma razdelitev odgovornosti za ocenjevanje med učitelja in učence (Liu in Carless, 2006). Je predvsem aktivno spremljanje dosežkov drugih ter dajanje povratne informacije. Liu in Carless (ibid.) razlikujeta med terminoma vrstniško ocenjevanje in vrstniška povratna informacija (ang. peer feedback⁵), saj gre pri dajanju povratne informacije predvsem za izčrpne komentarje brez formalnih ocen, medtem ko naj bi vrstniško ocenjevanje vključevalo dajanje ocen, ne glede na to, ali ocena vsebuje povratno informacijo ali ne. Avtorja trdita, da ima vrstniška povratna informacija večji pomen za učenje kot vrstniško ocenjevanje in da vrstniška povratna informacija lahko postane osrednji del v učnem procesu, ki spodbuja učenje. Vrstniki posredujejo bogate informacije, ki jih posameznik lahko uporabi tudi za samoocenjevanje (Boud, 1995; Rollinson, 2005). Topping (1998) dodaja, da lahko pozitivna povratna informacija zniža začetni strah pred vrstniškim ocenjevanjem in izboljša sprejemanje negativne povratne informacije. Van Zundert et al. (2010) ugotavljajo, da lahko učenci, če jih usposobimo za pregledovanje in izboljševanje svojih izdelkov na podlagi vrstniške povratne informacije, izboljšajo veščine in spretnosti, ki so značilne za določeno domeno oziroma področje delovanja (ang. domain-specific skill). Patri (2002) primerja vpliv vrstniške povratne informacije

⁴ Izvedba v tem besedilu označuje izvajanje določene aktivnosti, dejavnosti, naloge itd. in je prevod angleškega izraza *performance*.

⁵ V tuji strokovni literaturi najpogosteje zasledimo izraz *peer assessment*, naletimo pa tudi na izraze kot so *peer feedback*, *peer-response*, *peer-review* in *peer editing*.

na samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje pri ocenjevanju govornega sporočanja in ugotavlja, da vrstniška povratna informacija pri jasno zastavljenih kriterijih ocenjevanja omogoča učencem, da ocenijo izvedbo svojih vrstnikov podobno kot učitelj. Domneva, da je vrstniška povratna informacija pripomogla k visoki korelaciji učenčeve in učiteljeve ocene, in celo predlaga, da bi lahko učiteljevo ocenjevanje govornega sporočanja nadomestili z vrstniškim ocenjevanjem.

3 GLAVNI CILJI VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA

Med glavne cilje vrstniškega ocenjevanja štejemo razvijanje učenčeve odgovornosti do lastnega učenja, izboljšanje kakovosti učenja ter razvijanje učenčeve avtonomije. Učenec ni samo pasivni opazovalec učiteljevega ocenjevanja dosežkov učencev, ampak postane aktiven udeleženec v procesu učenja in ocenjevanja. Učni načrti za tuje jezike v gimnaziji uvrščajo med cilje tudi (samo)refleksijo in kritično presojanje lastnega napredka in procesa učenja in zato lahko z vključitvijo vrstniškega ocenjevanja kakor tudi samoocenjevanja dosežemo prav to, saj vrstniško ocenjevanje vključuje učenca, ki kritično razsoja in ovrednoti dosežke svojih sošolcev in posledično tudi lastnih. Tudor (1996, v Finch, 2002) dodaja, da je kritično presojanje sposobnosti drugih učencev z ozirom na isti učni cilj oblika usposabljanja učencev, ki pripomore, da učenci ustrezneje ocenijo svoje dosežke. Hkrati pa se zmanjša oziroma omili njihov stres pri popravljanju napak tako, da jih prej identificirajo pri vrstnikih. Vrstniško ocenjevanje in samoocenjevanje pomagata učencem, da razvijejo sposobnost presojanja ki je pomembna sposobnost v izobraževalnem in poklicnem življenju (Brown, Rust in Gibbs, 1994 v Bostock, 2000). Brown (1996 v Bostock, 2000) trdi, da samo- in vrstniško ocenjevanje spodbujata vseživljenjsko učenje tako, da pomagata učencem stvarno ovrednotiti lastne dosežke in dosežke svojih vrstnikov, tako da se le-ti ne zanašajo samo na učiteljevo oceno. Tudi Finch (2002) pravi, da vrstniško ocenjevanje spodbudi učence, da postanejo aktivni pri svojem učenju ter hkrati podpira pozitivno spremembo pri razvijanju zmožnosti za vseživljenjsko učenje. Finch (ibid.) nadaljnje trdi, da predstavlja vrstniško ocenjevanje praktično in učinkovito orodje za ocenjevanje jezikovnih spretnosti (predvsem v visokem šolstvu). Topping (1998) zagovarja vrstniško ocenjevanje, ko pravi, da le to lahko izboljša in poveča pestrost in interes, aktivnost in vzajemnost, identifikacijo in povezovanje med vrstniki, samozavest ter čut za empatijo.

