



PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKI DNEVI 2012

**PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA
TER VREDNOTENJE DOSEŽKOV V VZGOJI IN
IZOBRAŽEVANJU**

Zbornik

Ljubljana
2012

Naslov:

Pedagoško andragoški dnevi 2012

Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju

(Zbornik)

Uredila: Barbara Šteh**Programski odbor:** Klara Skubic Ermenc, Barbara Šteh, Marko Radovan, Danijela Makovec, Damijan Štefanc**Recenzentki:** Barbara Šteh, Klara Skubic Ermenc**Tehnični urednik:** Marko Radovan

© 2012 Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Vse pravice pridržane

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani**Izdajatelj:** Oddelek za pedagogiko in andragogiko**Za založbo:** Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Prvi natis, elektronska izdaja

Dostopno na:

<http://bit.ly/zbornik-pad12>

Ljubljana, 2012

Naklada: elektronska izdaja

Besedila niso lektorirana.

Publikacija je brezplačna.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.26(082.034.2)

PEDAGOŠKO-andragoški dnevi (2012 ; Ljubljana)

Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v
vzgoji in izobraževanju [Elektronski vir] : zbornik /
Pedagoško-andragoški dnevi 2012, Ljubljana, 2012 ; uredila Barbara
Šteh. - Elektronska izd., 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana :
Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012

Način dostopa (URL): http://www.pedagogika-andragogika.com/12.asp?L1_ID=3&L2_ID=43&LANG=slo

ISBN 978-961-237-486-0

1. Gl. stv. nasl. 2. Šteh, Barbara
260129280

KAZALO

Janko Muršak

Jubilejna trideseta izvedba Pedagoško andragoških dnevov1

Ana Krajnc

Pobuda in nastanek Pedagoško andragoških dnevov – razmišljanja ob tridesetletnici.....4

Zdenko Medveš

Ocenjevanje onkraj znanja, vrednotenje onkraj dosežkov8

Barbara Šteh

Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja..... 20

Damijan Štefanc

Ocenjevanje – znanja ali pričakovanih rezultatov?..... 28

Monika Govekar Okoliš in Renata Krajnčec

Vrste in načini evalvacij v praktičnem usposabljanju študentov..... 35

Marjeta Šarić

Vloga refleksije pri soočanju s problemi preverjanja in ocenjevanja znanja..... 48

Lea Lehner

Medpredmetno povezovanje in preverjanje znanja..... 54

Nadja Pahor Bizjak

Primer preverjanja in ocenjevanja tehničnih in tehnoloških postopkov 58

Ana Logar in Vesna Ferk Savec

Eksperimentalno delo pri pouku kemije skozi oči učencev..... 66

Lidija Jovanovska, Zoran Pavlov in Slavica Koleva

Evaluation principles: Innovation and context 75

Breda Zupanc

Ocenjevanje znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju..... 81

Aleš Zobec

O-cena znanja: povzetek okrogle mize..... 90

JUBILEJNA TRIDESETA IZVEDBA PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKIH DNEVOV

Janko Muršak

Predstojnik Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

Vseživljenjsko izobraževanje je postala že tako vsakdanja sintagma, da počasi izgublja svoj prvotni, lahko bi rekli revolucionarni, naboj in zlasti s »pretvorbo« v vseživljenjsko učenje postaja vse bolj mlačen in neangažirajoč v smislu: tako ali tako se učimo vse življenje, posameznik je za to odgovoren, skrbeti mora za lastno konkurenčnost na trgu dela in vlagati v svoj razvoj.

Leta 1975, ko smo izvedli prve Pedagoško andragoške dneve, ni bilo čisto tako, saj je sintagma vseživljenjsko izobraževanje takrat nosila s sabo emancipatoren naboj, ki so ga najbolj propulzivne organizacije in posamezniki uveljavljali kot orodje za napredek in ohranjanje visokega nivoja strokovnosti in zavezanosti svojemu poklicnemu področju. Oddelek za pedagogiko, kot se je takrat še imenoval, je svoje poslanstvo že od začetkov pred devetdesetimi leti razumel kot prostor razvoja teorije in srečevanja različnih konceptov in smeri, saj je bil le tako mogoč celovit teoretski razmislek o vzgoji in izobraževanju kot procesu vseh življenjskih obdobj. Zaradi tega so bili njegovi člani ves čas aktivno prisotni na srečanjih in simpozijih, pa tudi strokovnih posvetih, kjer se je krojila ali kritizirala aktualna izobraževalna politika. Toda nov čas in novi pogledi so zahtevali več.

Tisto, kar pa smo delavci na oddelku, kjer sem takrat sam začel svojo poklicno pot kot asistent, pogrešali, je bil neposreden stik z diplomanti. Pogrešali smo ga delavci na oddelku, saj nismo imeli neposredne povratne informacije o našem delu, diplomanti pa so se po drugi nekako porazgubili na različnih delovnih mestih; oddelek pa je zanje pogosto ostal lep spomin. Ker je bil to hkrati čas, ko je andragogika pod vodstvom dr. Ane Krajnc vse bolj uveljavljala spoznanja o stalnosti učenja, potrebi po nadgrajevanju in izmenjavanju znanja med različnimi udeleženci in ko je postalo jasno, da ni več mogoča delitev na uporabnike in ustvarjalce znanja, pač pa da je to krožen proces, kjer se vloga

učenca in učitelja nenehno menjuje, se je izkristalizirala ideja o stalni obliki izobraževanja, ki bo namenjena delavcem oddelka in njegovim diplomantom hkrati. Tako so se rodili Pedagoško andragoški dnevi, ki so postali tradicija in vsakoletni dogodek za oddelek in njegove diplomante.

V čem je posebnost takega načina izobraževanj, sem deloma že omenil. Posebej pa je potrebo poudariti specifiko, ki morda ni vedno dobro razumljena. Pedagoško andragoški dnevi niso niti posvet, niti kongres, niti konferenca, niti izobraževanje udeležencev, pač pa prostor izmenjave. Koncept je že v začetku slonel na ideji, da vsak učitelj/raziskovalec na oddelku ponudi v diskusijo svoje novo znanje in ugotovitve in jih nekako razgrne pred kompetentno publiko zato, da ga preveri in izpopolni. S tem smo pridobili vsi. Delavci oddelka smo dobili možnost preverjanje lastnih konceptov, teorij in spoznanj, diplomanti oddelka pa so bili pritegnjeni v razvoj stroke, spoznanj in konceptov, na nek način bi lahko rekli, da so jih soustvarjali. Pedagoško andragoški dnevi so namreč uveljavili in ohranjajo tradicijo, po kateri so njihovi udeleženci predvsem diplomanti oddelka. To je posebej pomembno tudi zaradi razvoja njihove poklicne identitete, ki je zaradi izjemno raznolikih področij, kjer delujejo, pogosto šibka in vsaj navzven nejasna. Vsakoletno skupno dvo-, včasih tudi tridnevno delo pa okrepi identitetni krog, kjer se vzpostavlja ravnotežje med tem, kaj smo, kako nas vidijo drugi in kakšna je naša dejanska strokovna in delovna pozicija. Srečanje s sebi podobnimi, kar zadeva strokovno znanje, pa hkrati različnimi glede na delo in interese, ki jih imamo, je namreč skorajda nujni pogoj za ohranjanje poklicne identitete, še zlasti, če smo v svojem delovnem okolju edini, ki opravljamo delo pedagoga ali andragoga, kar je najpogostejša situacija med diplomanti pedagogike oziroma andragogike.

Letos smo Pedagoško andragoške dneve izvedli tridesetič, kar je nedvomno lep jubilej. Niso potekali vsako leto zapored. V letih, ko je bila preobilica drugih strokovnih dogodkov, namenjenih širši javnosti, smo tem dali prednost, raje kot da bi se ponavljali ali zaradi presežkov preobremenili potencialne udeležence. To pa ne pomeni, da se kontinuiteta ne ohranja.

Koncept Pedagoško andragoških dnevov se v vseh ni letih veliko spremenil. Smiselni so, ko in če imamo teme, ki so dozorele za skupno obravnavo. Še naprej ostajajo namenjeni predvsem diplomantom obeh smeri. V prvih letih nismo izbirali osrednje teme, pač pa smo prepustili vsakemu član oddelka, da je izbral tisto tematiko, ki mu je

bila blizu in kjer je čutil potrebo po diskusiji ali kjer so udeleženci pričakovali, da se z njo srečajo.

V zadnjih letih se je koncept razvil v treh smereh in sicer:

- Praviloma izberemo osrednjo temo, ki jo skušamo prikazati skozi različne discipline in različne teorije. Letos smo na primer izbrali temo preverjanja, ocenjevanja in vrednotenja.
- Sestavni del Pedagoško andragoških dnevov so postale okrogle mize, ki sovpadajo z vodilno temo in na katero povabimo tudi strokovnjake »od zunaj«, se pravi raziskovalce, praktike in profesorje, ki niso člani Oddelka za pedagogiko in andragogiko in so ključni na tematskih področjih.
- Ker se Oddelek vse bolj intenzivno odpira navzven in strokovno sodeluje s sorodnimi institucijami, zdaj povabimo tudi v osrednji del Pedagoško andragoških dnevov goste, s katerimi tesneje sodelujemo in ki obogatijo ali dopolnijo naše vedenje. Prav tako vsako leto povabimo tudi udeležence, da predstavijo svoje dosežke in novosti.

Spodbuditi želimo tudi spletno diskusijo. Lansko leto smo tudi v zaradi tega organizirali Pedagoško andragoške dneve v obliki spletne konference in dveh okroglih miz, ki so bile dobro obiskane, pa vendar se je pokazalo, da je spletna komunikacija dopolnitev, ne pa zamenjava za neposredno skupno delo.

Novost je tudi vsakoletna publikacija, zadnjih šest, vključno s to, je objavljenih tudi na spletni strani Oddelka. Spletna tehnologija omogoča, da gradiva ostajajo trajno dostopna tudi za študente in za tiste, ki se iz takih ali drugačnih razlogov neposredno ne udeležijo Pedagoško andragoških dnevov, pa jih tematika zanima.

Glede na tradicijo, vsakoletne odmeve, pa tudi na udeležbo verjamem, da so Pedagoško andragoški dnevi tista oblika vseživljenjskega učenja učiteljev Oddelka za pedagogiko in andragogiko, njegovih diplomantov in sodelavcev, ki ohranja idejo vseživljenjskega učenja živo v njeni emancipatorni funkciji in da tudi po trideseti izvedbi ohranjajo svežino in naboj, ki so jo imeli ob prvi izvedbi.

POBUDA IN NASTANEK PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKIH DNEVOV – RAZMIŠLJANJA OB TRIDESETLETNICI

Ana Krajnc

Zaslužna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

Kako lahkotna je ustvarjalnost se zavemo, ko imamo svobodo delovanja. Morda si v vsakih okoliščinah mora človek vzeti sam pravico, da deluje in ustvarja. Pri tem mu pomaga osebna samozavest in pogum, da prenese riziko in lahko prevzame odgovornost tudi za morebitne slabe posledice inovacije. V podobnem vzdušju je nastajala tudi prva sistematična oblika dopolnilnega izobraževanja za diplomante našega Oddelka.

Pred tridesetimi leti je imela Filozofska fakulteta za vse oddelke monoliten in jasno izdelan sistem dodiplomskega študija. Poleg tega so bili posamezni študentje vpisani na samoplačniškem podiplomskem študiju ali pa so pripravljali doktorat znanosti. Vendar je bilo njih število tako majhno, da so to bili bolj izjeme in ne pravilo v splošni podobi univerzitetnih študijev pri nas. Na univerzi je država takrat financirala samo dodiplomski študij. Podiplomski študij ali doktorat sta se smatrala kot zasebna zadeva posameznega kandidata, razen, če je bil v službi na Fakulteti in mu je ta plačala magisterij oziroma doktorat. Ker je bil kadrovski prirastek Fakultete minimalen, so bili kandidati s pokritimi stroški podiplomskega študija le redki posamezniki. Zamisli, da bi fakulteta morala skrbeti za obnavljanje znanja svojih nekdanjih diplomantov še ni bilo na obzorju.

Ko sem pred tridesetimi leti postala predstojnica Oddelka za pedagogiko, sem bila še pod močnim vtisom ugotovitev raziskave, ki sem jo opravila v Kanadi na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja, OISE (Financiralo jo je Ministrstvo za raziskovanje zvezne vlade Kanade) o Razvitosti dopolnilnega izobraževanja na kanadskih univerzah (Continuing Education Assessment in Canadian Universities). Raziskava je zajela vzorec univerz od vzhodne do zahodne obale Kanade, skupaj 9 univerz. S to raziskavo sem vstopila v neko drugo univerzitetno stvarnost, drugačno od naše takratne stopnje razvitosti visokega šolstva, višjo od domače. Večino podatkov sem zbrala sama, zato so bili vtisi s posamezne univerze še toliko močnejši. Vse univerze so

imele posebne oddelke za dopolnilno izobraževanje. Uresničevali so letne programe krajših izobraževanj za bivše diplomante. S tem so jim omogočali, da dohitevajo razvoj in si sproti pridobivajo nova znanja in lažje prilagajajo spremembam v okolju in osebno rastejo. Demokratizacija visokega šolstva se je takrat v Kanadi že zelo poznala. Delovale so velike nove univerze (npr. Simon Fraser Univerza v Vancouvru), na katero se je lahko vpisal na dodiplomski študij vsak človek, če je le bil star 23 let. Ni bilo potrebno, da je imel srednjo šolo. Temu primerno je bilo na ostalih univerzah za vse odprto tudi dopolnilno izobraževanje. Na krajše oblike študija so prihajali tudi diplomanti drugih strok in ljudje, ki jih je razpisana tema zanimala. Študij na kanadskih univerzah je bil na več načinov inkluziven in ne ekskluziven, kar še danes pri nas ne moremo sprejeti, ker vse točkujemo, selekcioniramo, izključujemo in delujemo kot ekskluziven visokošolski sistem. Če se ne demokratizira družba, se tudi šolstvo ne more.

Med ugotovitvami raziskave me je med drugim zelo presenetila ugotovitev, da je v povprečju, pri univerzah vključenih v vzorec, 50 % študijske dejavnosti prav dopolnilno izobraževanje (continuing education). Druga polovica je bil dodiplomski in podiplomski študij. Presenetilo me je, kako je nova družbena vloga univerz, da skrbi za obnovo znanja bila takrat v Kanadi že razvita. Čutila sem močno željo, da bi nekaj tega imeli tudi pri nas na univerzi. (Krajnc, 1975)

Še pod vtisom ugotovitev kanadske raziskave sem se v mislih pogosto spraševala, kaj lahko napravimo doma. Zakaj tudi mi ne bi uvedli na Fakulteti razne krajše oblike študijskega izpopolnjevanja? Proti je govorilo pomanjkanje univerzitetnih učiteljev, študijska preobremenjenost obstoječih in samoplačniški način financiranja dopolnilnega izobraževanja v nasprotju s takratnim 100 % državnim financiranjem dodiplomskega študija pri nas. Financiranje novih programov dopolnilnega izobraževanja bi bilo na principih podjetniškega razmišljanja, ki je bil tuj takratni državni ideologiji. Kljub temu sem kot prodekan Filozofske fakultete pripravila predlog in izpeljala do ustanovitve tri centre za dopolnilno izobraževanje. Od teh sta zaživela dva. Najbolj se je uveljavil Center za pedagoško andragoško izobraževanje pod vodstvom prof. dr. Barice Marentič Požarnik, katerega programi so danes pomemben del dejavnosti Fakultete.

Čez par let po kanadski raziskavi sem se kot predstojnica Oddelka zasnovala prvo obliko dopolnilnega izobraževanja za naše diplomante, dvodnevno srečanje

strokovnjakov iz prakse s predavanji, delavnicami in okroglimi mizami, ki jih vodijo člani Oddelka na določeno temo. Učitelji na Oddelku so pozitivno sprejeli novo obliko sodelovanja znanosti s prakso. Večinoma so že prvo leto nastopili kot predavatelji na Pedagoško andragoških dnevih. Vsak iz svojega področja so posredovali nove teme in odkritja, katera prej še niso bila vključena v predavanja pri dodiplomskem študiju. Učitelji so dobili priložnost, da izsledke svojih najnovejših raziskav takoj posredujejo širši strokovni javnosti, svojim nekdanjim diplomantom. Samo posamezniki so se zamisli ustrašili in so grozili z inšpekcijo SDK (Službo družbenega knjigovodstva).

Program je bil že v osnovni zastavljen mozaično, vsak od učiteljev je nastopil s svojo temo, kar je interes med udeleženci še povečalo. Učitelju nastop na Pedagoško andragoških dnevih naj ne bi predstavljal dodatne obremenitve, ker so bili povsem zasedeni na dodiplomskem študiju. Predavatelji smo se zanašali na zadnje raziskave in novo odkrito študijsko literaturo. V danih razmerah smo našli nek modus vivendi, da Pedagoško andragoški dnevi zaživijo kot sistematična oblika dopolnilnega izobraževanja strokovnjakov iz prakse, kljub nadobremenitvi fakultetnih učiteljev. Postopoma so na Pedagoško andragoških dnevih predstavili rezultate raziskav novi doktoranti in magistri znanosti Oddelka.

Začeli smo preprosto, življenjsko in brez nepotrebne birokracije. Diplomantom smo razposlali vabila, da se udeležijo Pedagoško andragoških dnevov. Njihov odziv je bil presenetljivo velik že prvo leto. Vabila so doživeli kot posebno pozornost. Dejali so, da je bilo to za njih prijetno presenečenje, ker niso pričakovali, da bi jih Fakulteta še kdaj povabila na izobraževanje. V praksi pa potrebujejo vedno več novih znanj. Iz leta v leto smo od udeležencev slišali pohvale in izjave kot so: »Tega biti moralo biti več. Znanje nujno potrebujemo«, »Premalo je organiziranih oblik izobraževanja za diplomante«, »Organizirajte seminarje še na druge teme«, »Na Pedagoško andragoških dnevih lahko izmenjamo tudi naše izkušnje iz prakse in spoznamo, kako drugi kolegi delajo« itd. Očitno smo s programom zadeli na veliko že obstoječo potrebo po znanju v praksi. Svetovali smo jim, da si med letom tudi sami izpeljejo osebne učne projekte s pomočjo branja znanstvene literature, tujih in domačih revij, konzultacij in mentorstva, ker ne bomo nikoli organizirali dovolj programov skupinskega dopolnilnega izobraževanja, da bi z njim dohitevali vse njihove potrebe po znanju.

S stroški nismo mogli obremenjevati Oddelka, ker naj bi bilo dopolnilno izobraževanje pretežno samozadostno in bi se tako razvija bolj svobodno. Udeleženci Pedagoško andragoških dnevov so za udeležbo na začetku plačali nizko kotizacijo samo za pokrivanje najnujnejših stroškov. Šele v samostojni Sloveniji, 15 let pozneje, je Ministrstvo za šolstvo šport razvilo program dopolnilnega ali kakor so ga imenovali »permanentnega« izobraževanja za učitelje. S prijavo na Zavod za šolstvo je lahko tudi Oddelek dobil nekaj sredstev za Pedagoško andragoške dneve.

Vsakoletna tema Pedagoško andragoških dnevov naj bi bila v prvih letih osredotočena na glavne teoretične in raziskovalne novosti preteklega leta v pedagogiki in andragogiki doma in po svetu. Z leti pa so se programi tematizirali. Predavatelji so se osredotočili na neko osrednjo temo in model mozaičnega programa je postopoma ugasnil. Pedagoško andragoški dnevi so tekom razvoja glede na izvajalce in izbrane teme postajali vedno bolj pedagoški. Temu primerno se je spreminjala tudi struktura udeležencev. Med njimi je bilo vedno več pedagogov, ki profesionalno delajo na šolah in vedno manj andragogov iz prakse.