4 PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA

4.1 Prednosti

Številni avtorji (Topping, 1998, 2010, Falchikov in Goldfinch, 2000, Wilson, 2002 in drugi) poudarjajo prednosti vključevanja vrstniškega ocenjevanja v običajen proces ocenjevanja, saj naj bi z vrstniškim ocenjevanjem razvijali sposobnosti, spretnosti in zmožnosti, ki jih v učnem okolju, kjer prevladuje zgolj učiteljevo ocenjevanje, ne morejo razviti. Z vrstniškim ocenjevanjem omogočimo učencem, da

razvijejo sposobnost analiziranja, spremljanja in vrednotenja tako učnega procesa kakor tudi dosežkov svojih vrstnikov (Cheng in Warren, 1997, 2005). Avtorji, ki so raziskovali predvsem vključevanje vrstniškega ocenjevanja v programih visokega šolstva, so ugotovili, da vrstniško ocenjevanje pripomore k poglobljenemu pristopu k učenju (Gibbs, 1992 v Cheng in Warren, 2005), razvija višje miselne procese (Birdsong and Sharplin, 1986 v Cheng in Warren, 2005) ter spodbuja aktivno in fleksibilno učenje (Entwhistle, 1993 v Cheng in Warren, 2005). Wilson (2002:1) pravi, da imajo učenci pri vrstniškem ocenjevanju večji 'lastniški delež' v procesu ocenjevanja in ocenjevanje zato ni nekaj, kar se jim »zgodí«.

Vrstniško ocenjevanje deluje kot socializacijska sila in razvija praktične spretnosti ter izboljšuje medosebne odnose med učečimi (Earl, 1986 v Cheng, 2005). Z vrstniškim ocenjevanjem razvijamo sposobnosti za delo v timu in socio-jezikovne zmožnosti (pogajanje, sprejemanje in dajanje kritike, zmožnost argumentiranja, ipd), ki spadajo med socialne in pogajalske veščine (Topping, 1998). Topping (ibid.) vidi prednosti tudi za učitelje, saj vrstniško ocenjevanje od njih zahteva, da preverijo in razmislijo o ciljeh, namenu in kriterijih ocenjevanja. Na podlagi analize raziskav vrstniškega ocenjevanja je ugotovil metakognitivne prednosti tako za učitelje kot za učence.

4.1.1 Zagotavljanje prednosti vrstniškega ocenjevanja

Vrstniško ocenjevanje je neke vrste učno orodje učnega procesa. Da bi lahko učence aktivno vključili v proces vrstniškega ocenjevanja, jih moramo s tem načinom ocenjevanja seznaniti in jih poučiti in naučiti, kako lahko ocenijo dosežke vrstnikov. Razumeti in poznati morajo standarde in kriterije za ocenjevanje določene aktivnosti/opravila/procesa itd. oziroma vedeti, kaj, kako in zakaj ocenjujejo določen dosežek, izdelek ali izvedbo vrstnikov. Cheng in Warren (2005) sta v svoji raziskavi ugotovila, da je prišlo do razlik med učiteljevim in učenčevim ocenjevanjem prav zaradi drugačnega razumevanja kriterijev. Pri vrstniškem ocenjevanju dejavnosti, izdelkov, dosežkov oziroma izvedb vrstnikov, moramo učence vključiti že v sam proces razvijanja in določanja kriterijev. Soudležnost pri postavljanju kriterijev za ocenjevanje je del učnega procesa oziroma vsako dejanje, ki pomaga povečati transparentnost ocenjevanja je kot takšno za učenca koristno (Liu in Carless, 2006). Vrstniško ocenjevanje lahko »poučujemo« tako, da na začetku učenci vadijo tako ocenjevanje in pri tem opazujejo, kako ostali učenci vrednotijo učne rezultate (Lindblom-ylänne et al., 2006). Vrstniško ocenjevanje moramo vključiti že v letne priprave, tako da vrstniško ocenjevanje in dajanje ter sprejemanje vrstniških povratnih informacij postane ena izmed (običajnih) sestavin pouka. Lindblom-ylänne et al. (2006) povzemajo, da je za učenca koristno, če je vključen v dajanje in sprejemanje povratne informacije, ker s tem razvija sposobnosti za strokovno odgovornost, presojo in avtonomijo in ker predvsem poudarja odgovornost učenca v procesu učenja in ocenjevanja. Kakšno funkcijo pri tem prevzame vrstniško ocenjevanje, je odvisno od tega, ali ga uporabimo kot formativno (sprotno) ocenjevanje, kjer je glavni poudarek na posredovanju povratne informacije o nekem dosežku oziroma pomeni ocenjevanje, pri katerem se učenci posvetijo poglobljenemu

kvalitativnemu ocenjevanju različnih vrst učnih rezultatov/dosežkov (Topping, 2003 v Lindblom-ylänne et al., 2006). Na drugi strani ga lahko uporabimo kot sumativno ocenjevanje (ob zaključku učne enote ali pa ob koncu šolskega leta), kjer določimo neko končno oceno oziroma kot navaja Topping (ibid.), učenci presojujejo ali so učni rezultati ustrezni ali neustrezni, ali pa jim pripišejo številčno oceno. Avtorji (Gale, 2002, Sluijsmans, 2002 v Lindblom-ylänne et al., 2006) predlagajo, naj bo vrstniško ocenjevanje formativno z namenom spodbujanja učenja, saj lahko sumativno vrstniško ocenjevanje slabo vpliva na sodelovanje med učenci (Boud, 1995).