V prvotni obliki so se Pedagoško andragoški dnevi kot vsakoletni osrednji program dopolnilnega izobraževanja na Oddelku ohranili vse do današnjih dni in danes že predstavljajo tradicionalna srečanja diplomantov iz prakse. Kolegice in kolegi si že vnaprej napovedo: »Vidimo se na Pedagoško andragoških dnevih«. Takrat imajo možnost, da se tudi med seboj podrobneje pogovorijo, izmenjajo misli in srečajo kolegice in kolege, ki jih sicer v svojem okolju med letom ne vidijo.

Za nadaljnji razvoj bi priporočila vse, kar spada k razviti vlogi univerze za obnavljanje znanja diplomantov in drugih odraslih, ter dohitevanje razvoja. Oddelek naj uvede še druge nove programe dopolnilnega izobraževanja, programi naj bodo bolj specializirani kot do sedaj in odprti za širšo publiko. V družbi 21. stoletja je dopolnilno izobraževanje ena najbolj pomembnih socialnih vlog univerz.

Literatura

Krajnc, A. (1975). Continuing Education Assessment in Canadian Universities. OISE, Toronto.

OCENJEVANJE ONKRAJ ZNANJA, VREDNOTENJE ONKRAJ DOSEŽKOV

Zdenko Medveš

Zaslužni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

Izhodišče mojega razmišljanja je, da je šolska ocena multifunkcionalna in, realistično gledano, predstavlja mnogo kaj drugega kot znanje. To je v širšem smislu sporočilo naslova, ki sem ga dal temu prispevku. Čeprav se je zdelo, da je bilo ob velikih šolskih reformah v zadnji polovici prejšnjega stoletja, katerih cilj je bil razvijanje pravične šole, praktično vse povedano o odvisnosti šolske uspešnosti od socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja učencev in da naj bi prav zaradi teh reform ta tema ne bi bila več aktualna, se aktualnost problema na svetovni ravni vrača, in zdi se, da v še bolj zaostreni obliki. Poročilo UNESCO-a (Willms, 2006) je s sekundarno obdelavo podatkov iz programov mednarodnih primerjav dosežkov učencev v obveznem ali po končanem obveznem šolanju (zlasti PIRLS in PISA) pokazalo, kako trdovratna je odvisnost med učnimi dosežki in socialno-ekonomskim ter kulturnim ozadjem učencev, in to v vseh deželah, ki so vključene v primerjave, čeprav z različno stopnjo pomembnosti.

Trdovratnost te povezave je nenazadnje plod tudi tega, da je problem zelo kompleksen. Na eni strani ga generirajo primarni dejavniki, kot so socialno-ekonomski status družine, kulturna različnost in imigrantsko ozadje, urbanost okolja, različne sposobnosti, nesrečne življenjske okoliščine. Na drugi pa so sekundarni dejavniki, med katerimi je na prvem mestu šola sama (različna kvaliteta učiteljev, različni materialni in performativni standardi, različnost učnih praks (The Learning Bar, 2012)). K sekundarnim dejavnikom bi smeli hipotetično dodati tudi različnost vzgojnih konceptov ter različnost odnosov zlasti do obiskovanja šole, kar bomo preverjali v našem prispevku. Pogosta nevarnost v reševanju kompleksnih problemov je, da ne vemo, kje začeti in ne zagledamo pomembnih točk, na katere bi morali biti posebej osredotočeni, da bi iz njih vsaj začeli reševati problem. Čeprav mogoče, teoretsko gledano, te točke niti niso Arhimedove točke celotnega pojava, imajo pa posebno mesto v njegovi strukturi. Ko gre za vprašanje povezanosti učne uspešnosti s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem, se nam kot ena od takšnih točk prikazuje šolski absentizem. Najbrž je pogumno

reči, da bi zmanjšanje ali odprava šolskega absentizma pomenila tudi zmanjšanje ali odpravo odvisnosti šolske uspešnosti od socialno-kulturnega ozadja učenca. A predstavili bomo dokaze, da je zmanjšanje šolskega absentizma povezano z večjo šolsko uspešnostjo zlasti skupin učencev/dijakov z nižjim socialno-ekonomskim statusom in skupin z migranstskim ozadjem.

Šolski absentizem kot zelo zanesljiv prediktor šolske neuspešnosti

Mnogi zanesljivi in aktualni rezultati¹ kažejo na tesno povezanost med šolsko neuspešnostjo, osipom in šolskim absentizmom. Gre za rezultate, ki so izjemnega pomena za napovedovanje šolske uspešnosti. Stearns, Moller, Blau, Potochnick (2007) podobno poročajo o sedemnajstih študijah v ZDA, ki so to empirično potrdile. Ugotavljajo, da je padec šolskega uspeha učenca v korelaciji z obsegom odsotnosti od pouka, zato bi lahko razumeli redno obiskovanje pouka kot varovalni faktor šolske uspešnosti. Hkrati so pomembna tudi spoznanja (Stearns, 2007), da večji nadzor nad odsotnostjo učenca in nadzor nad opravljanjem dela za šolo doma, pri učencu le redko krepi negativne pojave, kot so strah pred šolo, odpor do šole, še bolj redko pa naj bi učenec zaradi nadzora odpovedal v šoli. To spoznanje, da nas ne sme biti strah nadzora nad rednim obiskovanjem šole, je ena od prvih skupnih točk mnogih preventivnih programov proti šolskemu absentizmu. Še več, mogoče je celo sklepati, da nadzor nad odsotnostjo od pouka lahko prispeva varovalno k stabilnejšemu položaju učenca in k večji šolski uspešnosti. In obratno. Mnogi avtorji (Stearns, Moller, Blau, Potochnick, 2007) so soglasni v tem, da je ob šolskem absentizmu vedno prisotna velika nevarnost krepitve negativnih razvojnih procesov šolske neuspešnosti, kot so resignacija, socialna konfliktnost, izmikanje odgovornosti, socialna marginalizacija. Vse tisto, kar vodi do tega, da se posameznik najpogosteje z neprijetnimi pedagoškimi ukrepi prebija skozi šolanje, ki ga pogosto tudi ne konča uspešno.

Vsi avtorji, ki obravnavajo šolski absentizem, opozarjajo na to, da je poleg fizičnega izostajanja od pouka treba upoštevati tudi pojav prikritega absentizma. Gre za pojav, značilen za učence, ki so sicer fizično prisotni pri pouku, vendar ne spremljajo pouka in od njega ne odnesejo tistega, kar bi jim omogočalo uspešno samostojno delo. Gre za to,

¹ Grewe (2005) za Evropo, Focus (2007) Nemčijo, za Veliko Britanijo Reid (1999); za Francijo Choquet & Ledoux (1994); za Švico Stamm (2007); za Avstrijo Kittl-Satran & Schiffer (2007)

da bodisi niso zainteresirani za delo in sodelovanje ter so notranje odklopljeni, bodisi za to, da pouka ne morejo spremljati zaradi kopičenja neobvladane učne snovi in vrzeli v znanju. Tudi ti učenci so izpostavljeni nevarnosti, da zaradi širjenja vrzeli v znanju njihovi učni dosežki padajo in svoj prikriti absentizem spremenijo v odkriti, če se učitelj ne odzove na te pojave z ustrezno strategijo (Stearns 2007).

Kako lahko naredi šola?

Pestrost programske ponudbe izven pouka in njen širši pomen za vključevanje učencev s sindromom šolskega absentizma.

Primarni vzroki za pojavljanje šolskega absentizma so tako izven šole kot v šoli. Na to opozarjajo vse raziskave in skušajo s tem šole osvestiti o tem, da tudi same mnogokrat veliko prispevajo k šolskemu absentizmu in drugim dezintegrativnim vedenjskim vzorcem učencev. Močan vpliv na to imajo tradicionalne učne kulture (Stearns, Moller, Blau, Potochnick, 2007), zato je pouk pogosteje generator takšnih vedenjskih vzorcev kot druge dejavnosti šole. A tudi za druge dejavnosti ni vseeno, kako se izvajajo. Raziskave opozarjajo, da je pojavljanje dezintegrativnih vedenjskih vzorcev pri učencih bolj odvisno od globalnega vzgojnega koncepta in medsebojnih odnosov na njej kot pa od oblik dela (pouka, interesnih dejavnosti...) (Peček in dr. 2009). Podobne ugotovitve kažejo tudi druge raziskave (Stearns, Moller, Blau, Potochnick, 2007, Hillenbrand/Ricking, 2011), ki smo jih proučili, čeprav se bolj nanašajo na osnovne šole, med katerimi naj bi bile razlike manjše, kot so med različnimi srednjimi šolami.. Avtorji (Stearns, Moller, Blau, Potochnick, 2007) opozarjajo, da so tudi pri šolah iste vrste poleg notranjih vzgojnih modelov za pojav absentizma prav tako odločujoče nekatere standardne zunanje okoliščine. Med temi okoliščinami so najpogostejši vzroki razlik med šolami objektivni strukturni pogoji, kot: urbanost okolja, ekonomska in socialna struktura okoliša, bližina velikih trgovskih centrov in drugih točk, ki so privlačni cilji za mlade. Med najpogostejšimi objektivnimi dejavniki znotraj šole pa so: kakovost šolske ponudbe, konceptualna naravnost šole na dvig kakovosti preživljanja prostega časa učencev ter odnos učiteljev in šole do obiskovanja pouka, do dela učencev za šolo doma in do udeležbe učencev v dejavnostih izven pouka. (Collins, 1998, Ricking, 2009, Stamm, 2006).

Šola se ne more neposredno spopadati z zunanjimi dejavniki šolskega absentizma, zato se bom v nadaljevanju osredotočil na njene strategije v odstranjevanju ali zmanjševanju dejavnikov, ki vplivajo na absentizem od znotraj. Za izhodišče postavimo spoznanje Rickinga (2009), da je najpomembnejša variabla, ki varovalno zmanjšuje nevarnost šolskega absentizma, verjetnost, da se bo učenec lahko osebno uveljavil v aktivnostih znotraj šole. Pri tem je zanimiva njegova teza, da je pri učencih, ki so potencialno izpostavljeni izmikljanju v šoli, zelo težko doseči osebno uveljavljanje pri pouku, in je zanje ena od temeljnih uspešnih strategij *aktiviranje v sklopu dejavnosti izven pouka*. Pri tem ugotavlja, da imajo učenci na manjših šolah večje možnosti, da se vključujejo v šolske aktivnosti izven pouka in v njih prevzemajo odgovorne vloge. Učinki takšnega uveljavljanja so po Rickingu (prav tam) pomembni predvsem zaradi presežkov. Gre za to, da osebno uveljavljanje v prostočasnih šolskih dejavnostih krepi njihovo splošno odgovornost za delo šoli, torej tudi odgovornost za sodelovanje pri pouku, s tem ko povečuje njihovo identifikacijo s cilji šolskega dela in življenja. Podobne ugotovitve bi lahko povzeli iz strategij, ki so se razvile na povsem drugi strani sveta in jih razberemo iz programov nacionalnih centrov, ki so v ZDA ustanovljeni prav zaradi preventive pred šolskim absentizmom². Z osebnim zadovoljstvom v šoli raste tudi pozitivna samopodoba učencev. Pri učencih, ki so bili vključeni v šolske aktivnosti, kot so urejanje šolskega vrta, športna srečanja, organiziranje zabav ipd., se je zmanjšala verjetnost, da bi učenec zašel v nedovoljena in neodgovorna dejanja (Stearns, Moller, Blau, Potochnick 2007). Zmanjšala se je tudi šolska abstinenca. Ti pojavi pomembno korelirajo s šolami, ki imajo visoko razvito sodelovanje učencev v dejavnosti izven pouka.

Stamm (2007) ugotavlja podobno, ko analizira pogoje, v katerih se šola lahko uspešno opre *na močne točke* učenca. Zanimive so njegove ugotovitve, da je to znano pedagoško geslo *opirajmo se na močne točke*, malodane neuporabno pri učencih, ki so odpovedali v šoli zaradi strahu pred šolo, odpora do nje in celo, ko so si razvili sovražno nastrojenost do šole. Zato je težko verjeti, da bi se močne točke učenca pokazale pri pouku. Na drugi strani pa nudijo dejavnosti izven pouka širše možnosti za njihovo odkrivanje, ki jih šola,

² National Dropout Prevention Center/Network – (NDPC/N, <http://WWW.dropoutprevention.org> ali pa (National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities – NDPC-SD, <http://www.ndpc-sd.org>)

osredotočena le na pouk enostavno ne more prepoznati. »Prosti čas« v šolski ponudbi ponuja veliko možnosti za kaj takega.

Individualni programi pomoči

Pojem je pri nas dobro znan, vendar ga bom skušal pokazati še z manj znane plati, ki se kaže v preventivnih programih za zmanjševanje osipa in šolske abstinence. Mogoče so ti programi pomoči v naši praksi preveč naravnani na individualno ali skupinsko pomoč učencev s posebnimi potrebami in znotraj tega učencem z odločbo o usmeritvi. A če jih primerjamo s prej omenjenimi preventivnimi programi je bistvena razlika ta, da so programi individualne pomoči v naši praksi preveč, če že ne izključno, naravnani na doseganje ciljev pouka in učne uspešnosti. Že prejšnja strateška točka pa je pokazala velik pomen naravnosti strategije pomoči na celostno osebno uveljavljanje učenca, kar naj bi bilo lažje dosegati v dejavnostih izven pouka, zlasti interesnih. Pri individualnih programih pomoči za učence, ki so ogroženi z nevarnostjo absentizma, gre pogosto za učence (Hillenbrand/Ricking, 2011), ki dosegajo nepričakovano nizke dosežke in rezultate glede na zmogljivosti, ki jih kažejo izven učnih situacijah. Takšne primere, ki jih tradicionalno naravnana šolska stroka razvršča med zanikrneže, lenuhe, zapuščene, in še kaj hujšega, poznamo iz učne prakse in marsikdaj se o njih nekdam reklo, »kakšno individualno pomoč nekaj, potreboval bi le palico«, danes pa učitelj lahko le obupan čaka, da bo tak učenec njegov razred zapustil (uporaba gesla »pojdi ven«).

Za šolo in učitelje je pomembno širiti opozorila, da izostajanje iz šole nikakor nima izvora v posamezniku, temveč je posledica sistemskih dejavnikov v socialnem okolju posameznika in v šoli. Šole lahko pojav absentizma pri učencih aktivno povečujejo zlasti s tem, ko kažejo, da bi se motečega učenca najraje znebile, ga premestile, ali ga, v srednji šoli, kar izločile. Zanimivo je opažanje Hillenbranda in Rickinga (2011), da se šole ravnajo po geslu: »pojdi ven«, hkrati pa zunanje okolje, družina, prijatelji predstavljajo dejavnike, ki privlačijo in spodbujajo zapuščanje šole po geslu: »pridi ven«. In v tem precepu se znajde posamezni učenec/dijak.

Pri strategiji individualne pomoči je pomembno, kako šola sama identificira učenca, ki ga šolski absentizem potencialno ogroža. Šola se mora zavedati, da je odpor do šole, ki ga generira tudi sama, prvi korak v absentizem. Ta vodi v šolsko neuspešnost, ta pa v življenjsko brezperspektivnost. Ogroženost s pojavom absentizma je po Hillenbrandtu in

Rickingu (2011) plod vzajemnega delovanja različnih faktorjev. Izvor vidita v izobraževanju sovražnem družinskem okolju, kar se kaže v omalovaževanju šole in nizkem vrednotenju znanja. Na drugi strani vidita izvor v pomanjkljivem nadzoru družine nad otrokom, njegovimi aktivnostmi in prijateljskimi druženji, ki lahko pomembno krepijo odpor do šole na podlagi lastnih izkušenj vrstnikov. Vse to v otroku krepí odklonilno stališče do šole, ki ga praviloma v sebi hitro potrđi, ko vstopi v šolo in s tem okrepi svojo odklonilno in sovražno držo do šole ter jo potem razvije v izmikanje šolskemu delu, nesodelovanju in končno pristane v abstinenci, ki ji sledi vrzel v znanju in posledično osip. Prve začetke teh pojavov je mogoče opazovati na ravni elementarne šole, kar se kasneje le redko zmanjšuje ali izgine; nasprotno, praviloma se proti koncu obveznega šolanja okrepi (Bildung in Deutschland 2008).

Poseben problem so učenci, pri katerih se v kakršnem koli obliki pojavljajo kognitivne, socialne, čustvene motnje. Njim mora biti v preventivnem delu šole, namenjena vsa pozornost tudi v tem smislu, da šola z različnimi sredstvi zagotavlja čim manjšo odsotnost od pouka. Odveč je povedati, kako pomemben je pri tem zgled vseh zaposlenih na šoli, zlasti učiteljev.

Ukrepi, ki segajo v socialno okolje

Če smo dokazali pomembno povezanost in soodvisnost šolskega absentizma od socialno-kulturnega okolja in šole, potem je treba izobraževalno politiko prepričati, da je boj proti šolskemu absentizmu ena od ključnih točk, na kateri mora delovati, da bi zmanjšala odvisnost šolske in učne uspešnosti od socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja učencev/dijakov. Mnoge države v svetu se tega zavedajo. Hillenbrand in Ricking (2011) ob objavi poročila Focus (2007) Zvezne konference ministrov za izobraževanje z geslom *Osipniki – Ministri za kulturo so začeli ofenzivo (Schulabbrecher – Kultusminister starten Offensive)* predstavljata nemškimi šolskim oblastem (predstavljamo jo tudi našim), kako so ravnali v ZDA. Ustanovili so dva nacionalna centra za preprečevanje osipom in absentizmom učencev, in sicer Nacionalni center za preventivno preprečevanje osipa in Nacionalni center za preventivno zmanjševanje osipa za prikrajšane učence. Centra izvajata obsežne raziskave o pojavih šolskega izostajanja ali zapuščanja šole in podpirata šole v mnogih aktivnosti za zagotavljanje rednega obiskovanja šole.

Ukrepi za redno obiskovanje šole, ki jih poznamo iz poročil navedenih centrov (NDPC) (A Technical Report 2008), so za naše okolje praktično nepojmljivi. Osredotočeni so namreč na strogi in striktni nadzora šole nad spremljanjem šolskega obiska in tem, kako izpolnjujejo učenci doma delo za šolo. Iz poročila ugotavljamo dvosmerno strategijo. Prva smer se nanaša na učitelje, ki morajo pri pouku postavljati zelo jasne cilje in zahteve glede opravljanja učnih nalog izven šole ter tudi izvajati striktno kontrolo nad tem, ali učenci naloge uspešno opravijo. S striktnim nadzorom naj bi pokazali trdno lastno odgovornost za to, da izpeljejo postavljene cilje in obveze. Predloge iz poročila bi lahko prebrali tudi tako, da je dvig učne uspešnosti in napredka v učenju odvisen od doslednega vodenje razreda v skladu s postavljenimi cilji, kar pomeni, da je trdno vodenje razreda bistveno tudi za preventivno zmanjševanje absentizma in osipa. Druga smer pa je naravnana na preprečevanje izostajanja. Tu se navaja, poleg nam dobro znanega opravičevanja izostankov, tudi druge ukrepe, kot je povezovanje šole s točkami v okolju, ki so privlačne za mlade, povezovanje šole z lokalno policijo in še kaj, kar vse v našem okolju že pomeni poseg v otrokove pravice.