Cheng in Warren (2005) opozarjata, da morajo biti tako učitelji kot učenci, preden vključimo vrstniško ocenjevanje v običajen proces ocenjevanja pri pouku tujih jezikov, prepričani, da so učenci sposobni ocenjevati jezikovno znanje in zmožnosti skupaj z drugimi vidiki posameznega izdelka, dejavnosti oziroma izvedbe.

Jafarpur (1991 v Cheng in Warren, 2005) je na podlagi študije ugotovil, da učenci angleščine kot tujega jezika niso sposobni ustrezno oceniti jezikovno znanje (ang. language proficiency) svojih vrstnikov, zato Cheng in Warren (2005) ugotavljata, da potrebujejo učenci urjenje v vrstniškem ocenjevanju pri pouku tujih jezikov, saj lahko le tako suvereno in zanesljivo ocenjujejo jezikovno znanje vrstnikov.

Tudi Saito (2008) trdi, da vrstniško ocenjevanje pri pouku tujih jezikov ni učinkovito, v kolikor ga učenci niso sposobni izvajati. Saito (ibid.) v svoji analizi različnih študij ugotavlja, da urjenje pozitivno vpliva na proces pregledovanja in preverjanja pisnih izdelkov. Učenci, ki so bili deležni urjenja pri dajanju pisne povratne informacije, so bili v svojih komentarjih bolj izčrpni in bolj dovezetni za komentarje drugih v primerjavi z učenci, ki niso imeli tega predznanja (Stanley, 1992 v Saito, 2008).

Van Zundert et al. (2010) ugotavljajo, da lahko z vajo in izkušnjami povečamo psihometrične kvalitete ocen vrstniškega ocenjevanja kot sta npr. veljavnost in zanesljivost ter tako pozitivno vplivamo na učenčev odnos do vrstniškega ocenjevanja. Z vajo se prav tako izboljša tudi usposobljenost za vrstniško ocenjevanje, ki pa je nadalje odvisna od značilnosti posameznih učencev, npr. razvitosti in načinov mišljenja, akademskih dosežkov itd.

4.2 Pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja

Možnih pomanjkljivosti je več. Učenci včasih nočejo sodelovati pri vrstniškem ocenjevanju, ker se bojijo, da bo njihov izdelek slabo ocenjen. To so predvsem učenci, ki so med učno šibkejšimi v razredu in ne želijo, da bi jih drugi ocenili oziroma da bi oni ocenjevali druge⁶. Ker predstavljata vrstniško ocenjevanje in vrstniško dajanje povratne informacije neke vrste socialno ali sodelovalno učenje pri katerem se učenčev izdelek, dosežek oziroma izvedba javno izpostavi, se lahko zgodi, da učenec zavrne sodelovanje pri tovrstnem ocenjevanju, saj se boji izpo-

⁶ Primere in ugotovitve umestitve vrstniškega ocenjevanja in vrstniškega učenja pri pouku angleščine v gimnaziji bo avtorica Karmen Goršak predstavila v drugem delu članka.

stavljanja, zasmehovanja ali zavrnitve sošolcev. Zato je toliko bolj pomembno, da se ustvari prijetno, spodbudno, varno in zaupanja polno učno okolje. Učitelj ima pri ustvarjanju pozitivne klime v razredu pomembno vlogo in tudi njegov odnos do vrstniškega ocenjevanja je ključnega pomena, saj kot pravi Wilson (2002), je učitelj izzvan, da razmisli o svoji vlogi edinega arbitra ocenjevanja. Neogrožajoče, sodelovalno okolje spodbuja učence, da se učijo bolj učinkovito, saj jih navaja na to, da razmišljajo bolj kritično (Orsmond et al., 2000 v Lindblom-ylänne et al., 2006) in sčasoma, z več izkušnjami in podporo (vrstnikov in učitelja) premagajo težave in odpor do vrstniškega ocenjevanja.