Prehod iz šole na šole

Prehod iz ene šole na drugo je točka, ki se ji posveča velik pomen v zgoraj omenjenih programih tako za zmanjšanje šolskega osipa in dvig šolske uspešnosti, kot za uspešno dokončanje vsaj srednje šole ter pridobitev vsaj poklicne kvalifikacije. V ospredju je prehod iz obvezne osnovne šole v srednjo, ki je vsekakor najbolj občutljiv prehod v šolskem sistemu in življenju posameznega učenca. Posebej pomembno je v tej točki delo z učenci, za katere obstajajo določeni znaki, da bi jih po končanem obveznem šolanju pograbila ulica. Nam se zdi, kot da tega problema nimamo, češ da praktično celotna osnovnošolska generacija nadaljuje šolanje po končani osnovni šoli. A je takšen sklep le nekakšna samoprevara, da nam ni treba storiti nič pomembnega, ker itak mladina ve, kaj je najbolje zanjo. Tista peščica, ki se po osnovni šoli izgubi pa naj itak ne bi bila vredna nacionalne skrbi in raziskovanja stroke. Šolsko razvite države imajo drugačno strategijo. Ne samo s podaljševanjem šolske obveznosti na deseto leto in nekatere celo v srednjo šolo do polnoletnosti (npr. Madžarska), temveč predvsem s spodbujanje skrbi in odgovornosti obveznih šol, da najdejo v nadaljnjem izobraževanju prostor vsakemu absolventu, posebej seveda zaradi kakršnih koli razlogov ogroženemu. Moje mnenje je, da nerazvitost poklicnega svetovanja pri nas, da ne govorim o poklicnem usmerjanju, ki

od usmerjenega izobraževanja naprej tudi pomeni skorajda poseg v otrokove pravice, kaže na nemoč zagotoviti kvalificirano pomoč v tem obdobju prehoda iz šole na šolo. Pomislimo samo na čas, ko smo drugi polovici devetdesetih let poskušali uvajati dualni sistem, kako formalistično in razosebljeno je potekal proces, ko so učenci izbirali mojstre ali mojstri dijake. Pa gre gotovo za enega najbolj občutljivih dogodkov v življenju mladega človeka. In kaj je bila strokovna doktrina tega prehoda, kakšno vlogo naj bi imela osnovna in kakšno srednja šola? Na podlagi svojih izkušenj trdim, da take doktrine sploh ni bilo, saj se je odločitev dogodila praktično med počitnicami, ko se je vsakdo znašel kot je vedel in znal, ob večji pomoči, to je treba priznati, delodajalcev kot šole.

Številni primeri iz sveta kažejo na povsem drugačne prakse. Nešteto primerov si lahko bralec ogleda na spletu. Če začne vpisovati geslo »school transition« bo zadostovalo, da vtipka do prvega »i« in že se bo pojavila serija gesel, ki predstavljajo različne programe prehajanja učencev/dijakov med različnimi šolskimi okolji. Ogledati si velja spletni portal School Transitional Environment Program, kratko STEP, v ZDA, ki izstopanje iz šole razume kot socialni tvegan in stresen prehod, posebej za učence z visokim tveganjem za šolski absentizem in posledično za šolski osip. Prav tako so zanimivi programi prehoda v srednjeevropskih državah, ki imajo dualni sistem poklicnega izobraževanja. V teh programih ob prehodu v srednjo šolo so razdeljene vloge tako osnovnih kot srednjih šol. Osnovne šole so osredotočene na šolsko in poklicno informiranje ter svetovanje. A pomembno je tisto več, česar pri nas tudi ne poznamo. Učencem zadnjega razreda osnovne šole, ki se odločajo za uk ali poklicno šolo, mora osnovna šola omogočiti, da nekaj tednov pouka v zaključnem razredu že obiskuje izbrano šolo in tudi »delajo« pri različnih mojstrih, kar naj pomaga pri odločitvi bodočega vajenca za mojstra in obratno (Hillenbrand/Ricking 2011). A osrednja teža teh programov prehoda med šolami so strategije, ki jih izvajajo srednje šole. Pri tem gre zlasti za ustvarjanje razredne klime, ki olajšuje integracijo novince. To se kaže v nalogah vseh učiteljev in razrednikov, ki kot mentorji pomagajo pri strokovnih učnih nalogah, kot tutorji pa nastopajo tudi kot osebni svetovalci, kar naj bi jim omogočilo večjo povezanost z rizičnimi učenci. V programu je na obeh stopnjah – osnovni in srednji šoli – zagotovljeno tudi kontinuirano sodelovanje s starši učencev. Cilj je doseganje večje stopnje identifikacije dijakov s šolo, pri čemer je poleg pouka pomembno tudi njihovo vključevanje v prostočasne in zlasti interesne dejavnosti. Pa poglejmo še projekte STEP. Primerjava podatkov eksperimentalne in kontrolne skupine v STEP kažejo visoko

stopnjo uspešnosti programa, saj se je ob prehodu na srednjo šolo delež učencev v eksperimentalni skupini, ki jim je padel učni uspeh glede na osnovno šolo zmanjšal za več kot polovico. Med njimi je opaziti tudi pomembno zmanjšanje vedenjskih problemov. Bistveno se je izboljšala njihova samopodoba, v zelo zmanjšanem obsegu pa se kaže pri eksperimentalni skupini odklanjanje šole, zlasti pa sovražen odnos do nje. Učitelji poklicnih in strokovnih šol v programu STEP pa pričajo tudi o visoki identifikaciji s poklicnim profilom in aktivnim sodelovanjem učencev (Hammond 2007).

Kakšne možnosti za uspešno preventivo šolskega osipa se kažejo ob resnem strokovnem delu?

Če se opremo na ugotovitve Nacionalnega centra za preventivo pred šolskim osipom lahko povzamemo, da gre v preventivnem ukrepanju za nekakšno kombinacijo razrednega menedžmenta in tutorskih programov. Nacionalni centri načrtno proučujejo in spremljajo pojave šolskega absentizma v širšem pomenu besede in, kot smo videli, izvajajo konkretne programe z ustreznimi šolami, hkrati pa s strokovnimi priporočili usmerjajo vse šole pri snovanju prevencije na področju šolskega absentizma in osipa³.

Nedvomno je, da šola postaja vse kaj več kot učilnica, preoblikuje se v socialni prostor, znotraj katerega sicer ohranja znanje pomembno mesto, a ponekod in za določene skupine učencev niti ne več primarno, ko gre za iskanje življenjskih poti in odgovorov, ki naj bi skupinam mladih z določenimi znaki tveganja, našla odgovor na smisel njihovega bivanja.

Pomembno je izobraževanje učiteljev za te naloge. Iz mnogih poročil (A Technical Report 2008; Bildung in Deutschland 2008; Focus 2007; STEP, NDCP, The Learning Bar - Tell Them From Me (TTFM)), lahko povzemamo ducate tematskih sklopov tega izobraževanja; gre pa za strategije, ki so namenjene otrokom iz socialno-ekonomsko prikrajšanih skupin ter skupin z imigrantskim ozadjem. Med najpogostejšimi tematskimi sklopa v izobraževanju učiteljev najdemo:

- vključenost šole v lokalno skupnost, pomen tesnega sodelovanja šole z lokalnimi skupnostmi in drugimi ustanovami, tudi s policijo;

³ Glej spletno stran National Dropout Prevention Center/Network - NDPC/N, <http://WWW.dropoutprevention.org>

- hitra in zgodnja intervencija: pomen zgodnjega vključevanje otrok v vrtec in načrtne pomoči ko vstopi otrok v šolo, kontinuirano sodelovanje in vključevanje družine;
- temeljne strategije v delu z učenci, ki potrebujejo pomoč: organizacija mentorske in tutorske pomoči, koncept tutorske pomoči sošolcev ter različne oblike pomoči učencu izven šole, zlasti dodatne pomoči otrokom, ki izhajajo iz skupin s posebno visokim tveganjem;
- razvijanje raznovrstne ponudbe učencem v prostem času, programu STEP in organizacija dejavnosti izven pouka za učinkovito zmanjševanje odklanjanja šole in sovražnosti do nje;
- vzpostavljanje večje stopnje identifikacije s šolo s krepitvijo splošnega pozitivnega odnosa do nje, kako šola gradi učno delo z učencem na njegovih močnih točkah in krepí sodelovanje oz vključevanje ogroženih učencev v skupine, ki so sicer nagnjene k izključevanju učencev s kognitivnimi, socialnimi in čustvenimi težavami;
- izboljšanje strategij poučevanja in učenja;
- individualna pomoč pri prehajanju v nova socialna okolja, posebej pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo.

S čim se lahko »pohvalimo« v slovenskem šolstvu?

Navedene strategije so pomembne tudi za slovenske šole, a kar hitro lahko naštejemo nekatere opazne systemske razlike, ki lahko pomenijo pomembno oviro za uveljavljanje strategij, ki so jih v preprečevanju šolskega absentizma in osipa sprejemali v svetu. Če imam v mislih možnosti, ki se izpostavljajo v strategijah znotraj zgoraj omenjenega STEP-projekta, bi vsaj hipotetično za naš šolski prostor lahko postavil naslednje domneve:

- Tesno delovno sodelovanje šole z okoljem ni samoumevna kultura naših šol, posebej ne srednjih šol in med njimi zlasti ne poklicnih, kjer je problemov največ.
- Prehajanje med osnovno in srednjo šolo je več ali manj prepuščeno učencem in njihovim staršem.
- V zadnjih razredih osnovne šole ni dovolj možnosti za aktivno spoznavanje poklicev in nadaljnjega izobraževanja. Zgled površnosti v tej točki se je

pokazal, ko smo pred desetletjem uvajali dualni sistem, ko osnovna šola sploh ni bila prisotna v tako občutljivem dogodku, kot je izbira mojstra za učenca in obratno vajenca za mojstra.

- Srednje šole nimajo razvite kulture mentorske in tutorske pomoči, zlasti potrebne v začetnih letnikih.
- Problem srednjih šol je prešibka programske ponudba prostočasnih dejavnosti, zato težko gradijo na močnih točkah dijakov in še težje odstranjujejo negativne pojave, kot so strah pred šolo, odpor do nje ali celo sovražnost, za kar se pouk ne izkazuje kot ustrezno sredstvo.
- Neskladja med sistemom izobraževanja učiteljev in specialnih pedagogov: glede na načela integracije in inkluzije je različnost v konceptu izobraževanja učiteljev in specialnih in rehabilitacijskih pedagogov zastavljena tako divergentno, da se težko premagujejo razlike, kar bi terjalo sodelovanje v skupnem procesu učenja in poučevanja.
- Nimamo razvitih oblik uspešnega aktiviranja staršev, ki živijo skupaj z otroki v bolj tveganih okoliščinah, sploh je premalo razvito praktično sodelovanje teh staršev v delu srednje, posebej poklicne šole.
- Oblike, ki naj bi zagotovile reintegracijo v redno šolanje učencev, ki so šolo zapustili (npr.: PUM), pogosto niso uspešne, z lahkotnimi oblikami delovanja se preveč oddaljujejo od storilnostnega principa učenja, namesto tega, da bi se oblike izvajanja rehabilitacijskih projektov za osipnike jasno razvijale kot »zadnja druga možnost« in kjer bi bil bistveno močnejše poudarjen pomen konkretne reintegracije v redno šolanje kot glavni končni cilj.
- Glede novih kultur učenja in poučevanja je pri nas veliko idej, ki pa niso bile preverjane, v kakšnih pogojih bi jih lahko učinkovito uvajali v naše šolske prakse; to zlasti velja za srednje šole in to posebej poklicne šole, ko prihaja v sistemu zaradi negativne selekcije tudi do vseh znanih težav v vzgojnem delu šole.
- Na koncu: enostavno premalo vlagamo v trajno in organizirano nadaljnje izobraževanje učiteljev.

Literatura

- A Technical Report – Schools Dropout Risk Factors and Exemplary Programs (2008). Dostopno na: <http://www.dropoutprevention.org/ndpcdefault.htm> (pridobljeno 20. 7. 2007)
- Bildung in Deutschland* (2008), Ein indikatorenestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Dostopno na: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/pressemitteilung_2008.pdf
- Choquet, M. in Ledoux, S. (1994). *Adolescents Enquete National*. Paris: Editions Inserm.
- Collins, D. (1998). *Managing Truancy in Schools*. London, Cassell.
- Focus (2007). *Schulabbrecher – Kultusminister starten Offensive*. Dostopno na: http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/schulabbrecher_aid_136260.html, (pridobljeno 18. 7. 2008)
- Grewe, N (2005). *Absenteeism in European Schools*. Münster: Lit Verlag.
- Hammond, c.; Linton, D., Smink, J., Drew, S (2007): *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*, SC: National Dropout Prevention Center
- Hillenbrandt, C. in Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention, v *Zeitschrift für Pädagogik*, št. 2, str 153-173.
- Kittl-Satran, H. in Schiffer, B. (2007). *Schulschwänzen, Verweigern, Abbrecher: Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N)*. Dostopno na: <http://WWW.dropoutprevention.org/ndpcdefault.htm>
- Peček, M., Vončina, V. in Kroflič, R (2009): Vzgoja v srednjih strokovnih in poklicnih šolah. *Sodobna Pedagogika*, 60, št. 1, str. 180-196.
- Ricking, H., Schulze, G. in Witrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. V *Schulabsentismus und Dropout*, Paderborn. Schöningh Verlag, str. 13-48.
- Stearns E., Moller, S., Blau, J. in Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, 80, str. 210-240.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, str. 285-302.
- Stamm, M. (2007). Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. *Die Deutsche Schule*, 99, št. 1, str. 50-61
- Willms, J.D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling system*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.
- The learningbar - Tell Them From Me (TTFM)*. Dostopno na: <http://thelearningbar.com/>

STARI – NOVI IZZIVI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Barbara Šteh

Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

Uvod

»Študentje se lahko izmaknejo posledicam slabega poučevanja, ne morejo pa se izogniti posledicam slabega ocenjevanja.«
(Boud v Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 69)

Preverjanje in ocenjevanje sta ključna dela vsakega izobraževalnega procesa in ne nekaj ločenega od poučevanja in učenja (Brown idr. 1997), a ju pogosto izvajamo mimogrede, ali bi se jima najraje izognili tako učitelji (mentorji...) na eni strani kot učenci (mentoriranci...) na drugi strani. Preverjanje znanja je zbiranje informacij o tem, kako posamezni učenci razumejo učne vsebine, napredujejo, dosegajo učne cilje; ima torej diagnostično in formativno funkcijo, tako da se zapisi učiteljev pridobljeni pri preverjanju znanja naj ne bi spremenili v ocene (Bečaj 2000; Brown idr. 1997; Marentič Požarnik in Peklaj 2002). V postopku ocenjevanja pa gre za ovrednotenje učnih dosežkov, ki jim običajno dodelimo tudi neko številčno vrednost, prav tako pa lahko ostanemo pri opisni oceni (ni/opravljen, opisni povratni informaciji ipd.) (prav tam). Ocenjevanje je lahko tako formativno kot sumativno, a formativno vlogo ima le takrat, ko omogoča in zagotavlja, da so rezultati uporabljeni za prilagajanje procesov učenja in poučevanja (Black in Wiliam 2011).

Prav tako se moramo zavedati, da gre pri ocenjevanju vedno le za večji ali manjši vzorec aktivnosti učencev (odgovarjanje na vprašanja v testu, pisanje esejev, reševanje problemov...), da na osnovi teh vzorcev sklepamo o posameznikovih učnih dosežkih in to ovrednotimo v obliki ocen (Brown idr. 1997; Marentič Požarnik in Peklaj 2002). Pri ocenjevanju gre torej vedno za oblikovanje vrednostnih sodb, ki imajo seveda določene posledice tako za učence kot učitelje: vplivajo na to, ali bodo uspešno napredovali, kaj bodo imeli za pomembno, kako bodo videli sebe kot učenca/učitelja, na njihovo nadaljnje učenje/poučevanje, itd.

Preverjanje in ocenjevanje kot ena najzahtevnejših nalog zahteva stalno refleksijo obstoječe prakse

Preverjanje in ocenjevanje je tako ena najzahtevnejših, odgovornih in občutljivih nalog v izobraževalnem procesu. Brown idr. (1997) poudarjajo, da je v zvezi z ocenjevanjem verjetno najzahtevnejši izziv usposabljanje – da razvijemo razumevanje in ekspertnost v ocenjevanju, poučevanju in lastnem učenju ter znamo položiti temelje vseživljenjskemu učenju. Naloga torej zahteva od učiteljev in seveda tudi od kurikularnih načrtovalcev ter strokovnjakov vpetih v eksterno preverjanje in ocenjevanje ekspertnost tako v ocenjevanju, kot v procesih učenja in poučevanja ter stalno refleksijo obstoječe prakse.

Seveda je pomembno, da vsak, glede na svojo vlogo, reflektira lastno prakso v zvezi z preverjanjem in ocenjevanjem, veliko učinkoviteje pa je, če se problematike ocenjevanja in izzivov, ki jih prinaša, lotimo skupaj z drugimi učitelji določene izobraževalne inštitucije, programa..., saj je tako veliko večja verjetnost, da bo prišlo do premikov v kakovosti izobraževalnega procesa in rezultatov (Brown idr. 1997; Marentič Požarnik in Peklaj 2002). Najprej zato, ker bomo sami le težko kritično proučili sistem preverjanja in ocenjevanja, v katerega smo vpeti in vanj verjamemo, nadalje pa zato, ker bomo tako lahko enotnejši v sporočanju učencem, kakšno učenje in znanje se ceni.

Iztočnice za refleksijo obstoječe prakse preverjanja in ocenjevanja so lahko najrazličnejše. Sama predlagam refleksijo skozi prizmo štirih vprašanj:

1. ZAKAJ preverjamo in ocenjujemo oz. kakšen je NAMEN?
2. KAJ preverjamo in ocenjujemo (kako opredeljujemo znanje, kakšne kriterije postavljamo...)?
3. KAKO (različne oblike preverjanja in ocenjevanja: samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje...)
4. KAKŠEN VPLIV ima preverjanje in ocenjevanje?

V tem prispevku bom odstirala pogled na preverjanje in ocenjevanje predvsem z vidika prvega vprašanja, natančneje le enega izmed namenov – preverjanje in ocenjevanje za spodbujanje učenja, ki pa seveda potegne za sabo določene odgovore na nadaljnja vprašanja. Nameni preverjanja in ocenjevanja so lahko številni. Povezani so lahko *s samim učenjem* (preskrbeti PI učencem, da izboljšajo svoje učenje, motivirati učence, osvetliti močne in šibke točke učencev...), *z nadzorom, dokazili o usposobljenosti, selekcijo* (ni/opravitil, oceniti, rangirati učence, narediti selekcijo, napovedati uspešnost v nadaljnjem izobraževanju....) ter *s poučevanjem in kakovostjo programov, izobraževanja* (priskrbeti PI učiteljem, ovrednotiti slabosti in krepke točke določenega predmeta...) (Brown idr. 1997). Zavedati se moramo, da je preverjanje in ocenjevanje, ki je v skladu z enim namenom, lahko v nasprotju z drugim; še zlasti sta si v nasprotju nadzorna funkcija ocenjevanja in na drugi strani spodbujanja učenja.

Preverjanje in ocenjevanje za učenje

V nadaljevanju se bom osredotočila na enega ključnih namenov – »ocenjevanje za učenje« ali kot pravita Black in Wiliam (2011, str. 11): »Ocenjevanje v izobraževanju mora najprej in predvsem služiti namenu podpore učenja.« Ta pa je v naši tradicionalni in storilnostno naravnani šolski kulturi pogosto zapostavljen, saj še preverjanje pogosto bolj služi kot trening za ocenjevanje ali kot motivacijsko sredstvo za bolj intenzivno učenje in ne kot iskanje informacij, kaj učenci obvladajo in česa ne, da bi se temu prilagodila pouk in učenje (Bečaj 2000). Poudarek in vpeljevanje formativnega preverjena in ocenjevanja zahteva določene spremembe v stilu poučevanja in prepričanjih, saj postaja pomembno, kako oblikovati učne okoliščine, naloge in povratne informacije, ki bodo učencem dale možnost za preučitev svojega učenja glede na postavljene cilje in jih izzvale v nadaljnje učenje.

Black in Wiliam (2011) sta naredila obsežen pregled raziskav v zvezi s formativnim ocenjevanjem; pri tem sta vključila tudi eksperte tega področja iz petih različnih držav in na koncu so predstavili glavne ugotovitve, ki se vežejo na šest različnih področij.

1. Prvo področje predstavlja *pregled dokazov o pomembnem vplivu izboljšanja formativnega ocenjevanja na učne učinke*. Poročali so o tridesetih tovrstnih študijah na različnih ravneh izobraževanja. Prav v vseh so se pokazali pozitivni učinki krepitve prakse formativnega ocenjevanja; kako veliki so bili, pa je bilo odvisno od metod, ki so

jih uporabili in seveda od socialnega in izobraževalnega konteksta, v katerem je potekala inovacija.

2. *Osvetlitev obstoječe prakse učiteljev* je pokazala, da nimajo dovolj izkušenj s formativnim ocenjevanjem. Učitelji sicer pogosto pravijo, da želijo razviti razumevanje, a z vprašanji in testi spodbujajo površinsko učenje. Prav tako so se pokazali negativni vplivi osredotočenosti na medsebojno primerjanje med učenci, ker jih to bolj vodi v tekmovalnost in ne spodbuja osebnosti rasti in napredovanja. Komentarji oz. opisne povratne informacije ob ocenah pogosto izgubijo svojo vlogo, ker ocene preusmerijo učenčev pozornost na to, kakšen je njegov položaj v primerjavi z ostalimi učenci; osrednji namen ocenjevanja postane primerjanje in napovedovanje kasnejše uspešnosti, spodbujanje učenja pa je potisnjeno na stranski tir. Zanimivo je, da je med predlaganimi rešitvami v zadnji Beli knjigi... (Krek in Metljak 2011) tudi premik številčnega ocenjevanja navzdol – v tretji razred pri vseh predmetih, kar je seveda v nasprotju s temi ugotovitvami. Ob tem je sicer poudarjeno, da bo potrebno pripraviti predloge za izboljšanje opisnega ocenjevanja, a ob hkratnem zmanjšanju njegove vloge v naši storilnostno naravnani šolski kulturi to verjetno ne bo padlo na plodna tla.
3. Pregled raziskovalnih ugotovitev v zvezi z *vpletenostjo učencev v formativno ocenjevanje* pokaže, da na motivacijo učencev pomembno vplivajo njihova prepričanja o učenju in ciljih učenja ter ocena rizika, ki ga prinaša njihovo ravnanje. Zavedati se moramo, da so učenci različni in zato tudi različno interpretirajo iste ukrepe poučevanja in različno ravnaajo v istih učnih situacijah (Pryor in Torrance 1998 v Bečaj 2000, 2001; Šteh Kure 1999; Vermunt 1989, 1993; Woolfolk 2002).
4. V okviru četrtega področja so skušali iz raziskav izluščiti tiste *strategije poučevanja, ki so se izkazale za produktivne*. Kot posebej pomembno se je izkazalo oblikovanje učnih nalog, ki učencem omogočijo, da proučijo svoje učenje, in vodenje kakovostnega učnega pogovora, pomen katerega v našem prostoru izpostavljata Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009). Njuna empirična študija kaže, da mnogi naši osnovnošolski učitelji ne znajo voditi plodnega učnega pogovora in bi potrebovali dodatno usposabljanje na tem področju.
5. Natančno so proučili, *kaj je značilno za poučevanje in učenje, kjer ima formativno ocenjevanje pomembno vlogo* in izpostavili pomen povratne informacije o tem, kakšni so učenčevi trenutni učni dosežki v primerjavi s pričakovanimi učnimi dosežki. Ob

tem je bila učencem dana možnost, da z vrstniki prediskutirajo, kako odpraviti svoje slabosti.

V našem prostoru se je na priložnostnem vzorcu 131 učiteljev osnovnih in srednjih šol ter nekaj vzgojiteljev, ki so vključeni v mrežo učečih se šol in so se v zadnjih treh letih udeležili delavnice na temo kakovostne komunikacije, pokazalo, da ne znajo podati kakovostne povratne informacije. Njihove povratne informacije, ki so jih dajali kolegu po ogledu mini nastopa, so vsebovale vse tipične napake, ki prejemnika silijo v obrambni položaj in ne v razmislek o svojem ravnanju in možnih spremembah.

6. Zaradi predhodne ugotovitve *o pomenu povratne informacije* so natančno proučili *literaturo tega področja*. Pregled empiričnih dokazov pokaže, da ima povratna informacija pozitiven učinek le če je uporabljena kot vodilo za izboljšanje (Kluger in DeNisi 1996 v Black in Wiliam 2011). Ramaprasad (1983) in Sadler (1989) poudarjata, da morajo učenci pri tem razumeti tako cilje učenja kot dejansko raven svojega razumevanja (v prav tam). Pri tem je seveda potrebno upoštevati spoznanja atribucijske teorije, ki poudarja, kako pomembno je, da učencem pošiljamo sporočila, da so uspehi posledica njihovega prizadevanja in ne nekih notranjih stabilnih dejavnikov kot so sposobnosti ali zunanjih spremenljivih dejavnikov, kot je odnos in upoštevanje učitelja (Black in Wiliam 2011; Woolfolk 2002).

O moči vpliva povratne informacije na učne dosežke poroča tudi Hattie (1999 v Hattie in Timperley 2007) na osnovi sinteze preko 500 metaanaliz, 180000 študij (zajeto je bilo 20-30 milijonov študentov), ki so merile različne vplive na dosežke učencev. Povratna informacija se po moči vpliva na učne dosežke uvrsti na lestvico prvih petih dejavnikov: neposredno poučevanje¹, recipročno poučevanje², povratna informacija, predhodne kognitivne sposobnosti učencev in akceleracija. Povratna informacija torej lahko predstavlja enega najmočnejših vplivov na učenje in učne dosežke, a njena učinkovitost in smer vpliva (+/-) sta odvisni od tipa povratne informacije in načina

¹ Gre za sistematično poučevanje osnovnih spretnosti in znanj: učitelj učence po korakih vodi do jasno strukturiranega osnovnega znanja, pokaže učencem na primer, kako analizirati vzroke določenega pojava, nato pa poskrbi za vodeno in samostojno vajo s povratnimi informacijami (več si lahko preberete v Woolfolk 2002).

² Recipročno poučevanje je model poučevanja strategij bralnega razumevanja, ki temelji na modeliranju učitelja, katerega avtorici sta Annemarie Palinscar in Ann Brown (Woolfolk 2002).

podajanja (prav tam). Hattie in Timperley (2007) prav tako kot Black in Wiliam (2011) ugotavljata, da ima povratna informacija najmočnejši vpliv, če učenci dobijo informacijo o nalogi in kako jo učinkoviteje narediti (namigi, okrepitve). Najmanjši pa so učinki pohval, nagrad, kazni, točnih navodil. Učinkovita povratna informacija mora torej odgovoriti na tri ključna vprašanja, ki si jih postavi učitelj in/ali učenec (Hattie in Timperley 2007):

1. KAM GREM? (Kakšni so cilji?)
2. KAKO GREM? (Kakšen napredek je bil narejen glede na cilje?)
3. KAKO NAPREJ? (Katere aktivnosti naj izvedem, da bom bolje napredoval?)

Še posebno močan vpliv ima postavljanje in odgovarjanje na tretje vprašanje. Pri tem je pomembno, da učitelji pomagajo učencem razviti metakognitivne strategije, da si ta vprašanja zastavljajo sami in prav tako iščejo odgovore ter tako postajajo odgovorni učenci, ki samostojno uravnavajo svoje učenje.

Zagotavljanje in sprejemanje povratne informacije zahteva veliko spretnosti tako s strani učiteljev kot učencev. Dajanje povratne informacije pa je le del celotne enačbe (Hattie in Timperley 2007). Povratna informacija ima moč le skupaj z učinkovitim poučevanjem in priložnostmi za učenje. Ne nazadnje pa morajo učenci sprejeti izzive učenja in razviti metakognitivne strategije.

Pomen socialnega in izobraževalnega konteksta

Zastavimo si lahko določene smernice, ki izhajajo iz obsežnega pregleda raziskav, o katerem poročata Black in Wiliam (2011), kot so povečati je potrebno učinkovitost učenja, izboljšati kakovost vodenja učnega razgovora in dajanja povratne informacije, rezultati preverjanja in formativnega ocenjevanja morajo biti uporabljeni v namen prilagajanja učenja in poučevanja, učence je potrebno aktivneje vplesti v proces preverjanja in ocenjevanja (razvijanje vrstniškega ocenjevanja in samoocenjevanja). Ob tem pa se moramo zavedati, da se vse dogaja v določenem kontekstu in da so te smernice lahko različno sprejete in razumljene. Delo posameznika v določeni ustanovi je določeno tudi s tako imenovano organizacijsko ali v našem primeru šolsko kulturo (Bečaj 2000, 2001, 2009). »Ta predstavlja določeno kombinacijo splošnih sprejetih prepričanj in vrednot, ki se je v kolektivu oblikovala v preteklosti in ki določa, kakšen je pravilen način dela.« (Bečaj 2009, str. 28). S šolsko kulturo so na primer v grobem

določeni tudi načini poučevanja, preverjanja in ocenjevanja, odnos med učitelji in učenci, pričakovanja do staršev, itd. Vsaka šolska kultura je naklonjena tistim ciljem in načinom dela, ki se ujemajo z njenimi osrednjimi prepričanji. Določeni cilji torej niso enako dosegljivi v vsaki kulturi in jih je potrebno spremeniti – prilagoditi kulturi ali pa je potrebno prilagoditi kulturo (kar je težja naloga zaradi temeljne značilnosti vsake kulture – njene velike stabilnosti in odpora do sprememb) (prav tam). Problem se pojavi, ker se cilji kot so »razvijati sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja; usposabljanje za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi...« (npr. Izhodišča... 1997, str. 15), ki so v naših dokumentih prenove zapisani že dolgo, z tradicionalno in storilnostno naravnano šolsko kulturo ne ujemajo prav dobro, saj ta temelji predvsem na učiteljevi aktivnosti in odgovornosti, ne daje veliko prostora učencem, njihovi iniciativnosti in samostojnosti (Bečaj 2009). Dovolj dobro je le najboljše; neuspeh je sramota, ker v tej kulturi velja tudi prepričanje, da bi vsak bil lahko uspešen, če bi le sledil učiteljevim navodilom in nasvetom. V takem okolju je za iniciativnost, samostojnost, ustvarjalnost... premalo psihološke varnosti. Cilji sodobne šole so deklarativno sicer sprejeti (težko je reči, da si ne želimo samostojnih, kritičnih mislecev...), vendar so razumljeni v skladu s prepričanji obstoječe kulture: samostojnost je razumljena, da učenci sami od sebe naredijo, kar učitelj od njih pričakuje, preverjanje pa -- kot je bilo že izpostavljeno -- služi kot trening za ocenjevanje, kot motivacijsko sredstvo za bolj intenzivno učenje in ne kot iskanje informacij, kaj učenci obvladajo in česa ne, da bi se temu prilagodila pouk in učenje (Bečaj 2000, 2009). Bečaj (2009) pravi, in to se v aktualnih razpravah vse bolj kaže, da je najprej potrebno doseči soglasje, kaj cilji sodobne šole sploh pomenijo, in nato soglasje, kakšno naj bo primerno učenje in poučevanje (kako do teh ciljev). Glede poti pa imamo tako ali tako že dolgo dileme: »Neskladja glede strategije, ki naj bi nas približala naštetim ciljem, pa ostajajo in se še poglobljajo.« (Marentič Požarnik 1998, str. 245).

Zaključna misel

Postavljanje učnih ciljev in opredeljevanje zaželenih rezultatov, nadalje zagotavljanje okoliščin, ki bodo učencem omogočale doseganje teh učnih ciljev, ter ne nazadnje tudi vprašanje, kako izvesti ocenjevanje, ki bo merilo doseganje teh učnih ciljev, bo vedno znova izziv za vse akterje izobraževalnega procesa. Pri soočanju s tem izzivom pa je

dobro imeti pred očmi vprašanja iz začetka: zakaj, kaj, kako preverjamo in ocenjujemo in kako to povratno vpliva na vse vpletene v izobraževalnem procesu.

Literatura

- Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Socialno psihološke dimenzije ocenjevanja in preverjanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 2-3, str. 10-19.
- Bečaj, J. (2001). Za domovino z maturo – naprej ali nazaj? *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št.3, str. 34-44.
- Bečaj, J. (2009). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, jubilejna št., str. 27-40.
- Black, P. in Wiliam, D. (2011). *Assessment for Learning in the Classroom*. V: J. Gardner (ur.). *Assessment and Learning*, 2nd ed. London: Sage Publications, str. 11-32.
- Brown, G., Bull, J. in Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London in New York: Routledge.
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, št. 1, str. 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Izhodišča kurikularne prenove* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49, št. 3, str. 244-261.
- Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Šteh Kure, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja in znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 250-265.
- Vermunt, J.D.H.M. (1989). *The Interplay between Internal and External Regulation of Learning, And The Design of Process-oriented Instruction*. Paper presented at the third Conference of the European Association of Research on Learning and Instruction, Madrid, September 4-7, 1989.
- Vermunt, J.D.H.M. (1993). Constructive learning in higher education. V: J. K. Koppen in W.-D. Webler (ur.). *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers, str. 143-156.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

OCENJEVANJE – ZNANJA ALI PRIČAKOVANIH REZULTATOV?

Damijan Štefanc

Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

V prispevku odpiramo nekaj vprašanj, povezanih z ocenjevanjem znanja: ne le, da to področje obvladujejo različni, tudi nasprotujoči si strokovni pogledi in teoretične predpostavke, posledično imamo opraviti tudi z nekaterimi konceptualnimi in sistemskimi problemi, ob katere trčimo, ko se lotimo že razmeroma površinske analize dokumentov, ki izrisujejo formalni okvir ocenjevanja znanja (torej zakonodaja, pravilniki, interna šolska pravila) in kurikularnih podlag za ocenjevanje znanja (med katere sodijo zlasti učni načrti in katalogi znanj). Dokazovali smo tezo, da smo bili v procesu prenove učnih načrtov v našem prostoru priča nekaterim spornim in nedomišljenim sistemskim in kurikularnim rešitvam, ki se niso odrazile zgolj v nacionalnih kurikularnih dokumentih, pač pa lahko prispevajo tudi k vzpostavitvi problematičnih ocenjevalnih praks v izobraževalnih programih ali pa – če so te obstajale že prej – k njihovi legitimaciji.

Ocenjevanje znanja: nekateri problemi

Šilih že pred pol stoletja zapiše: »V svojem bistvu je ocenjevanje merjenje, s katerim se poskuša določiti, za koliko in kako se je učenec približal predpisanim učnim smotrom na posameznih predmetnih območjih.« (Šilih 1961, str. 295). Na Šiliha se, čeprav v točki »merjenja« že manj kategorično, mnogo kasneje opre tudi Strmčnik, ki o ocenjevanju trdi, da »kot sklepna stopnja učnega procesa /.../ meri ali presoja predvsem lastno učno storilnost učencev in v kolikšni meri so dosegli učne cilje.« (Strmčnik 2001, str. 176).

Vsaj v prvem koraku bi veljalo definicijo, ki ocenjevanje definira kot merjenje, označiti kot nekoliko protislovno: ocenjevanje znanja najbrž ne more biti hkrati tudi *merjenje znanja*. Če bi bilo mogoče znanje *izmeriti*, potem ga ne bi bilo treba *ocenjevati*, saj nekaj oceniti seveda implicira, da tega, kar ocenjujemo, ni mogoče meriti, in se zato zadovoljimo samo z oceno.

Strogo razumljeno pri ocenjevanju znanja torej ne gre za njegovo neposredno merjenje, pač pa za – kot napiše tudi Strmčnik v zgornjem citatu – za *strokovno presojo*, ki jo učitelj opravi v procesu ocenjevanja znanja in jo izrazi v opisni, besedni ali številčni oceni. Pa vendar se ne gre prenažiti: ko Šilih in drugi avtorji opredeljujejo ocenjevanje kot merjenje, tega zagotovo ni mogoče razumeti dobesedno. Poanta je najbrž drugje in je danes prav tako aktualna kot je bila pred pol stoletja: tudi če rečemo, da je v oceni izražena *učiteljeva presoja o količini in kakovosti učenčevega znanja*, ne pa neposredno *izmerjena vrednost le-tega*, to ne pomeni, da je lahko učiteljeva presoja povsem arbitrarna, da torej ni zavezana nikakršnim objektivnim kriterijem, ki tej presoji dajejo podlago, jo legitimirajo in tako pripomorejo tudi k veljavnosti, zanesljivosti, objektivnosti, s tem pa transparentnosti in pravičnosti ocenjevanja znanja.

Ko je govora o *objektivnih kriterijih* kot podlagi za ocenjevanje znanja, nas to vodi še k eni pomembni ugotovitvi: predmet ocenjevanja je lahko zgolj nekaj, kar je mogoče *objektivirati*, kar je torej mogoče objektivno izraziti oz. izkazati v dovolj nedvoumni obliki (o tem prim. tudi Krek 2000; Šimenc 2000; Kovač Šebart 2002). Zato predmet ocenjevanja ni neposredno znanje samo, pač pa vedno njegova takšna ali drugačna objektivacija, manifestacija. Strogo rečeno torej učitelj ne ocenjuje znanja samega, pač pa objektivni izraz tega znanja: ocenjuje pisne ali ustne odgovore, rešene naloge, praktične izdelke, govorne nastope, ipd.

Učenec lahko ima znanje za odlično oceno, a če tega znanja ne izkaže in pri pisnem ocenjevanju odda denimo prazen list, bo vseeno prejel negativno oceno. In nasprotno: učenec morda znanja celo nima, pisne naloge pa z uporabo nedovoljenih pripomočkov reši v celoti pravilno – in bo prejel odlično oceno (če ga seveda učitelj pri tem ne zaloti).

Seveda lahko kljub temu upravičeno govorimo o *ocenjevanju znanja*, ob predpostavki, da učitelj zagotovi pogoje, v katerih bo mogoče upravičeno sklepati, da objektivni izraz znanja z dovolj visoko stopnjo verjetnosti odraža dejansko učenčevo znanje (in ni denimo posledica uporabe nedovoljenih pripomočkov ali znanja nekoga drugega). Od tod tudi izhaja, da je mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno ocenjevati zgolj znanje, ki ga je mogoče ujeti v svojo lastno objektivacijo, ki je torej *objektivno preverljivo*: in prav to je med drugim predpostavka, na kateri je v našem prostoru temeljila kurikularna prenova v 90. letih, ko so bili v učnih načrtih kot podlaga za ocenjevanje znanja opredeljeni standardi znanja. V Navodilih za delo predmetnih in programskih

kurikularnih komisij (1996), v skladu s katerimi so nastajali učni načrti, ki so bili potrjeni leta 1998, so standardi znanja opredeljeni kot »preverljivi, izhajajo iz operativnih ciljev na ravni dosežkov (proces in rezultati) ter so osnova za preverjanje doseganja ciljev na določeni ravni znanja.« (Prav tam)

S tem je bilo jasno in transparentno postavljeno tudi razmerje med splošnimi učnimi cilji in standardi znanja: če so prvi lahko pomensko široki in kot taki izražajo temeljne funkcije nekega učnega predmeta, so standardi znanja po svoji naravi in funkciji operativni in preverljivi učni cilji, torej zgolj tisti, katerih doseganje je mogoče objektivno preverjati in posledično ocenjevati.