Brown et al. (1997, v Liu in Carless, 2006) trdijo, da je pri učencih zaznati večji odpor do formalnega ocenjevanja vrstnikov kot do dajanja povratne informacije. Razlogi, ki jih avtorji navajajo so: (a) odpor do takega ocenjevanja vrstnikov, ki »šteje«, (b) nezaupanje v proces in (c) potreben čas. Vzroki za odpor do vrstniškega ocenjevanja, pri katerem je vrednotenje izraženo z ocenami v obliki številčk, se nanašajo na vprašanje o zanesljivosti takšnega ocenjevanja, pomanjkanje strokovnosti učencev na določenem področju, razmerje moči in čas, ki je na voljo (Liu in Carless, 2006). Kljub številnim študijam o korelaciji med učiteljevo in učenčevo oceno, sta Cheng in Warren (2005) ugotovila, da imajo učenci pomisleke tudi glede resnosti in objektivnosti ocenjevanja vrstnikov.

Falchikov (2001) pravi, da učenci ne želijo imeti moči nad svojimi vrstniki oziroma da bi jo vrstniki imeli nad njimi. Problem odklonilnega odnosa do vrstniškega ocenjevanja predstavljajo tudi učitelji, saj je učitelj tisti, ki mora posvetiti več časa za načrtovanje in izvajanje tovrstnega ocenjevanja, in ki se mora odpovedati delu svoje moči nad učenci (Liu in Carless, 2006).

Čas, ki je potreben za vrstniško ocenjevanje, je tudi ena izmed pomanjkljivosti, kot ugotavlja Falchikov (2001), ki pravi, da se učiteljem in študentom zdi, da vrstniško ocenjevanje zahteva več časa. Po drugi strani pa Boud in Holmes (1995, v Liu in Carless, 2006) trdita, da vrstniško ocenjevanje prihrani učitelju čas (manj popraviljanja izdelkov), in da učenci prej dobijo povratno informacijo.

V literaturi zasledimo tudi primere zavedne in nezavedne pristranskosti vrstniškega ocenjevanja, na katerega vpliva spol, (ne)priljubljenost, tendenca dajanja srednjih ocen (izogibanje dajanju najboljših ali najslabših ocen) ne glede na kakovost izdelka (Topping, 2005).

Pomisleki glede vključevanja vrstniškega ocenjevanja pri pouku se pojavijo predvsem glede veljavnosti in zanesljivosti ocen, ki jih dajo učenci. Vendar pa se vprašanje veljavnosti in zanesljivosti ocen prav tako pojavlja pri tradicionalnem ocenjevanju (Topping, 1998). Topping (ibid.) nadalje navaja, da z vrstniškim ocenjevanjem ne moremo povsem nadomestiti tradicionalnega ocenjevanja, ampak da z njim dodamo vrednost učnemu procesu. Tudi Falchikov in Goldfinch (2000) ugotavljata, da je učiteljevo ocenjevanje problematično in da (številčne) ocene ne odražajo učnega uspeha. Pri analiziranju točnosti vrstniškega ocenjevanja uporabimo za primerjavo po navadi učiteljevo oceno, vendar Orsmond et al. (2000, v Lindblom-ylänne et al., 2006) trdijo, da je lahko primerjava učiteljeve in učenčeve ocene zavajajoča zaradi različnega razumevanja kriterijev za ocenjevanje.

4.3 Povzetek prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja

Pri pregledu literature lahko povzamemo naslednje splošne prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja in jih uredimo v naslednje kategorije:

Prednosti:

1. Učenec v procesu učenja: samorefleksivno učenje, povratna informacija, aktivnost, sodelovalno učenje, vseživljenjsko učenje, ocenjevanje kot sestavni del učenja, boljša kakovost učenja, učne strategije, učenje učenja, avtonomija učenca;
2. Razvijanje učencevih sposobnosti: lastna in skupna odgovornost, kritično mišljenje in razsojanje, čut za drugega (empatija), sodelovalnost, reševanje problemov, jezikovne zmožnosti (argumentiranje), socialne, učne in uporabne veščine;
3. Čustveno-osebnostni dejavniki učenca: povečanje notranje motivacije, občutek pomembnosti, razvoj metakognicije (razvoj kognitivnih procesov);
4. Učenec v procesu ocenjevanja: razumevanje kriterijev ocenjevanja, soudeležnost pri razvijanju kriterijev ocenjevanja, soudeležnost in soodgovornost pri ocenjevanju, dajanje povratne informacije, spodbujanje samooценjevanja in samorefleksije, ujemanje učiteljeve in učenčeve ocene (visoka korelacija);
5. Učitelj v procesu poučevanja in ocenjevanja: zmanjša se obseg in 'vsemogočnost' učiteljevega ocenjevanja, visoka korelacija med vrstniško in učiteljevo oceno, metakognicija, osvetlitev ciljev, namena in kriterijev ocenjevanja;

Pomanjkljivosti:

1. Proces ocenjevanja: ocenjevanje lahko postane subjektivno in premalo objektivno, pristranskost glede na (ne)priljubljenost vrstnikov, premalo izkušenj, pomisleki glede veljavnosti ocen vrstnikov, učenci bolj zaupajo učiteljevi oceni, trend dajanja predobrih ali preslabih ocen;
2. Čustveno-osebnostni dejavniki učenca: socialni in storilnostni strah, nezaupanje, odklonilen odnos, strah pred dajanjem in sprejemanjem sodb, učenci se ne čutijo sposobnih za ocenjevanje;
3. Pouk: zahteva več časa za pripravo in izvedbo ocenjevanja, ne vključevanje in nenačrtovanje potrebnega časa za usposabljanje;
4. Učitelj: strah brez izgubo moči (zmanjševanje učiteljeve avtoritete / razmerje moči se porazdeli), pomisleki glede zanesljivosti in veljavnosti ocen, nedosledno upoštevanje učenčevih ocen.