Logika, ki smo ji sledili, je torej narekovala, da si učitelji v šolah prizadevajo dosegati vse učne cilje, tako splošne kot operativne, tako preverljive kot nepreverljive, toda prav zato, ker niso vsi učni cilji (čeprav legitimni in se jim šola ne more odreči!) preverljivi ali pa ne opredeljujejo bodisi propozicionalnega bodisi dispozicijskega znanja učencev, jih ni mogoče zapisati kot standardov znanja, posledično pa tudi ne ocenjevati (takšni so denimo cilji, ki opisujejo zaželene osebnostne lastnosti učencev, njihova subjektivna stališča, ustvarjalnost, predanost učenju in izobraževanju, kritičnost, spontanost, tudi naklonjenost partikularnim metodam ali stilom učenja ipd.).

V procesu prenavljanja učnih načrtov je bil prav koncept standardov znanja podvržen pomislekom in strokovni kritiki, toda za rešitev, ki je bila uveljavljena v prenovljenih kurikularnih dokumentih, namreč vpeljava *pričakovanih rezultatov* kot konceptualne alternative standardom znanja, bi težko trdili, da je strokovno bolj prepričljiva.

Konceptualni posegi v zasnovo učnih načrtov: od standardov znanja k pričakovanim rezultatom ...

Pregled leta 2008 prenovljenih učnih načrtov pokaže, da je substitucija standardov znanja s pričakovanimi rezultati in hkratna zahteva po implementaciji ključnih kompetenc med pričakovane rezultate vodila tudi k zapisom takšnih pričakovanih rezultatov, ki so bili bodisi povsem »procesni«, dekontekstualizirani, in torej niso bili nujno neposredno vsebinsko povezani z učnim predmetom, na katerega se je učni načrt nanašal, bodisi so opisovali osebnostne lastnosti, stališča in navade učencev, ki jih ni mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno preverjati in ocenjevati.

Tako je bil v učnem načrtu za predmet *Slovenščina* (2008, str. 53) med pričakovanimi rezultati, ki pomenijo pogoj za napredovanje (!) v četrti, peti, šesti, sedmi, osmi in deveti razred, zapisan tudi pričakovani rezultat: »Učenec/učenka ima /.../ razvito zavest o jeziku, narodu in državi.« Med pričakovanimi rezultati, predvidenimi ob koncu drugega triletja, je denimo zapis: »Učenec/učenka... doživeto recitira pesemsko besedilo.« (Prav tam, str. 58) V učnem načrtu za predmet *Družba* (2008, str. 13-14) smo lahko med pričakovanimi rezultati ob zaključku predmeta našli zapise, kot so:

- učenec/učenka izkazuje strpno in odgovorno ravnanje (do sebe in drugih, učenja, zadolžitev,...);
- učenec/učenka razvija pozitiven odnos do države, domovine in Evropske unije (EU);
- učenec/učenka /.../ se zavzema za svoja stališča in vrednote.

Podobne formulacije so se v istem učnem načrtu nahajale tudi med pričakovanimi rezultati, ki so bili zapisani kot pogoj za napredovanje v višji razred. Tako naj bi učenec za napredovanje v šesti razred med drugimi dosegel pričakovana rezultata »si prizadeva za strpno in odgovorno ravnanje (do sebe in drugih, učenja, zadolžitev)« ter »izraža zmožnost vživljanja v druge (empatijo)« (prav tam, str. 16). Z drugimi besedami, ne le, da bi moral učenec ob koncu pouka iz predmeta *Družba* »izkazovati strpno in odgovorno ravnanje«, če si za to ne »prizadeva« ob koncu petega razreda, preprosto ne more napredovati v zadnje triletje osnovnošolskega izobraževanja.

Podobne pričakovane rezultate, ki so eksplicitno navedeni kot pogoj za napredovanje v višji razred, smo lahko zasledili tudi v učnem načrtu za predmet *Naravoslovje in tehnika* (2008, str. 24-26). Ob koncu četrtega in petega razreda bi morali učenci med drugimi izkazati tudi doseganje rezultatov:

- učenec/učenka razvija pozitiven odnos do sebe, soljudi in okolja;
- učenec/učenka pokaže vedoželjnost, kritičnost, objektivnost in občutljivost, ki jo izraža v skrbi za vse živo.

Najbolj evidentno pa se je implementacija ključnih kompetenc odražala med pričakovanimi rezultati ob koncu tretjega triletja v učnem načrtu za predmet

Matematika (2008, str. 65-66), kjer so avtorji preprosto povzeli splošne formulacije posameznih ključnih kompetenc in zapisali:

- sposoben/na je kritičnega odnosa do informacij na spletu in drugje;
- sposoben/na je kritične refleksije lastnega znanja (učenje učenja);
- je kreativen/na in ustvarjalen/na, daje pobude, sprejema odločitve (samoiniciativnost in podjetnost);
- dela v skupinah, konstruktivno obvlada čustva, se zna samospoštovati, je odgovoren, ima kritičen in pošten odnos do sveta (socialne in državljanske kompetence).

Pri teh zapisih ni problematično dejstvo, da so kot cilji pouka zapisani v učnih načrtih in da si učitelji prizadevajo, da bi jih učenci dosegli. Je pa mogoče kot problematično označiti njihovo umeščanje med pričakovane rezultate, ki naj bi opravljali funkcijo standardov znanja: ne le, da očitno opisujejo nekaj, česar ni mogoče označiti kot *znanje*, večinoma gre tudi za zapise ciljev, ki *niso objektivno preverljivi* in kot taki ne morejo opravljati funkcije standardov znanja, zato tudi *ne morejo* biti del transparentnega, objektivnega in pravičnega ocenjevanja.

... in nazaj?

Čeprav bi se morali leta 2008 prenovljeni učni načrti pričeti uporabljati že v šolskem letu 2009/10, je bila leta 2009 sprejeta odločitev, da se njihovo uvajanje odloži, hkrati pa se opravi njihova ponovna revizija. Eden od razlogov za takšno odločitev je bila tudi spornost koncepta pričakovanih rezultatov – in v postopku ponovne revizije prenovljenih učnih načrtov so bili ti odpravljeni, namesto njih pa so morali avtorji posameznih učnih načrtov spet zapisati standarde znanja, pri čemer so minimalne posebej označili. Na prvi pogled se zdi, da smo se s tem vrnili h konceptu, ki je bil ne dovolj premišljeno izločen iz učnih načrtov, veljavnih od leta 1998 naprej. Najbrž je bila to res intenca, vendar pa vpogled v revidirano verzijo prenovljenih učnih načrtov iz leta 2011 pokaže, da so tudi v teh dokumentih med *standardi znanja* ostali nekateri zapisi, ki vsaj na nekaterih mestih še vedno odražajo logiko »pričakovanih rezultatov«. V učnem načrtu za predmet *likovna vzgoja* je tako denimo kot minimalni (!) standard znanja določeno, da se učenec »spontano, doživeto in igrivo likovno izraža« (Likovna vzgoja ... 2011, str. 19). Ob tem ostane spregledano, da ocenjevanje »spontanosti« (ali npr.

ustvarjalnosti, domiselnosti) predpostavlja, da imajo učitelji izdelana objektivna merila, po katerih spontanost lahko ocenjujejo. Učenci, ki želijo dobiti najvišjo oceno, se morajo tem merilom kajpak podrediti, s čimer je razvrednotena prav spontanost, ki naj bi jo spodbujali. Še bolj je sporno, če učitelj nima objektivnih meril in so učenci izpostavljeni njegovi vsakokratni kapriciozni odločitvi ter s tem postavljeni v položaj, ko morajo za visoko oceno najprej ugotoviti učiteljevo željo, nato pa se po njej ravnati.

Ne gre le za to, da tovrstnih ciljev ni mogoče tako objektivirati, da bi lahko zagotovili njihovo veljavno ocenjevanje, predvsem gre za to, da ima lahko težnja po njihovem ocenjevanju pedagoško povsem kontraproduktivne učinke: če denimo cilje kot so »spoštuje razlago«, »sprejema zamisli«, »ceni svoje delo in delo drugih«, »ima pozitivna stališča do tehnične kulture« ipd. postanejo na ravni »standardov znanja« zahteve, ki so podvržene ocenjevanju, se bodo seveda učenci delali, da spoštujejo, sprejemajo, cenijo in imajo pozitivna stališča – kar je, kot so pokazali tudi avtorji raziskave o opisnem ocenjevanju, ne le objektivno nepreverljivo, marveč tudi z vzgojnega stališča dvomljivo (prim. Krek idr. 2005, str. 27).

Literatura

- Družba: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta).* (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut FF.
- Krek, J. (2000). Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja - ali ocena za hrbtno zavesti. V: J. Krek, in M. Cencič (ur). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola.* Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta, str. 25 - 42.
- Krek, J., Kovač Šebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J., Peršak, M. in Volf, B. (2005). *Med opisom in številko.* Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Likovna vzgoja: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Matematika: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta).* (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij.* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Naravoslovje in tehnika: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta).* (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*. (2008).
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Šimenc, M. (2000). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. V: J. Krek in M. Cencič (ur). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta, str. 43-70.

VRSTE IN NAČINI EVALVACIJ V PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU ŠTUDENTOV

Monika Govekar-Okoliš¹ in Renata Kranjčec²

¹ Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

² Filozofska fakulteta UL

V prispevku je na kratko prikazan pomen in novosti praktičnega usposabljanja študentov po bolonjskih študijskih programih. Spoznali bomo vrste mentorjev v praktičnem usposabljanju in dve načeli praktičnega usposabljanja. Posebej bomo analizirali, v čem je pomen evalvacije v praktičnem usposabljanju. Prikazali bomo vrste evalvacij in načine evalvacij v praktičnem usposabljanju. Nazadnje pa bomo opisali, v čem so sploh prednosti oz. koristi praktičnega usposabljanja.

Praktično usposabljanje po bolonjskih študijskih programih

Med prvimi novostmi lahko omenimo oblikovanje študijskih programov po bolonjskih zahtevah. Ti podrobneje, kot je bilo v predbolonjskih študijskih programih, določajo praktično usposabljanje študentov, saj naj bi le-to pomenilo enega prvih stikov študentov s prakso, s stroko in na sploh dajalo možnost večje povezanosti teorije s prakso. Tako so nastali bolonjski učni načrti za področje praktičnega usposabljanja, kar določa tudi Zakon o visokem šolstvu – ZVIS, (Ur. l. RS, št. 119, 2006). Med drugim učni načrti natančno določajo kompetence, ki naj jih študenti dosežejo na praktičnem usposabljanju.

Druga novost je uvedba kreditnega vrednotenja, ki ga določajo Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS Sveta RS za visoko šolstvo (Ur. l. RS, št. 124/2004). Po njih je en teden praktičnega usposabljanja ovrednoten z 2 kreditnima točkama (KT).

Izpostavljen je tudi pomen pogojev/dokumentov za izvedbo praktičnega usposabljanja, kjer naj bi praktično usposabljanje bilo bolj natančno določeno tudi glede izvedbe v posameznih delovnih organizacijah, ki so primerne za strokovno praktično

usposabljanje študentov. Leta 2007 je Univerza v Ljubljani izdala Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani, v katerih je predstavljeno nekaj vzorcev pogodb za izvajanje praktičnega usposabljanja (Kristl idr. 2007, str. 44-57). Praktično usposabljanje, kot lahko spoznamo, poteka v podjetjih, zavodih ali drugih institucijah. Zanje bomo v nadaljevanju uporabljali skupen izraz delovne organizacije. Z njimi mora biti podpisana pogodba o izvajanju praktičnega usposabljanja.

Kot novost lahko omenimo poudarek na pomenu samega poteka praktičnega usposabljanja in ločevanju dveh vrst mentorjev. Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani (Kristl idr. 2007, str. 17) navajajo, da praktično usposabljanje poteka med praktikantom, mentorjem na fakulteti in zunanjim mentorjem. Pomembno je, da je mentor strokovno usposobljena oseba.

Opredelimo lahko dve vrsti mentorjev. Mentorja na fakulteti imenujemo *koordinator mentor* (habilitirani učitelj), zunanjega mentorja pa *učitelj mentor*, če gre za pedagoško področje praktičnega usposabljanja, oziroma *mentor v delovni organizaciji*, če gre za nepedagoško področje. V nadaljevanju se bomo osredotočili na mentorja v delovni organizaciji, torej na nepedagoško področje. Navedene vrste mentorjev ponazarja Slika 1.



Slika 1: Vrste mentorjev v praktičnem usposabljanju (Govekar-Okoliš, Kranjčec in Gruden 2010, str. 13)

Kot novost lahko omenimo tudi *dve načeli praktičnega usposabljanja* (Kristl idr. 2007, str. 6). *Načelo razvojnosti* pravi, da se pri koncipiranju, izvajanju in vrednotenju praktičnega usposabljanja upošteva predznanje in motiviranost praktikantov, stopnja praktikantovega trenutnega strokovnega razvoja in različno razmišljanje praktikantov o istih problemih. *Načelo komplementarnosti* pa izhaja iz sodelovanja partnerskih institucij na osnovi njihovih izkušenj in različnih vrst znanja v procesu izvajanja praktičnega usposabljanja na organizacijski in vsebinski ravni ter v fazi načrtovanja, izvajanja ter ocenjevanja dosežkov praktikantov, evalvacije procesa in rezultatov praktičnega usposabljanja.

Poseben poudarek je tudi na potrebi po izobraževanju zunanjih mentorjev v delovnih organizacijah, zaradi dviga kakovosti praktičnega usposabljanja študentov, saj bi s tem omogočili študentom ustrezne mentorje (Kristl idr. 2007, str. 61-62).

Pomen evalvacije v praktičnem usposabljanju

Zakaj je potrebno evalvirati praktično usposabljanje študentov?

Evalvacija je že formalna zahteva učnih načrtov in študija na fakulteti. Gre za zbiranje podatkov o kakovosti procesa praktičnega usposabljanja in rezultatov le-tega. Posebej se zbirajo dosežki praktičnega usposabljanja študentov. Meri se uspešnost in učinkovitost praktičnega usposabljanja ter izobraževanja v delovni organizaciji. Pomembni sta refleksija študentovega kot tudi mentorjevega dela. Predvsem pa z evalvacijo želimo ugotoviti pomanjkljivosti ter s pridobljenimi informacijami izboljšati praktično usposabljanje študentov.

Kako evalviramo praktično usposabljanje študentov?

Praktično usposabljanje lahko evalviramo z različnih vidikov. Spodaj naštevamo najpomembnejše.

Ugotavljamo doseganje učnih ciljev, določenih v učnih načrtih

Praktikant opravi prakso na instituciji in po navodilih pripravi ustrezno izdelano strokovno poročilo o opravljanju strokovne prakse.

Mentor v delovni organizaciji oceni praktično usposabljanje in praktikantovo poročilo na številčni ocenjevalni lestvici ali opisno.

Ocenjevanje dosežene strokovnosti na praktičnem usposabljanju poteka tudi v okviru posameznih predmetov na fakulteti.

Ugotavljamo doseganje kompetenc

Po Kristl idr. (2007, str. 8) in Govekar-Okoliš in Kranjčec (2010, str. 56-57) lahko povzamemo nekaj najpomembnejših kompetenc, ki naj jih študent pridobi na praktičnem usposabljanju:

- Zna povezati teoretična znanja z znanji in spoznanji ter izkušnjami, ki jih je pridobil na praktičnem usposabljanju s svoje stroke.
- Je usposobljen za spremljanje in vrednotenje strokovne dejavnosti iz vsebinskega, organizacijskega in institucionalnega vidika.
- Iz izkušenj pridobi praktična znanja za načrtovanje, vodenje, izvajanje in vrednotenje strokovne dejavnosti.
- Je usposobljen za sodelovanje z zaposlenimi v instituciji, kjer opravlja praktično delo in z njimi ustrezno komunicira.
- Pridobi znanja o pomenu, možnostih in oblikah osebnega strokovnega izobraževanja in o spodbujanju lastnega profesionalnega razvoja ter vseživljenjskega učenja in izobraževanja.
- Pozna konkretne situacije, različne vloge strokovnega sodelavca in procese znotraj določene institucije.
- Kritično opazuje in vrednoti svoj proces praktičnega usposabljanja (samoevalvacija) v izbrani instituciji in pripravi poročilo s praktičnega usposabljanja.

Ugotavljamo kakovost praktičnega usposabljanja

Kakovost praktičnega usposabljanja se ugotavlja v organizaciji, ki je izvajalka prakse in na fakulteti s skupno evalvacijo praktičnega usposabljanja mentorja v delovni organizaciji in mentorja na fakulteti. Na podlagi posredovanih poročil in ocen mentorja v delovni organizaciji in individualnih samoevalvacijskih vprašalnikov praktikanta mentor na fakulteti oblikuje skupno evalvacijo.

Vrste evalvacij v praktičnem usposabljanju študentov

Sprotna in končna evalvacija praktičnega usposabljanja sta temeljni evalvaciji. Razlika med njima je v časovni dimenziji, in sicer se sprotna evalvacija izvaja dejansko sproti v času poteka praktičnega usposabljanja študenta, končna evalvacija pa je takrat, ko se zaključi praktično usposabljanje. Sprotna evalvacija poteka v delovni organizaciji, končna pa v delovni organizaciji in na fakulteti.

Sprotna evalvacija praktičnega usposabljanja študentov

Sprotna evalvacija sodi med najbolj pomembne v procesu praktičnega usposabljanja, saj omogoča tako mentorju kot praktikantu sprotno prilagajanje in kakovostno izboljševanje dela, učenja in izobraževanja v delovni organizaciji. Za učinkovito sprotno evalvacijo je nujna dobra komunikacija. Še posebej je pomembno povratno informiranje, ki praktikantu pove, kako opravlja delo. Ključno pri tem je, kako posreduje mentor praktikantu povratno informacijo. Mentor mora posredovati praktikantu tako pozitivne kot negativne informacije o njegovem delu na praktičnem usposabljanju.

Kakšno je povratno informiranje, ki vodi do kakovostnega mentorstva?

Opalk (2003, str. 18-19) navaja nekaj značilnosti povratnega informiranja. Mentor naj opisuje in ne sodi. Pri podajanju povratne informacije naj se mentor izogiba obsojajočim besedam, zaradi katerih bi se praktikant počutil napadeno. Če se praktikant čuti ogroženega, potem povratne informacije ne bo sprejel, ne glede na to, kako je opravičena.

- Povratno informiranje naj se nanaša na konkretno situacijo in mentor naj ne posplošuje posamičnih ugotovitev. Nanaša naj se na točno določeno situacijo, le tako ga bo praktikant dojel kot bolj upravičenega. Pri posploševanju: npr. »Nikoli ne poslušaj, kar ti govorim!« je verjetno, da se bo praktikant postavil v obrambni položaj in ne bo dovteten za to kar mu sporočamo.
- Mentor naj upošteva potrebe obeh udeležencev »strank«. Povratno informiranje je lahko neuspešno, če služi samo potrebam podajalca.

- Povratno informiranje naj bo namenjeno vedenju, ki ga druga oseba lahko izboljša. Če praktikanta opomnimo na pomanjkljivost, na katero ne more vplivati, s tem le povečamo frustracijo.
- Povratno informiranje naj bo zaželeno in ne nepričakovano. Povratne informacije so najbolj koristne, ko oseba prosi zanje, včasih pa je potrebno posredovati tudi stvari, po katerih oseba ni vprašala. Zato moramo biti pazljivi pri podajanju negativnih informacij!
- Povratno informiranje naj bo časovno ustrezno. Najbolj učinkovito je, če se zgodi čim prej po določenem dogodku, ko so stvari še aktualne in sveže.
- Negativna sporočila naj bodo uravnovešena s pozitivnimi. Ko posredujemo praktikantu negativne informacije, moramo vedeti, da je njegova samozavest omajana. Če hkrati posredujemo tudi pozitivne informacije, je večja verjetnost, da bodo negativne informacije zaznane kot upravičene.