4.4 Priporočila za uvajanje vrstniškega ocenjevanja

Avtorji Falchikov in Goldfinch, 2000: 317, Patri, 2002, Cheng in Warren 1997, Brown, 2004 in drugi, predlagajo nekaj koristnih nasvetov za uvajanje vrstniškega ocenjevanja:

1. Vrstniško ocenjevanje natančno načrtujemo in izvajamo.
2. Učence seznanimo z namenom ocenjevanja in jih vključimo v razpravo o kriterijih.
3. Pomembno je predhodno urjenje in vaje, kjer se učenci seznanijo z načinom ocenjevanja, da se zagotovi enotno razumevanje ocenjevalnih kriterijev.

4. Diskusija o dosežkih in dajanje vrstniške povratne informacije poteka pred samim ocenjevanjem.
5. Bolje je, da učenci dosežke drugih ocenijo z eno globalno oceno na podlagi jasnih kriterijev, kot da ocenjujejo več individualnih dimenzij.
6. Vrstniško ocenjevanje lahko kombiniramo z drugimi načini ocenjevanja (samoocenjevanje, sodelovalno ocenjevanje, zbirnik dosežkov, ipd.).
7. Izogibati se moramo iskanju razmerja skladnosti učiteljeve in učenčeve ocene kot merila za veljavnost vrstniške ocene.
8. Vrstniško ocenjevanje lahko uporabimo le kot formativno ocenjevanje (povratna informacija).
9. Omogočimo anonimnost ocenjevanja ali uporabimo računalniška orodja, s katerimi zagotovimo zaupnost in anonimnost.
10. Zagotovimo varno, spodbudno učno okolje.

5 REZULTATI RAZISKAV

5.1 Raziskave vrstniškega ocenjevanja pri pouku angleščine kot tujega jezika

V primerjavi z ostalimi disciplinami ne zasledimo veliko raziskav vrstniškega ocenjevanja pri pouku tujih jezikov in še te so v večini primerov omejene na angleščino v visokošolskem študiju. Večina študij je kvalitativnih, kjer so raziskovalci (npr. Caulk 1994, Mendonca in Johnson, 1994 v Matsuno, 2009; Rollinson, 2005) raziskovali vrstniško ocenjevanje bolj v smislu povratne informacije (ang. peer-response, peer-review), medtem ko je nekaj raziskovalcev (npr. Patri, 2002, Cheng in Warren, 1997, 2005) s kvantitativnimi metodami raziskovalo korelacije med ocenami. Raziskave, ki so jih raziskovalci opravili pri angleščini kot prvem tujem jeziku, so pokazale, da je vrstniško ocenjevanje v pedagoškem smislu koristno. Cheng in Warren (2005) ugotavljata, da so pri vrstniškem ocenjevanju pri angleščini kot drugem/tujem jeziku raziskovalci bolj pogosto raziskovali vrstniško ocenjevanje pisne zmožnosti. V večini primerov so učenci popravljali pisne izdelke drug drugega ter si pomagali pri popravljanju le teh (Cheng in Warren, 2005: 3). Avtorji teh študij vidijo prednosti vrstniškega ocenjevanja v (a) razvijanju pisnega sporočanja, (b) dejanskem pisanju besedil, (c) avtonomiji pri učenju. Pri raziskovanju, kako samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje delujeta v primerjavi z učiteljevim ocenjevanjem pisne zmožnosti v angleščini na eni izmed japonskih univerz, je Matsuno (2009) ugotovila, da so 'vrstniki - ocenjevalci' notranje konsistentni in da so pokazali malo pristranskosti (v nasprotju s samoocenjevanjem in učitelji-ocenjevalci). Topping (1998) je pri analizi raziskav vrstniškega ocenjevanja pisne zmožnosti ugotovil, da so rezultati vsaj tako dobri če ne boljši od učiteljevega ocenjevanja.

Malo je raziskav vrstniškega ocenjevanja govorne zmožnosti (Patri, 2002) in kot ugotavlja Falchikov (1995) so se prednosti vrstniškega ocenjevanja pri teh študijah pokazale v izboljšanju ocen, bolj kakovostnem učenju in boljših izvedbah.

Cheng in Warren (1997) sta raziskovala odnos do vrstniškega ocenjevanja pri študentih, ki so se učili angleščine za potrebe študija na politehniški univerzi v Hong Kongu ter ugotovila, da je bil odnos večine študentov do vrstniškega ocenjevanja pozitiven, vendar niso bili vsi prepričani v lastne sposobnosti za ocenjevanje vrstnikov, predvsem kar se tiče ocenjevanja jezikovnega znanja, saj naj bi jim lastno pomanjkljivo jezikovno znanje onemogočalo ocenjevanje drugih. Pomisleke so izrazili tudi glede resnosti in objektivnosti ocenjevanja svojih sošolcev.

Vrstniško ocenjevanje jezikovne pravilnosti sta Cheng in Warren (2005) raziskovala v programih angleškega jezika na univerzi in sta prav tako ugotovila (podobno kot v raziskavi leta 1997), da se študenti niso počutili dovolj usposobljeni, da bi lahko ocenjevali jezikovno pravilnost svojih vrstnikov. Študenti so tudi imeli drugačne predstave od učiteljev o tem, kaj pomeni jezikovno znanje pri govorni in pisni zmožnosti.

5.2 Raziskave o korelaciji učiteljevih in učenčevih ocen

Na področju visokega šolstva prevladujeta dve analizi raziskav vrstniškega ocenjevanja, ki so ju izvedli avtorji Topping (1998) ter Falchikov in Goldfinch (2000). V strokovni literaturi o vrstniškem ocenjevanju prevladujejo raziskave o korelaciji med učiteljevimi in učenčevimi ocenami (Sluijsmans et al., 2002 v Van Gennip et al., 2010). Falchikov in Goldfinch (2000) sta v svoji meta analizi 48 kvantitativnih in 48 kvalitativnih študij vrstniškega ocenjevanja primerjali učiteljeve in učenčeve ocene in ugotovili, da so učenci sposobni zanesljivega presojanja oziroma ocenjevanja vrstnikovih dosežkov. Topping (1998) je tudi ugotovil, da je vrstniško ocenjevanje veljavno in zanesljivo. Pomisleki glede zanesljivosti in veljavnosti vrstniškega ocenjevanja nam ne smejo preprečiti, da ne bi pri pouku uvedli vrstniško ocenjevanje, sploh če je ustrezno zastavljeno (Cho, Schunn, Wilson, 2006).

Stefani (1998 v Liu in Carless, 2006) kritično navaja, da se študije inovativnega ocenjevanja, za kar naj bi veljalo vrstniško ocenjevanje, vse preveč omejujejo na kvantitativne raziskave o korelaciji koeficientov in da je premalo študij o konceptih učenja in usposobljenosti učencev za takšno ocenjevanje. Še zmeraj prevladujejo študije o zanesljivosti vrstniškega ocenjevanja, medtem ko so dejavniki kot pritisk, tveganje, tekmovalnost, pristranskost, ki jih vrstniško ocenjevanje lahko vzbudi pri učencih, v raziskavah nekoliko zapostavljeni.

Van Zundert et al. (2010) so analizirali in povzeli 26 študij o vrstniškem ocenjevanju s ciljem, da bi ugotovili povezave med sprememljivkami, ki vplivajo na uspešnost vrstniškega ocenjevanja. Na splošno so ugotovili, da ima vrstniško ocenjevanje pozitivni učinek na spretnosti, ki so značilne za določeno področje, sposobnost vrstniškega ocenjevanja ter učenčev odnos do tovrstnega ocenjevanja.

5.3 Predlogi za prihodnje raziskave na področju vrstniškega ocenjevanja

V raziskavah vrstniškega ocenjevanja prevladuje primerjanje učiteljeve in učenčeve ocene, ki pa ne da informacije o tem, ali korelacija med učiteljevo in učenčevo oceno vpliva na učenčeve kasnejše dosežke (Strijbos in Sluijsmans, 2010). Obi-

čajna praksa izvajanja vrstniškega ocenjevanja omejuje tovrstno ocenjevanje na enkratni dogodek, namesto da bi ga razumeli kot ciklični in interaktiven proces (Strijbos et al., 2009 v Strijbos in Sluijsmans, 2010).

V nadaljnjih študijah bi se raziskovalci morali osredotočiti na vlogo medosebnih spremenljivk vrstniškega ocenjevanja, kot sta na primer psihična varnost in zaupanje (Van Gennip et al., 2010). Van Zundert et al. (2010) ugotavljajo, da nobena izmed analiziranih študij ni jasno raziskala razlike med učinki, ki ga ima ocenjevanje vrstnikov in učinki, ki nastanejo pri učencu, ko ga je ocenil njegov vrstnik. Odprto ostaja vprašanje dolgoročnih učinkov vrstniškega ocenjevanja ter prenos učenja.