Pomembno za mentorja praktičnega usposabljanja je (Brajša 1993, str. 77-78), da mora vsako povratno informacijo prilagoditi praktikantu, njegovim zmožnostim razumevanja in možnostim spreminjanja. Pri povratni informaciji naj mentor upošteva tudi čas in kraj iskanja in sprejemanja informacij. Če povratnih informacij mentor ne prilagodi praktikantu, te delujejo negativno. Za mentorja je zelo pomembno, da pravočasno daje praktikantu povratno informacijo, kajti znano je, da mentorji dajejo radi poznejše, dodatne, negativne povratne informacije. Povratne informacije mora mentor praktikantu ponuditi, nikakor mu jih ne sme vsiliti, praktikant bo sprejel ponujena in ne vsiljena sporočila.

Razmislimo še, kako naj mentor pridobi mnenje o sebi. Pridobi ga lahko tako, da praktikantu da možnost za odprto in odkrito pogovor, skrbi za sprotno odprto komunikacijo ter reševanje nesporazumov in konfliktov. Posluša naj ga in čim bolj objektivno presodi, ali je povedano utemeljeno in ali bo na osnovi tega, kaj spremenil pri sebi.

Končna evalvacija praktičnega usposabljanja študentov

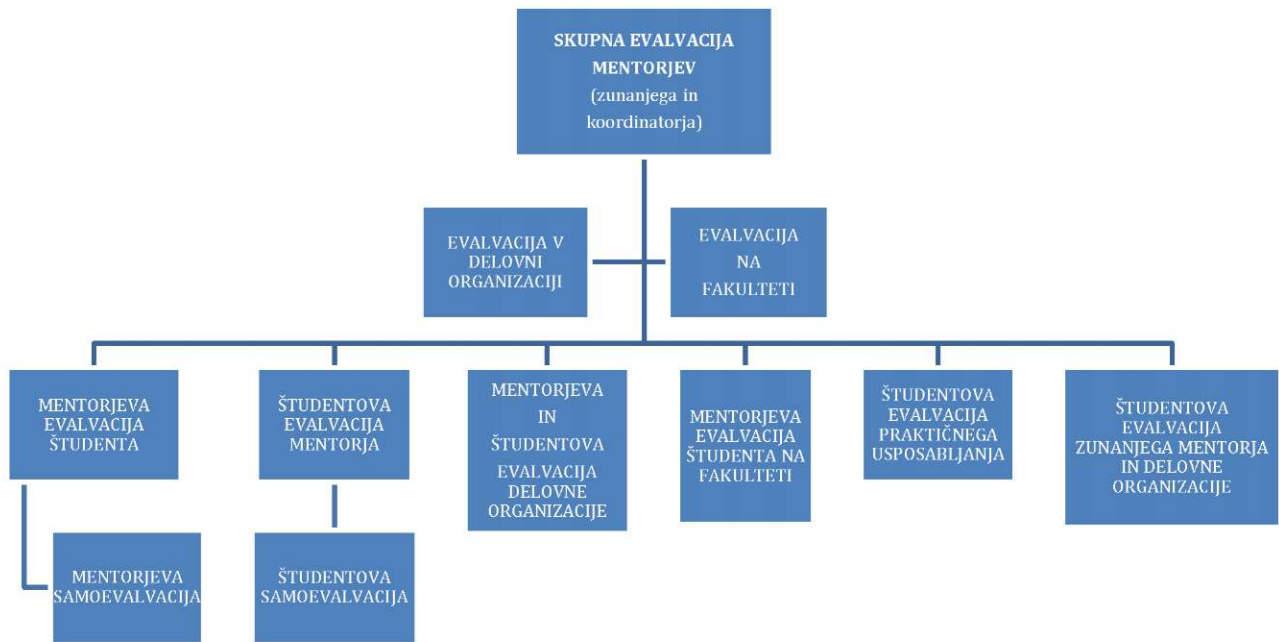
Poleg sprotne evalvacije poznamo še zaključno oziroma končno evalvacijo, kjer na koncu praktičnega usposabljanja preverjamo in vrednotimo celoten program, dosežena znanja in uspešnost praktičnega usposabljanja.

V delovni organizaciji, kjer se praktično usposabljanje izvaja, uspešnost tega usposabljanja vrednotijo: praktikanti sami, mentorji in vodja delovne organizacije. Pomembna pa je tudi skupna evalvacija v delovni organizaciji, kjer so poleg omenjenih lahko vključeni tudi drugi (sodelavci, vodje...).

Končna evalvacija praktičnega usposabljanja poteka tudi na fakulteti. Opravijo jo: študenti sami, koordinatorji mentorji prakse na fakulteti in profesorji posameznih predmetov. Priporočena pa je tudi skupna letna evalvacija fakultete in delovne organizacije za posamezno področje praktičnega usposabljanja. Vrednotimo ga lahko na več ravneh. Vrednotimo lahko posameznika praktikanta, mentorja praktičnega usposabljanja v delovni organizaciji, delovno organizacijo, kjer je bilo izvedeno praktično usposabljanje in koordinatorja mentorja praktičnega usposabljanja na fakulteti.

Različne vrste evalvacij v praktičnem usposabljanju

Glede na zgoraj opisano sprotno in končno evalvacijo praktičnega usposabljanja lahko prepoznamo več vrst evalvacij, ki se opravijo v delovni organizaciji in na fakulteti. Pomembno pa je, da pride tudi do skupne evalvacije mentorjev praktičnega usposabljanja v delovni organizaciji in mentorjev oz. koordinatorjev praktičnega usposabljanja na fakulteti. Ta skupna evalvacija je ključnega pomena za neprestan razvoj kakovostnega sodelovanja med fakultetami in delovnimi organizacijami. Različne vrste evalvacije so razvidne s Slike 2.



Slika 2: Vrste evalvacij v praktičnem usposabljanju (Govekar-Okoliš, Kranjčec in Gruden 2010, str. 13)

Načini evalvacij v praktičnem usposabljanju študentov

Kot obstaja več vrst praktičnega usposabljanja obstaja tudi več načinov evalvacij. Ti nam povedo, kako lahko vrednotimo praktično usposabljanje. Evalviramo na osnovi odgovorov na vprašanja, ki so lahko v pisni (npr. anketa, strokovna naloga) ali ustni obliki (npr. intervju), lahko pa tudi z razčlenjevanjem in interpretiranjem podatkov in rezultatov praktičnega usposabljanja, prav tako v pisni ali ustni obliki. Načini evalvacij pa so različni glede na to, kje poteka evalvacija (v delovni organizaciji ali na fakulteti) in ali gre samo za končno evalvacijo študentovega končnega izdelka (npr. poročila) praktičnega usposabljanja ali pa za končno evalvacijo celotnega poteka praktičnega usposabljanja.

Glede na potek praktičnega usposabljanja lahko izpostavimo končno evalvacijo mentorja v delovni organizaciji in praktikanta. Pri tem gre za opravljanje določenih nalog tako mentorja kot praktikanta v delovni organizaciji.

Končna naloga mentorja v delovni organizaciji je, da pripravi končno pisno evalvacijo praktičnega usposabljanja praktikanta. V dogovoru s fakulteto upošteva merila evalvacije in poda opisne ocene doseženih kompetenc oz. številčne ocene, glede na

kriterije v učnih načrtih. Mentor pa naj bi naredil tudi evalvacijo svojega mentorskega dela (samoevalvacijo).

Končna naloga praktikanta v praktičnem usposabljanju je, da izdela poročilo s svojega praktičnega usposabljanja in navede temeljna spoznanja ter poveže teoretična znanja s praktičnimi spoznanji svoje stroke. Praktikant naredi poročilo s prakse po dogovoru z mentorjem v delovni organizaciji in koordinatorjem mentorjem praktičnega usposabljanja na fakulteti.

Študent lahko končno nalogo izdela kot pisno poročilo s prakse: predstavitev dela v organizaciji in opis praktičnega usposabljanja z refleksijo. Slednja mu pomaga razjasniti občutja, ovrednotiti ravnanje, razviti zmožnosti nadzorovanja lastnega procesa učenja na praktičnem usposabljanju, presoditi kakovost svojih dosežkov, razviti potrebo po širjenju in poglobljanju svojega znanja (povzeto po Valenčič Zuljan idr. 2007, str. 72-73).

Končno nalogo pa lahko izdela tudi kot portfolijo, ki ga razumemo kot zbirko refleksij, dnevnik, poročila oz. izdelke s praktičnega usposabljanja (prav tam, str. 142). To omogoča večjo individualizacijo dela praktikanta. Zahteva kontinuirani dialog med praktikantom in mentorjem v delovni organizaciji, pri čemer upošteva opisne kriterije ob opravljanju dela in svojih izdelkih. Tak način zahteva dokumentiranje praktikantovih dosežkov in daje možnost njegovi strokovni rasti. Poznamo *delovni portfolio*, kjer gre za zbirko gradiv, ki nastaja sproti na praksi, in *predstavitveni portfolio*, ki je zbirka posebej zbranih gradiv, jasno strukturiranih in organiziranih zapisov (refleksij), primerov in dokazov (prav tam, str. 143). Oboje lahko uporabimo tudi v praktičnem usposabljanju. Končna naloga praktikanta pa je, da naj bi opravil tudi pisno ali ustno samoevalvacijo praktičnega usposabljanja.

S končno evalvacijo študentovega praktičnega usposabljanja mislimo na končno evalvacijo študenta, ki poteka na fakulteti. Pri tej se upoštevajo doseženi učni cilji po učnem načrtu praktičnega usposabljanja. Vsak mentor koordinator na fakulteti lahko zaključi oceno (številčno ali opisno) študentovega praktičnega usposabljanja z upoštevanjem različnih načinov evalvacij. Končna ocena praktičnega usposabljanja študenta na fakulteti je lahko sestavljena iz: ocene poročila s prakse, ocene mentorja iz delovne organizacije, ocene nastopne predstavitve študentovega praktičnega usposabljanja na fakulteti z zagovorom in samoevalvacije študenta (npr. vprašalnik).

Kakšne so koristi oziroma prednosti praktičnega usposabljanja?

Od praktičnega usposabljanja študentov v delovnih organizacijah imajo koristi poleg študenta tudi mentorji, delovne organizacije, fakultete in širša družba.

Prednosti praktičnega usposabljanja za praktikanta

Prednosti praktičnega usposabljanja za praktikanta so, da pridobi med praktičnim usposabljanjem dragocene izkušnje v delovni organizaciji. Na osnovi izkušenj lahko bolj realno oceni in spozna možne poklicne poti na svojem strokovnem področju, svoje delo, znanje, pridobljene spretnosti ter ugotovi, katera znanja in spretnosti mora še izboljšati in razviti.

Praktikant že ima določeno predstavo o tem, kaj lahko v delovni organizaciji pričakuje, zato bo ob prehodu iz fakultet v delovno organizacijo v primeru zaposlitve manj presenečenj. Praktično usposabljanje pomeni pomembno postavko v strokovnem razvoju praktikantov. Po opravljenem praktičnem usposabljanju ima lahko praktikant večjo možnost, da ga pozneje v tej delovni organizaciji zaposlijo. Lahko pa tudi vzpostavi mrežo poslovnih stikov za prihodnje priložnosti strokovnega sodelovanja in pridobitev referenc (Opalk 2003, str. 6).

Prednosti praktičnega usposabljanja za mentorja

Od mentorstva nima koristi samo praktikant, ampak tudi mentor lahko pridobi koristi iz izkušnje mentorstva, saj bo to lahko povečalo njegovo zadovoljstvo z delom in mu pomagalo razviti lastne vodstvene spretnosti. Praktično usposabljanje lahko predstavlja tudi strokovno pomoč pri delu mentorja, mu poveča ugled in lojalnost praktikanta. Če je praktikant uspešen, drugi vidijo, da je mentor bil uspešen in to poveča mentorjevo kredibilnost pri iskanju in razvijanju kadrov v organizaciji. Če so mentorjevi pogledi sprejeti pri praktikantu, to zagotavlja, da se bo njegova perspektiva nadaljevala v prihodnosti, poveča se mentorjev občutek lastne pomembnosti, cenjenosti, spoštovanja, vrednosti. Preko poučevanja se seznanja tudi z nekaterimi novimi idejami in se s tem profesionalno razvija. V mentorskem odnosu razvija medosebne in komunikacijske spretnosti.

Prednosti praktičnega usposabljanja za delovne organizacije

Ena od prednosti praktičnega usposabljanja za delovne organizacije je, da lahko rešijo potrebo po zaposlenih z zaposlitvijo praktikantov v obliki strokovnega praktičnega usposabljanja. Čeprav ti še nimajo končane fakultete, se učijo hitro, so seznanjeni z novjšimi tehnologijami na svojem izobraževalnem področju. Praktično usposabljanje lahko služi kot selekcijsko orodje. Delovna organizacija lahko dobro oceni praktikanta (njegove spretnosti, znanje, delovno etiko v delovni organizaciji...), poleg tega pa se zmanjšajo stroški pridobivanja kadrov, kot so stroški za oglaševanje, intervjuje, uvajanje novo zaposlenih v organizaciji. Praktikanti lahko delajo na projektih, ki bi morda ostali ob strani. Praktikanti imajo praviloma zelo pozitiven odnos do spoznavanja dela v delovni organizaciji, so navdušeni nad delom, so predani svoji nalogi in delovni organizaciji, so se bolj pripravljeni učiti novih veščin in spretnosti. Praktikanti prinašajo v delovno organizacijo sveže ideje in nove poglede na reševanje obstoječih problemov. Praktično usposabljanje lahko zmanjša stopnjo fluktuacije v delovni organizaciji. Praktikant ima realno sliko o bodoči službi, za katero se je odločil in bo zato bolj verjetno ostal v delovni organizaciji ali še naprej sodeloval z njo (npr. z raziskavami v nadaljnjem študiju). Praktično usposabljanje lahko izboljša sodelovanje med fakulteto in delovnimi organizacijami, poveča ugled in izpostavljenost organizacij med praktikanti, ki so potencialni bodoči delojemalci (Opalk 2003, str. 6).

Prednosti praktičnega usposabljanja za fakultete

Opravljen praktično usposabljanje študentov je del študijskega programa in študijska obveznost za študenta brez katere ne more napredovati in zaključiti študija.

Del študijskega procesa se torej odvija v delovnih organizacijah. Preko praktičnega usposabljanja lahko fakulteta pridobi povratne informacije o ustreznosti študijskih programov, ki jih izvaja in jih s pomočjo teh informacij evalvira in izboljšuje. Poleg tega fakulteta pridobi oceno kakovosti mentorstva in delovne organizacije, kjer se praktično usposabljanje izvaja. Na tej osnovi lahko razvije mrežo dobrih delovnih organizacij in mentorjev, kamor lahko napoti študente na kakovostno praktično usposabljanje. Poleg tega se fakulteta seznanja s strokovnimi novostmi iz prakse, prav tako pa tudi s potrebami. Fakulteta pridobi tudi informacijo o ustreznosti znanja in povezovanja le tega z izzivi v praksi. Praktično usposabljanje predstavlja tudi stik fakultete z delovnimi

organizacijami in se tako seznaniti s primeri dobrih praks, ki so lahko vir za evalvacijo njenih študijskih programov in izvajanja le teh. Prav tako se lahko praktično usposabljanje razvije v sodelovanje na posameznih projektih. Širijo se ideje, hitreje rešujejo strokovni izzivi, ki predstavljajo implementacijo teorije v praksi. Na ta način se presega razkorak med teorijo in prakso.

Prednosti praktičnega usposabljanja za širšo družbo

Mentorstvo povečuje človeško zmožnost za oblikovanje povezanosti, razvoj in spreminjanje odraslih skozi življenje. Omogoča tudi učenje drug od drugega in vzpostavljanje vzajemnega razumevanja in spoštovanja. Mentorstvo je način graditve novih mrež in preseganje posameznikovih ozkih vlog. Talent, ki bi bil lahko neopažen, ima tako priložnost, da se izrazi. Ideje, ki bi bile morda izgubljene, pa se lahko produktivno uporabijo.

Sklepne ugotovitve

Evalvacija je v praktičnem usposabljanju izredno pomembna, saj kot smo spoznali, prinaša sprotno povratno informacijo tako praktikantu kot mentorju o kakovosti poteka praktičnega usposabljanja. Sprotna evalvacija pomaga obema, študentu in mentorju, da se praktično delo sproti izboljšuje, strokovno pogloblja, da študent dosega profesionalno rast in kompetence, ki so določene z učnim načrtom praktičnega usposabljanja. V tej sprotni evalvaciji je potrebno, da ima mentor znanja o podajanju učinkovite tako pozitivne kot tudi negativne povratne informacije. Poleg sprotne evalvacije ima pomembno mesto tudi končna evalvacija, ki poda zaključno oceno celotnega praktikantovega dela pri praktičnem usposabljanju. Poleg te evalvacije pa v praktičnem usposabljanju govorimo tudi o končni evalvaciji celotnega poteka praktičnega usposabljanja, kjer ne mislimo le na praktikanta, temveč tudi na mentorja v delovni organizaciji (zunanjega mentorja), na evalvacijo delovne organizacije, kjer se ugotavlja kakovost praktičnega usposabljanja.

Na področju praktičnega usposabljanja torej lahko govorimo o različnih vrstah evalvacij. Te so odvisne od tega, kdo evalvira (mentor v delovni organizaciji, mentor koordinator na fakulteti, praktikant, zaposleni v delovni organizaciji idr). Vrst evalvacij je veliko, izpostavimo pa lahko še eno, ki je bila izražena kot predlog mentorjev iz različnih delovnih organizacij. Predlagali so, da bi imeli vsaj enkrat letno evalvacijsko

srečanje vsi mentorji na fakulteti, kjer bi naredili poglobljeno evalvacijo poteka praktičnih usposabljanj in ugotovili kje so težave, kaj izboljšati, kaj spremeniti...

Pomembni so tudi načini evalviranja. Tukaj gre za različne poglede, kako praktično usposabljanje evalvirati. Gre za vprašanje, kje poteka omenjena evalvacija, v delovni organizaciji ali na fakulteti. Pri tem smo izpostavili pomen končne evalvacije. Načinov evalviranj je več, vsekakor pa je pomembno, da s končno evalvacijo pridobimo čim več informacij o dobrih in slabih značilnostih praktičnega usposabljanja, saj je glavni namen končne evalvacije izboljšati kakovost praktičnega usposabljanja tako za študente praktikante, za mentorje in delovno organizacijo ter fakulteto.

Evalvacija praktičnega usposabljanja pokaže, da imajo številne koristi od le-tega tako študenti kot mentorji v delovnih organizacijah, delovne organizacije same in fakultete, vključno s koordinatorji mentorji in drugimi profesorji, ki povezujejo teoretično znanje s prakso. Širše gledano pa je praktično usposabljanje koristno tudi za družbo kot celoto, saj omogoča vzpostavitev mrež sodelovanja. Tako vpliva tudi na razvoj posameznika kot družbe v celoti, ki se vseživljenjsko izobražuje in uči.

Literatura

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana. Glotta Nova.

Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2010). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih*. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Govekar-Okoliš, M., Kranjčec, R. in Gruden, U. (2010). *Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri dobrih praks*. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kristl, J., Juriševič, M., Šoukal Ribičič, M., Pucelj, J., Vrtačnik, M., Trošt, Z., Cestnik, V., Repe, E., Cerjak, K., Tomaževič, N., Majerič, M., Kolenc, M. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana. Univerza Ljubljana.

Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (Ur.l. RS, št. 124/2004).

Opalk, V. (2003). *Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah: priručnik za usmerjanje mentorjev in vzpostavitev učinkovitega programa strokovne prakse v podjetju*. Ljubljana. Pedagoški center Ekonomske fakultete.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.