Topping (2010: 342) našteje veliko dejavnikov, ki bi jih bilo treba v nadaljnjih študijah raziskati, npr: (a) Ali in kako vplivajo starost, spol, stopnja šolanja in predznanje na ocenjevalca in ocenjevanca? (b) Kakšne rezultate dobimo, če uporabimo različne vrste vrstniškega ocenjevanja (osebno, anonimno, en ocenjevalec ali več, pisna ali ustna povratna informacija)? (c) Pri katerih dejavnostih se uporabi katera izmed vrst vrstniškega ocenjevanja? ipd.

Van Zundert et al. (2010) poudarjajo, da potrebujemo več znanstvenih raziskav, ki bi nam dale poglobljeno razumevanje procesa vrstniškega ocenjevanja. Kot dejavnike bodočih raziskav navajajo psihometrične značilnosti vrstniškega ocenjevanja, dolgoročne učinke in prenos učenja. Raziskave moramo usmeriti tudi na druge stopnje izobraževanja in jih ne smemo omejiti le na visoko šolstvo. Avtorji opozarjajo, da obstaja premalo pravih eksperimentalnih raziskav ter da raziskovalci namenijo premalo pozornosti izbiri raziskovalne metodologije.

Tudi v slovenskem prostoru manjka tovrstnih raziskav, ki bi raziskale učne učinke vrstniškega ocenjevanja, ne samo pri pouku tujih jezikov v gimnaziji, ampak pri različnih predmetih na celotni izobraževalni vertikali.

6 ZAKLJUČEK

Vsako ocenjevanje ima obsežnejše posledice kot le golo (številčno) merjenje dosežkov; z ocenjevanjem lahko podpremo ali zamajemo doseganje učnih ciljev (Bostock, 2000). Vrstniško ocenjevanje predstavlja avtentično ocenjevanje, ki spodbuja avtonomijo učenca in njegovo soudeleženo v učnem procesu ter posledično razvija prevzemanje odgovornosti in kritično vrednotenje lastnega dela.

Če naj bo ocenjevanje namenjeno posredovanju informacij o uspešnosti učenja, nam vrstniško ocenjevanje ponuja rešitve, kako spodbudimo učence, da postanejo del celotnega procesa učenja, in da ozavestijo lasten napredek (Finch, 2002). Matsuno (2009) na podlagi rezultatov raziskave ugotavlja, da imajo vrstniki kot ocenjevalci možnost in sposobnost, da znatno prispevajo k celotnemu ocenjevalnemu procesu. Uspešnost vrstniškega ocenjevanja pa je odvisna tudi od tega, kako učitelji pripravijo učence na tako ocenjevanje in kako ga izvajajo. Veliko je odprtih vprašanj, ki jih je treba raziskati, med drugimi tudi, kateri dejavniki vplivajo na to, kako se vrstniki ocenjujejo. Učitelji si zastavljamo vprašanja, ali naj bo vrstniško ocenjevanje namenjeno zgolj dajanju povratne informacije in

formativnemu spremljanju učnega napredka učenca ali pa lahko zamenja eno ali več učiteljevih ocen. Avtorji raziskav se v svojih mnenjih še niso uskladili o vprašanju, ali vrstniško ocenjevanje lahko postane del formalnega ocenjevanja pri pouku ali ne.

Na podlagi ugotovitev izbranih raziskav lahko sklenemo, da bi s skrbnim načrtovanjem in postopnim urjenjem učencev lahko uspešno uporabili vrstniško ocenjevanje v smislu aktivnega vključevanja učencev v proces ocenjevanja in razvijanja vseživljenjskih znanj in zmožnosti. Prednosti vrstniškega ocenjevanja nas kljub pomislekom in pomanjkljivostim prepričajo, da je »vrstniško ocenjevanje lahko uspešno v kateri koli disciplini na kateri koli stopnji.« (Falchikov in Goldfinch, 2000: 317).

VIRI

- AOUN, C. (2008) *Peer-Assessment and Learning Outcomes: Product Deficiency or Process Defectiveness?* 10. avgust 2010. <http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk>.
- BOSTOCK, S. (2000) *Student Peer Assessment*. 2. avgust 2010. http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock_peer_assessment.htm.
- BOUD, D., COHEN, R., SAMPSON, J. (2001). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 4, 413-426.
- BOUD, D. (1995) *Enhancing learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- BROWN, H. D. (2004) *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. NY: Pearson Education.
- BROWN, J. D., HUDSON, T. (1998) The Alternatives in Language Assessment. V: *TESOL Quarterly*, 32, 4, 653-675.
- CHENG, W., WARREN, M. (2005) Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22, 1, 93-121.
- CHENG, W., WARREN, M. (1997) Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22, 2, 233-239.
- CHO, K., SCHUNN, C. D., WILSON, R. W. (2006) Validity and Reliability of Scaffolded Peer Assessment of Writing from Instructor and Student Perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98, 4, 891-901.
- FALCHIKOV, N. (2001) *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- FALCHIKOV, N., GOLDFINCH, J. (2000) Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70, 3, 287-322.
- FALCHIKOV, N. (1996) *Improving learning through critical peer feedback and reflection. Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Proceedings HERDSA Conference 1996. Perth, Western Australia, 8-12 July. 2. avgust 2010. <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/falchikov.html>.