Zakon o visokem šolstvu – ZVIS (Ur.l. RS, št. 119/2006).

VLOGA REFLEKSIJE PRI SOOČANJU S PROBLEMI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Marjeta Šarić

Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

Opredelitev refleksije

Pri načrtovanju delavnice sta me vodili dve osrednji vprašanji: Kako se soočamo s konkretnimi problemi pri preverjanju in ocenjevanju znanja? Kako nam lahko pri tem pomaga sistematična refleksija? Za uvod naj na kratko predstavim orodje, pripomoček, ki smo ga uporabili pri delavnici. To je proces refleksije, pri čemer želim izpostaviti, da je pojem refleksija danes pogosto uporabljen in ne vedno enoznačno. Za jasnejšo in bolj natančno opredelitev nam je lahko v pomoč naslednje vprašanje:

»V čem je razlika med refleksijo in »običajnim« razmišljanjem?«

V kontekstu tega prispevka opredeljujem refleksijo strokovnega dela kot proces, ki poteka spontano ali sistematično in se veže na ozaveščanje in osmišljevanje pomembnih vidikov lastnega dela, kar lahko posledično vpliva na spremembe v razumevanju in način nadaljnega odločanja in vedenja v poklicnih situacijah. Gre za ozaveščanje, ubesedenje in ukvarjanje s t. i. praktičnimi teorijami učenja in poučevanja (Handal in Lauvas 1987), imenovanimi tudi drugače, npr. implicitne teorije, subjektivne teorije. Poenostavljeno povedano, refleksija je pripomoček, s katerim so izkušnje preoblikovane v dinamično znanje (Korthagen 2001).

V profesionalnih krogih osrednji prostor (tu ni mišljen fizični prostor, ampak predvsem miselni prostor v širšem smislu celostnega duševnega delovanja, ki zajema tako razumsko raven kot tudi čutno, čustveno, duhovno...) za izvedbo sistematične refleksije omogoča proces supervizije – na to temo imamo tudi precej literature (npr. Kobolt in Žorga 1999, Žorga 2002). Refleksija lahko poteka strukturirano tudi v različnih

oblikah mentorstva, individualno in samostojno, pa tudi povsem spontano – slednja oblika je redka in zahtevna, težko si je tudi zamisliti, da bi zajela vse želene cilje.

Carol Rodgers (2002) je izpostavila nekaj pomembnih načel pri procesu refleksije lastnega poučevanja:

- najbolj učinkovito izhodišče za refleksijo učiteljev je konkretna izkušnja iz razreda;
- temeljita, dosledna in sistematična refleksija, ki se razlikuje od običajnega, vsakdanjega razmišljanja, upočasni proces poučevanja/učenja, s tem razkriva kompleksnost in bogastvo podrobnosti izkušnje, čemur sledi premišljen odziv v trenutku, obenem pa poveča zanimanje, čudenje in radovednost pri učiteljih;
- oblikovanje okolja za uspešno refleksijo zahteva skupnost in raznolike perspektive, ki jih ta skupnost prinaša, pri čemer smo osredotočeni zlasti na vzajemno spoštovanje med učitelji strokovnjaki (cenimo zgodbe in izkušnje drug drugega, spoštujemo samorazkrivanje in se vzdržimo dajanja nasvetov);
- vključiti je potrebno povratno informacijo s strani učencev, saj poleg opazovanja učenja največ pridobimo v pogovoru z učenci, poleg tega pa je tudi za učence pomembno, da se naučijo dajati povratno informacijo o sebi kot učencih;
- slednjič, učenje je tisto, ki vodi poučevanje in ne obratno.

Pri refleksiji učiteljev in pedagogov je v ospredju preiskava ponotranjenih vrednot in samoumevnih predpostavk, ki so v temeljih našega pojmovanja dobrega učenja in poučevanja, v sklop katerega sodi tudi pojmovanje dobrega preverjanja in ocenjevanja znanja. V zvezi z osrednjo temo letošnjih PAD nas v prvi vrsti zanimajo nameni ocenjevanja – zakaj sploh to počnemo. Iz tega izhajajo tudi odločitve o tem, za katero od oblik ocenjevanja se bomo odločili, kako bomo razumeli in reševali probleme, ki se vežejo na preverjanje in ocenjevanje, kakšen je odnos med preverjanjem in ocenjevanjem itn. Zaradi velikega pomena, ki ga ima ocenjevanje za kakovost učenja, je zelo pomembno, da si razjasnimo, kakšne so naše lastne »implicitne teorije« o preverjanju in ocenjevanju znanja. Implicitne ali subjektivne teorije so skupek medsebojno prepletenih in skladnih prepričanj, ki določajo, kako si bomo razlagali

dogodke in situacije ter na kakšen način se bomo nanje odzvali (Marentič Požarnik 1998). Problem lahko nastane, kadar so naša ponotranjena prepričanja in pričakovanja v neskladju s tem, kar se dogaja, kar počnemo v učilnicah in različnih projektih in raziskavah. Napetost, ki jo to neskladje povzroča, je lahko destruktivna ali ustvarjalna. Katere so tiste okoliščine, ki omogočajo ustvarjalno napetost – za preoblikovanje problemov v nove načine preverjanja in ocenjevanja znanja? Kako jih ustvariti oziroma povečati možnost, da se pojavijo? Eden od načinov soočanja z notranjimi konflikti je sistematična refleksija.

Modeli refleksije

Obstajajo različni modeli refleksije, vendar so si v bistvenih elementih precej podobni. Večinoma lahko njihovo izvor najdemo v delih Deweya, Lewina in zlasti Kolba, ki je najbolj eksplicitno postavil krožni model učenja iz izkušenj (po Marentič Požarnik 1992, Korthagen 2001, Moon 2004). Kolbov model izkustvenega učenja je najpogostejši temelj za preoblikovane modele, npr. krožni model akcijskega raziskovanja. Na tem mestu želim predstaviti model refleksije po Korthagenu (2001), ki vključuje naslednje korake: ALACT / APZUP (Korthagen in Wubbels 2001, Korthagen, 2009):

- AKCIJA: prepoznavanje primernih in uporabnih izkušenj
- POGLED NAZAJ: sprejemanje, empatija, pristnost in konkretiziranje
- ZAVEDANJE KLJUČNIH VIDIKOV: poleg prejšnjih sprejemanja, empatije, pristnosti in konkretiziranja vključuje še konfrontacijo, posploševanje, uporabo »tukaj-in-zdaj« in pomoč pri pretvorbi implicitnega v eksplicitno – iz neozaveščenih in samoumevnih dejstev v zavestno izražena, obravnavana in sprejeta
- USTVARJANJE NOVIH NAČINOV VEDENJA: poleg prejšnjih še pomoč pri iskanju in izbiri rešitev
- POSKUS: preizkušanje novih načinov vedenja – ta faza je lahko hkrati že prva faza naslednjega cikla, torej nudi izhodišče za nadaljevanje procesa kot faza AKCIJE.

Korthagenov (2009) namen je poglobiti refleksijo s tehnično-racionalne ravni (okolje, učiteljevo vedenje in kompetence) na osebno raven (prepričanja, identiteta in poslanstvo) s pomočjo modela čebule. Čebulni model predpostavlja več plasti, ki so zajete druga v drugi, od zunanjih k notranjim so v modelu zajete naslednje: vedenje, kompetence, prepričanja, identiteta, poslanstvo. V jedru gre že za neko presežno oz. transpersonalno kvaliteto. Vseh teh plasti se lahko v refleksiji dotaknemo, po njih prehajamo, in sicer z namenom osvetljevanja skladnosti oziroma neravnovesja med temi ravni. Prav neskladje na neki točki je tisto, ki onemogoča, da bi se jedrne kvalitete izrazile, to pa povzroča občutek nelagodja in zelo verjetno sproža probleme.

Na globljih ravneh se pokažejo človekove edinstvene kvalitete, Korthagen (2009) jih imenuje jedrne kvalitete. Iz jedrnih delov čebule izhajajo skrite zmožnosti, ki posamezniku pomagajo k razumevanju problema in k usklajevanju plasti. Eno od temeljnih načel jedrne refleksije je usmeritev v ideale in njihovo zavedanje tako na razumski kot čustveni ravni.

Prisposoda čebule v tem modelu je poleg tega, da vključuje plasti, pomenljiva tudi v tem, da je odkrivanje teh plasti lahko tudi pekoče (Raider-Roth 2005): kot pri lupljenju čebule tečejo solze, tako tudi pri odkrivanju plasti osebnosti in približevanju osebnostnemu jedru postaja vse bolj boleče in neprijetno. To je lahko tudi ena od velikih ovir na poti k spoznavanju svojih plasti, saj se bolečini in neugodju raje izognemo, čeprav nas morda vodijo k spoznanjem in izkušnjam, ki osvobajajo. Zato je pomembno varno in spodbudno okolje, ki nas vabi iz omejene cone udobja v nove kraje, neznanja, a osvobajajoča ozemlja.

Predstavitev aktivnosti za spodbujanje refleksije

V nadaljevanju smo preizkusili dve aktivnosti, ki sta namenjeni sprožanju procesa refleksije tako na individualni kot skupinski ravni.

ZID

Udeleženci prejmejo različne trditve o ocenjevanju na ločenih lističih. Naloga udeležencev je, da razvrstijo trditve kot zidake v zid, pri čemer so tisti v temelju najpomembnejši, tisti manj pomembni so višje v steni, najmanj pomembne pa pustijo ob strani. Nekaj »zidakov« je praznih, da lahko udeleženci nanje napišejo trditve, ki so zanje

pomembne, a jih nismo vnaprej predvideli. Aktivnost se nadaljuje s primerjavo »zidov« v parih, kar omogoča ubesedenje ključnih prepričanj o ocenjevanju, primerjavo, utemeljevanje...

Tudi zid lahko jemljemo kot metaforo in ga razlagamo na več načinov: obrambni zid, ki ščiti in varuje, nosilna stena, steber zgradbe, ali pa stena, ki omejuje in razdvaja.

ISKANJE POVEZAVE – MOST

Udeleženci v začetku izpostavijo lasten konkreten problem s področja preverjanja in/ali ocenjevanja znanja. Po teoretičnem delu in prvi aktivnosti skušajo s pomočjo risane predloge v risbi ali simbolih (na nek nebesedni način) upodobiti morebitne povezave, ki se vzpostavljajo v zvezi z izpostavljenim problemom in ki lahko prinesejo neke nove, drugačne perspektive na problem. Vodilno vprašanje za razpravo ob koncu aktivnosti je: Kako se moj zid povezuje s konkretnim problemom, ki ga trenutno doživljam v zvezi z ocenjevanjem? Kakšna je ta povezava – lastnosti? Kakšno sporočilo mi most prinaša?

Možnosti in pogoji za izvedbo refleksije

Ker je refleksija postopen, dolgotrajen, nikoli zaključen proces, je zelo zaželeno imeti podporo skupine ali mentorja, vsaj osebnega dnevnika. Nekaj ali nekoga, ki skrbi za proces in njegovo strukturo, saj posamezniki težko spontano prepoznavamo lastne nezavedne vzorce. Ob trdni strukturi, ki jo lahko nudi supervizijska skupina ali druge vrste opore, se te vsebine lahko ozavestijo.

Odprta vprašanja za nadaljevanje diskusije ostajajo: Kako je z obstoječimi možnostmi za izvedbo refleksije? Kateri so osnovni pogoji za kvalitetno strokovno refleksijo? Kako zagotoviti primerne okoliščine?

Literatura

Handal, G. in Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: SRHE in Open University Press.

Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta UL.

Korthagen, F. (2001). A Reflection on Reflection. V F. Korthagen s sod. (ur.). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, str. 51-68.

- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 4, str. 4-14.
- Korthagen, F. in Wubbels Th. (2001). Learning from Practice. V F.A.J.Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf in Th. Wubbels (ur.). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, str. 32-50.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2009). "Kakovost od znotraj" kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 4, str. 15-21.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1-2, str. 1-16.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh prenove. *Sodobna pedagogika*, 49, št. 3, str. 244-261.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Raider-Roth, M. B. (2005). *Trusting what you know: The high stakes of classroom relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Harvard Educational Review*, 72, št. 2, str. 230-253.
- Žorga, S. (ur.). (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE IN PREVERJANJE ZNANJA

Lea Lehner

Zavod RS za šolstvo

Uvod

Šola bo učencem največ dala, če jih bo v tem hitro razvijajočem se obdobju naučila učiti se in pridobljeno znanje povezovati in uporabljati. Učenec skupaj z učiteljem mora dosegati kompetence vseživljenjskega učenja in uporabnega znanja. Kakor kažejo raziskave PISA¹ (2009) učenci slovenskih šol ne dosegajo zavidajočih rezultatov. Po podatkih v PISA 2009 najvišja stopnja bralne pismenosti pomeni, da "učenci izkazujejo podrobno razumevanje besedila, katerega vsebina ali oblika sta jim neznana, poiščejo in organizirajo več delov informacije, z uporabo specifičnega znanja kritično ovrednotijo besedilo in oblikujejo hipoteze". Predvsem Pomurski del Slovenije je tisti, ki kaže slabše rezultate tudi pri končnih rezultatih nacionalnega preverjanja znanja. Zato smo se na eni izmed šol² odločili, da poleg fleksibilnega predmetnika izvajamo tudi medpredmetne povezave.

Pri prenovi učnih načrtov je poudarjeno, da so med pomembnejšimi kakovostnimi prvinami pouka tudi medpredmetne in medpodročne povezave, ki pomenijo povezovanje različnih predmetov ali področij in s tem upoštevanje različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja. Tradicionalni učni načrti so bili usmerjeni predvsem k poučevanju vsebin enega predmeta. Kakovosten pouk pa ne zahteva le dobre izbire najbolj primerne učne snovi. Pokazati mora tudi povezavo med različnimi poglavji in znanji ter navajati na iskanje bistvenega. Prav tako je pomembno uporabiti pridobljeno znanje v različnih praktičnih situacijah, zato morajo posamezni učni predmeti iskati svoj smisel v povezanosti z drugimi, v dopolnjevanju in prepletanju ciljev ter vsebin, ki pomagajo razumeti nek pojav ali problem z različnih vidikov. Ob tem pa morajo učitelji dobro poznati cilje različnih predmetov in predmetnih področij ter poiskati

¹ PISA 2009 Results.(2009). Dostopno na: <http://www.pisa.oecd.org> (Pridobljeno 21. decembra 2011).

² Opis medpredmetne povezave na Dvojezični osnovni šoli Prosenjakovci, kjer sem poučevala slovenščino.

najoptimalnejše organizacijske oblike, saj imajo le tako možnosti za uresničevanje teh ciljev in prilagajanje ocenjevanja znanja pri predmetih, ki jih poučujejo.

Cilji sodobne šole že sami narekujejo, da kompetenc ni mogoče uresničevati samo pri določenem predmetu ali sklopu predmetov, saj jih izgrajuje posameznik v procesu učenja. Je pa mogoče znotraj posameznih sklopov pripraviti strategije poučevanja in dejavnosti, ki v večji ali manjši meri podpirajo razvoj posamezne kompetence. Vsako predmetno področje ni enako primerno za razvoj katerekoli kompetence, temveč lahko k njenemu razvoju prispeva večji ali manjši delež (Martinšek idr. 2008).

Predstavila bom primer prakse, kako sva skupaj z učiteljico naravoslovja pripravili medpredmetno povezavo s pomočjo fleksibilnega predmetnika. Medpredmetno sta bila povezani slovenščina in naravoslovje v 6. razredu na dvojezičnem območju v Prekmurju. Učenci so vrednotili svoje pridobljeno znanje pri slovenščini in dopolnjevali vedenje z vsebinami iz naravoslovja. Učno enoto dveh šolskih ur smo poimenovali Vrt znanja.

Vrt znanja (A tudás kertje)

Medpredmetno povezovanje učnih predmetov učencem ponudi, da vsebino/problem učitelj poda in obravnava čim bolj celostno, tako, da isti problem poskuša osvetliti z različnih vidikov, se pravi več učnih predmetov hkrati. Za takšen način izvajanja pouka, preverjanja in ocenjevanja znanja, učitelj potrebuje za izvajanje več časa in tudi konsenzov s kolegom. K temu močno pripomore fleksibilni predmetnik, saj so ure strnjene in je izvajanje takih oblik dela z učenci lažje izvedljivo. Vsekakor je potrebno pristopiti k temeljitemu timskega načrtovanju aktivnosti. Sem sodi tudi prilagoditev navodil, prostorov, pripomočkov, ...

Učna enota je bila zasnovana tako, da so učenci najprej v uvodnem delu ugotavljali svoja močna in šibka področja iz vedenja o slovenščini (besedilni vrsti, govornem nastopu, besednih vrstah, ...) in naravoslovja (zelišča, biovrtnarjenje, ...). V delovnem zvezku, ki sva ga posebej pripravili za medpredmetno povezano enoto, sva pripravili tabelo, v katero so učenci vpisovali svoje predznanje o dani temi. Učiteljici sva odigrali igro vlog (ena je zaigrala vlogo učenke, druga pa učiteljice pri govornem nastopu), ki je se izkazala za odlično podlago za spremljanje močnih in šibkih predznanj učencev (pravila govornega nastopanja, vedenja o rastlinah, opis rastline, ...) in je hkrati nakazala problem učne enote. Učenci so torej v fazi preverjanja predznanja ugotavljali, kaj že

vedo, kaj bi pa še želeli zvedeti, kar so tudi zapisali v osebne delovne zvezke. Zvezek, ki je bil pripravljen posebej za učno enoto, se je izkazal kot pozitivni premik v kakovosti dela, saj so bile naloge v njem količinsko, taksonomsko in vsebinsko prilagojene potrebam učencev, predznanju, ciljem in končno tudi pogojem dela.

Glede na majhno število učencev v razredu je s pomočjo izbranega pristopa moč ugotoviti, kako močna in utrjena so znanja pri posamezniku. Slednje je pripomoglo k individualizaciji pri poteku pouka v nadaljevanju. Operacionalizacija učnih ciljev nama je omogočila, da sva lahko ob zaključku učne enote evalvirali njihovo realizacijo, obenem pa so učenci spremljali svoj napredek. Sledilo je oblikovanje parov s pomočjo kartončkov. Izbrana igra je imela v ozadju cilj, da se preko oblikovanja parov učencev, ki bodo nadaljevali delo v dvojicah, preveri poznavanje pojmov iz opisa rastline (steblo, cvetenje, uporaba, rastišče, ...). Vsakemu učencu sva ponudili, da je s pomočjo uporabe priročnika našel pomen besede. Strmeli sva k skupnemu cilju, da naj bi se prav vsak posameznik, ki je bil razredu, naučil vsakodnevno uporabljati priročnike, kot je SSKJ v knjižni in elektronski obliki.

V osrednjem delu učne enote je delo potekalo po oblikovanih parih na šolskem dvorišču, kjer sva pripravili mizice s stoli in dodatne naloge, ki so bile izobešene pri šolskem zeliščnem vrtu. Učenci so kazali motiviranost, aktivnost in vztrajnost pri delu. Aktivnost vsakega individuuma sva spremljali, podajali napotke za delo in učenje naprej, glede na učne spretnosti in predznanje obeh učencev v paru. Tako delo dvojice ni bilo moteno. Naj podam nekaj nalog, ki so bile v osebni delovni zvezki, in učne cilje, ki naj bi jih učenci dosegli ob koncu učnega sklopa pri slovenščini v 6. razredu. Zvezek je bil sestavljen iz petih samostojnih besedil (štiri neumetnostna, ena umetnostna), ki so bila poimenovana Zeliščki (oštevilčeni po vrstnem redu).