- FINCH, A. E. (2002) Authentic assessment: Implications for EFL Performance Testing in Korea. *Secondary Education Research*, 49, 89 – 122.
- KOLLAR, I., FISCHER, F. (2010) Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20, 344-348.
- LANGAN, A. M., WHEATER, C. P. (2003) *Can students assess students effectively? Some insights into peer-assessment*. 1. julij 2010.
http://www.aaia.org.uk/pdf/asst_learning_practice.pdf.
- LEW, M. D. N., ALWIS, W. A. M., SCHMIDT, H. G. (2008) *Peer assessment in problem-based learning: Students' views*. 20. april 2010. http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk/ca/.../164831_Lew.pdf.
- LINDBLOM-YLÄNNE, S., PIHLAJAMÄKI, H., KOTKAS, T. (2006) Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active Learning in Higher Education* 7, 1, 51 – 62.
- LIU, N-F., CARLESS, D. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11, 3, 279-290.
- MATSUNO, S. (2009) Self-, peer-, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26, 1, 075-100.
- MCNAMARA, T. (2001) Rethinking alternative assessment. *Language Testing* 18, 4, 329-332.
- PATRI, M. (2002) The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. *Language Testing* 19, 2, 109 – 131.
- ROLLINSON, P. (2005) Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- SAITO, H. (2008) EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25, 4, str. 553-581.
- SPRATT, M., LEUNG, B. (2000) Peer teaching and peer learning revisited. *ELT Journal*, 54/3. OUP.
- STRIJBOS, J-W., SLUIJSMANS, D. (2010) Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.
- TOPPING, K. J. (2010) Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 339-343.
- TOPPING, K. J. (1998) Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68, 3, 249-276.
- TOPPING, K. J. (1996) *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*, (SEDA Paper 95) Birmingham: SEDA.
- VAN GENNIP, N. A. E., SEGERS, M. M. & TILLEMA, H. H. (2010) Peer assessment as a collaborative learning activity: the role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 4, 280 – 290.
- VAN ZUNDELT M., SLUIJSMAN, D., VAN MERRIËNBOER, J. (2010) Effective peer assessment processes: Research findings and future direction. *Learning and Instruction* 20, 270-279.

- WEIGLE, S. C. (ur.). (2002) *Assessing Writing* (First ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- WILSON, S. (2002) *Comparing Peer, Self and Tutor Assessment in a course for University Teaching staff*. 2. avgust 2010. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002232.htm>.

POVZETEK

Prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja

V članku avtorici povzemata teoretična izhodišča in rezultate izbranih raziskav o učinkovitosti vrstniškega ocenjevanja. Najprej opredelita pojem vrstniškega ocenjevanja s podkategorijo vrstniške povratne informacije ter predstavita prednosti in pomanjkljivosti takšne oblike ocenjevanja z rezultati številnih raziskav. Predstavljeni so tudi glavni cilji in smernice za zagotavljanje dobre prakse vrstniškega ocenjevanja.

Večina omenjenih raziskav, na katere se članek opira, je bila izvedenih pri različnih predmetih v univerzitetnih programih in le ti dokazujejo pozitiven odnos učencev in tudi učiteljev do vrstniškega ocenjevanja ter veljavnost in zanesljivost vrstniške ocene v primerjavi z učiteljevo. Glavne ugotovitve raziskav vrstniškega ocenjevanja so, da ima vrstniško ocenjevanje pozitiven vpliv na aktivno vključevanje učencev v proces učenja in ocenjevanja, razvijanje socialne in strokovne usposobljenosti, razvijanje učenčeve avtonomije in njegovega kritičnega mišljenja, zmožnosti vrednotenja vrstnikovega in lastnega dela. Članek predstavi tudi priporočila za uvajanje vrstniškega ocenjevanja ter predloge za nadaljnje raziskave.

Ključne besede: vrstniško ocenjevanje, vrstniška povratna informacija, veljavnost, zanesljivost, vrstniška ocena

ABSTRACT

Advantages and limitations of peer assessment

This article examines current theoretical work and research findings regarding the effectiveness of peer assessment. The main purpose of the article is to define peer assessment and its subcategory peer feedback and to present the advantages and limitations of peer assessment derived from different research findings. In addition, conditions and strategies to successfully guarantee the benefits of peer assessment are presented.

The main research studies, mentioned in this article, have been carried out in different disciplines in higher education programmes and their findings reveal positive students' and teachers' attitude to peer assessment as well as high correlation between peers' and teachers' grades. The main results of the studies show a positive effect of peer assessment on student's active role in the process of learning and assessment, the development of social and professional skills, student's autonomy, critical thinking, peer- and self-assessment skills. Recommendations for implementing peer assessment within foreign language teaching, as well as implications for future research work are provided.

Keywords: peer assessment, peer feedback, validity, reliability, peer grade