Prva naloga v delovni zvezki: neznano neumetnostno besedilo, opis rastline (kamilica). Sledile so naloge, v katerih je učenec moral prepoznati besedilno vrsto, izpisati samostalnik (mu določiti spol, število in sklon), navesti bistvene podatke iz besedila, najti pridevnik in ga tudi ustrezno poimenovati. Tako so učenci tudi spoznali, katera znanja še niso povsem usvojili.

Šlo je za drugačno obliko preverjanja, saj so učenci s pomočjo medpredmetne povezave svoje že usvojeno znanje tudi nadgrajevali, saj so spoznali kamilico (spoznavali

so najpogostejša zelišča in začimbnice ter njihovo uporabo, poimenovali nekaj najpogostejših grmovnic na vrtu, spoznali temelje biovrtnarjenja, spremljali razvoj rastline in njenih organov).

V zaključnem delu smo učno enoto strnili z zasaditvijo drevesa na šolskem dvorišču, kar je bilo še eno od vseživljenjskih znanj, ki so ga pridobili. Res pa je, da je takšen način dela in usvojenih znanj zelo težko ovrednotiti, številčno oceniti. Taka oblika dela, posvečena preverjanju znanja pred ocenjevanjem znanja, se je pri slovenščini nadgradila v medpredmetno povezanost, ki je učencem dala možnost pridobivanja trajnostnih in vseživljenjskih znanj in veščin. Zato smo tudi posebni delovni zvezek oblikovali tako, da so bila besedila različna, podatki razvrščeni raznoliko in da je bila aktivnost učencev pestra. Pisno ocenjevanje znanja pri slovenščini, razčlemba neumetnostnega besedila, je bilo izvedeno naslednjo šolsko uro, kjer so učenci dobili neznano besedilo, opis rastline. Poleg številčnih ocen so pridobili še opisno povratno informacijo. To je omogočilo, da so bolj osvetlili znanje in pomanjkljivosti, ki se skrivajo za oceno.

Zaključek

Formativno spremljanje daje vsakemu učečemu možnost participacije, sprotne kritične presoje in evalvacije, na osnovi kvalitetne povratne informacije pa izboljšanje odgovornosti do lastnih rezultatov dela. Ob drugačnih, inovativnih pristopih, oba, učitelj in učenec razmišljata širše. Pri formativnem spremljanju tudi učenec prevzame vlogo aktivnega oblikovalca pouka in ga tudi s pomočjo reguliranja učitelja oblikuje. Ko pa pridobi sposobnost povezovanja in nadgrajevanja usvojenega znanja, postane dozretnejši za samoiniciativno vseživljenjsko učenje (Komljanc 2007).

Literatura

- Komljanc, N. (2007). Šola za novo tisočletje. Zbornik Šola in starši z vidika avtonomije. Črenšovci: OŠ Franceta Prešerna Črenšovci, str. 5-9.
- Martinšek, M., Golob, N., Repnik, R., Šorgo, A. (2008). *Izhodišča za operacionalizacijo naravoslovnih kompetenc*. Maribor. Fakulteta za naravoslovje in matematiko, str. 1-5.
- PISA 2009 Results*.(2009). Dostopno na: <http://www.pisa.oecd.org> (Pridobljeno 21. 12 2011).

PRIMER PREVERJANJA IN OCENJEVANJA TEHNIČNIH IN TEHNOLOŠKIH POSTOPKOV

Nadja Pahor Bizjak

Osnova šola Ivana Roba, Šempeter pri Gorici, podružnična šola Vrtojba

UVOD

V prispevku predstavljamo praktičen primer ocenjevanja tehničnega izdelka pri predmetu naravoslovje in tehnika. Čeprav se izdelovanje makete iz papirnih gradiv zdi morda enostavno in preprosto, temu v resnici ni tako. Opisali smo dejavnosti, ki smo jih izvedli pred samim ocenjevanjem in način ocenjevanja.

S prehodom v četrti razred se učenci prvič srečajo s številko kot oceno njihovega znanja. Prehod iz tretjega v četrti razred je za učence velika sprememba. Večina učencev se po treh letih prvič sreča z novo učiteljico (učiteljicami), z novimi predmeti, obsežnimi učbeniki in številčnimi ocenami. Učenci se ocen veselijo, polni so pričakovanj, ki so običajno zelo visoka. Uvajanje učencev v svet številčnih ocen je za učitelja zahteven in občutljiv proces, v katerem morajo imeti ključno vlogo tudi učenci. Vrednotenje lastnega znanja, dosežkov, izdelkov in razumevanje ocene predstavljajo sestavni del ocenjevanja.

Preverjanje in ocenjevanje kot sestavna dela procesa poučevanja nista več le v vlogi povratne informacije, ki naj okrepi pravilne odgovore, temveč pridobiva diagnostično in formativno vlogo, kar pomeni, da usmerja učenčev proces mišljenja, omogoča primerjavo, izmenjavo, evalvacijo in rekonstrukcijo učenčevih idej ter mu z vsem tem omogoča, da konstruira svoje znanje (Razdevšek Pučko 1995, str. 14). Za razvijanje naravoslovnih pojmov je pomembno, da pred obravnavo novega učnega sklopa ugotovimo pojmovanja posameznih učencev, da ugotovimo, ali je potrebno znanje nadgrajevati, dopolnjevati ali celo na novo izgraditi. Sprotno preverjanje pomeni povratno informacijo o učinkovitosti učenja za učence in poučevanja za učitelje in ima formativno vrednost. Končno ocenjevanje naj bi udeležencem učnega procesa podalo informacijo v kakšnem obsegu in do kakšne stopnje so osvojeni standardi znanja

oziroma cilji, iz katerih smo izhajali pri učni enoti (Naravoslovje in tehnika... 2011, str. 31).

NAČRTOVANJE UČNEGA SKLOPA

Učni načrt predpisuje, katere standarde morajo učenci ob zaključku nekega obdobja doseči, učiteljeva strokovna odločitev pa je, na kakšen način bodo to dosegli. Dejavnosti namenjene preverjanju in dejavnosti za ocenjevanje znanja so sestavni del načrtovanja učnega sklopa. Izdelavo tehničnega izdelka smo načrtovali v medpredmetni povezavi med predmeti naravoslovje in tehnika, matematika, družba in likovna vzgoja. Med predmeti smo poiskali skupne cilje, vsebine, pojme, postopke in spretnosti. Za tak način dela smo se odločili na osnovi večletnih izkušenj in evalvacije dela v četrtem razredu. Predstavljeni primer preverjanja in ocenjevanja je izsek iz učnega sklopa, ki se navezuje na vsebine in cilje iz naravoslovja in tehnike, kjer smo preverjali in ocenjevali tehnične postopke izdelovanja praktičnih izdelkov. Za realizacijo tematskega sklopa smo potrebovali približno mesec dni.

NIT		MATEMATIKA			
SPREMINJANJE	LASTNOSTI	SNOVI	GEOMETRIJA	IN	MERJENJE
Od načrta	do	izdelka	Mere za	merjenje	dolžine
Izdelek	iz	papirja	Daljica,	premica,	poltrak
Hišica	iz	kock	Vzporednost	in	pravokotnost
Maketa hišice			Pravokotnik	in	kvadrat
			Kvader in kocka		
LIKOVNA VZGOJA		DRUŽBA			
OBLIKOVANJE	V TRIDIMENZIONALNEM	BEREMO	IN	RIŠEMO	ZEMLJEVIDE
PROSTORU		Povečujemo		in	pomanjšujemo
Notranji in zunanji prostor		Tloris		učilnice,	šole
		Načrti in zemljevidi			

Slika 1: Učne vsebine v medpredmetno načrtovanem učnem sklopu

V ustvarjalnem delovnem procesu učenci izdelajo konkretne izdelke. Izdelek iz papirnih gradiv lahko učenci izdelajo kadarkoli med šolskim letom, če učitelj da dovolj natančna navodila in dosledno demonstrira. Vendar cilj ni samo v izdelavi, temveč tudi v razvijanju spretnosti in spoznavanju zakonitosti. Pri učencih želimo razvijati samoiniciativnost, samostojnost, sodelovanje in vrstniško pomoč. Pri obdelavi različnih gradiv učenci spoznavajo, analizirajo in vrednotijo tehnološke lastnosti gradiv in njihovo uporabnost. Poleg tega v zaključku delovnega procesa preverijo skladnost končnega izdelka s postavljenimi kriteriji ter vrednotijo končni izdelek tudi v perspektivi možnih izboljšav (Naravoslovje in tehnika... 2011, str. 26). Če hočemo to doseči, morajo učenci razumeti in poznati določene pojme, zakonitosti in obvladati postopke ter spretnosti, ki pa niso vezani le na naravoslovno znanje in pojme, temveč tudi na znanje in spretnosti, ki so jih pridobili pri drugih predmetih.

DEJAVNOSTI PRED IZDELOVANJEM

Preden smo pričeli z izdelovanjem smo izvedli številne dejavnosti, ki so se prepletale med različnimi predmeti. Izvajali smo jih med učnimi urami in v obliki dveh tehniških dni. Učenci so:

- ocenjevali in merili z nestandardnimi in standardnimi merskimi enotami dolžino, širino, višino predmetov, učilnice, hodnika, igrišča...;
- pretvarjali dolžinske mere;
- pomanjševali in povečevali;
- načrtovali daljice, premice, poltrake;
- prepoznavali vzporednost in pravokotnost v svoji okolici;
- risali tlorise in načrte s pomočjo mreže;
- gradili in skicirali modele;
- izdelovali izdelke iz papirja.

PREVERJANJE DOSEGANJA STANDARDOV ZNANJA IN UČNIH CILJEV

Standarde smo preverjali preko dveh dejavnosti in sicer izdelovanja škatlice za embalažo in sestavljanja hišice iz lego kock. Preverjali smo tako, da smo opazovali učence pri delu, pregledovali izdelke, skice, risbe, praktične izdelke, se z učenci pogovarjali, skupaj z njimi vrednotili in sprotno beležili.

Škatlica za embalažo

Preverjali smo naslednje standarde:

- zna uporabljati osnovne obdelovalne postopke za papirna gradiva³,
- zna varno uporabljati orodja in pripomočke,
- zna skrbeti za urejenost delovnega prostora,
- zna brati preproste načrte.

Iz lepenke smo izdelovali škatlico in vazico iz odpadnega materiala. Učenci so s pomočjo načrta izdelali škatlico. V nadaljevanju so škatlico oblepili s svilenim papirjem v tehniki kaširanja. S tem so ji povečali trdnost in jo hkrati dekorativno okrasili. Postopek kaširanja so nato na enak način uporabili pri krašenju stekleničke. Učenci so pred pričetkom dela izbrali merila za vrednotenje, po katerih so ovrednotili in presojali končni izdelek.

Spremljali smo naslednje elemente:

- branje načrta
- urejenost delovnega prostora
- samostojnost pri delu
- varnost pri delu in pravilna uporaba orodja
- natančnost
- uporaba različnih načinov spajanja gradiv

Po končanem delu smo skupaj z učenci vrednotili delo in izdelek po izbranih kriterijih. Vsak učenec je povedal, kaj bi popravil oziroma naredil drugače, če bi še enkrat izdeloval isti izdelek.

³ Ležeče natisnjeni so minimalni standardi znanja.

Hišica iz kock

Določene zakonitosti, pojme in predstave usvojimo, utrdimo, poglobimo in aktualiziramo z gradniki tehničnih sestavljanj (Naravoslovje in tehnika, učni načrt, str. 25). Gradnjo modelov pri naravoslovju smo povezali z uporabo znanja o tlorisih iz družbe. Učenci so najprej skicirali hišico, ki jo nameravajo izdelati. Sledilo je izdelovanje po skupinah in individualno risanje tlorisa hišice.

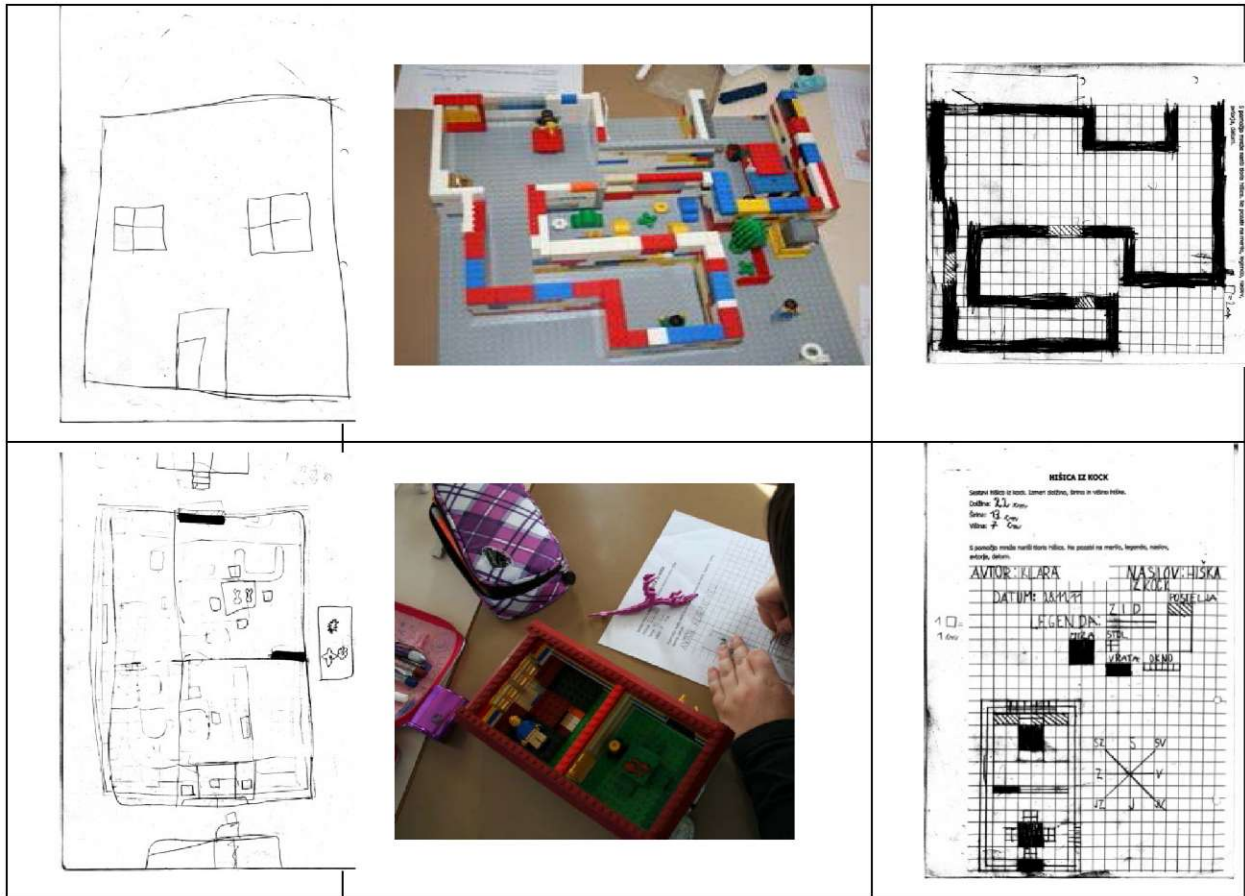
Preverjali smo naslednje standarde:

- *zna načrtovati, skicirati, izdelovati in preizkušati izdelke ter predlagati izboljšave,*
- *zna zgraditi model preproste stavbe iz sestavljanj,*
- *zna skicirati preproste predmete in brati preproste načrte.*

Spremljali smo naslednje elemente:

- skiciranje modelov,
- gradnja s pomočjo sestavljanj,
- risanje tlorisa s pomočjo mreže,
- primerjanje z resničnimi zgradbami,
- presojanje modela, načrta.

Prav slednjima dvema, primerjanju in presojanju smo posvetili posebno pozornost, saj so bile razlike med učenci pri risanju skice, izdelovanju in risanju tlorisa velike (slika 2).



Slika 2: Skica, model in tloris

OCENJEVANJE IZDELKA

Pri izdelavi makete hišice so morali učenci uporabiti pridobljena znanja in spretnosti. Za pomoč pri delu so učenci dobili delovni list, na katerem so imeli shematično prikazan potek postopka izdelave. Rešiti so morali tudi nekaj nalog v zvezi z izdelovanjem.



Slika 3: Učenci med izdelovanjem.

Skupaj z učenci smo izbrali kriterije za vrednotenje in za ocenjevanje. Kot kriterij za najboljšo oceno smo si zastavili:

- Izdelek je izdelan natančno po navodilih.
- Delovno mesto je urejeno. Učenec je pri delu samostojen.
- Streha je primerno velika in natančno zalepljena.
- Okna so sorazmerna z velikostjo vrat.
- Postavljena so na primerni višini.
- Streha je zalepljena vzporedno s stranicami.
- Stranice so pravokotne ena na drugo.
- Učenec objektivno vrednoti izdelek po kriterijih in predlaga izboljšave.

Skupaj z učenci smo postavili tudi merila za vrednotenje in ocenjevanje:

- Izdelek dobi oceno 5, če zadosti vsem kriterijem ali če minimalno odstopa v enem ali dveh kriterijih.
- Izdelek dobi oceno 4, če so pri izdelavi manjša odstopanja v enem ali več kriterijih.
- Izdelek dobi oceno 3, če so pri izdelavi manjša odstopanja pri večini kriterijev ali izrazito odstopa pri enem ali dveh kriterijih.
- Izdelek dobi oceno 2, če izrazito odstopa pri vseh kriterijih.

Maketo so učenci izdelali na tehniškem dnevu, vrednotili in ocenjevali pa smo pri naslednji uri naravoslovja in tehnike. Najprej so se učenci ocenili sami, nato učitelj. Razhajanj je bilo malo, kjer pa so bila, smo se pogovorili in uskladili oceno s kriteriji.

ZAKLJUČEK

Včasih prevladuje prepričanje, da je izdelovanje izdelkov enostavno in da vsi učenci za to dobijo oceno pet. V resnici temu ni tako. Praktično izdelovanje je kompleksen proces, ki zahteva tehnično razmišljanje, poznavanje materialov, različne spretnosti in natančnost. Pričakovanja učencev so zato lahko višja od doseženih rezultatov, zato je toliko bolj pomembno, da so učenci »opremljeni« za izdelovanje, enako pomembno pa je, da vrednotijo izdelke ter da sodelujejo v procesu preverjanja in ocenjevanja. Jasno postavljeni cilji, kriteriji in merila so ključnega pomena, da je ocena čim bolj objektivna, veljavna in ima tudi formativno vlogo.

Literatura

Razdevšek Pučko, C. (1995). Opisovanje otrokovega razvoja in dosežkov na razredni stopnji osnovne šole. V: Razdevšek Pučko, C. (ur.). *Opisno ocenjevanje. Teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 9 – 43.

Naravoslovje in tehnika. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

EKSPERIMENTALNO DELO PRI POUKU KEMIJE SKOZI OČI UČENCEV

Ana Logar¹ in Vesna Ferk Savec²

¹ Osnovna šola Metlika

² Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta

Uvod

Eksperimentalno delo ima v učnih načrtih za kemijo pri nas in v svetu pomembno vlogo, saj predstavlja enega temeljev naravoslovne pismenosti, kar potrjujejo številne študije (Gibson idr. 2002; Glažar 2007; Hofstein in Lunetta 2004; Josephsen 2003; Millar 2004; Vrtačnik 1998, Vrtačnik idr. 2000). Eksperiment je sredstvo za vizualizacijo abstraktnih pojmov, ki lahko prispeva k zmanjšanju prepada med abstraktno bazo kemijskega znanja in sposobnostjo zaznave posameznika. Iz tega razloga je pomembno vključevanje eksperimentalnega dela v pouk kemije in ostalih naravoslovnih predmetov, saj lahko z njim ponazorimo makroskopske značilnosti snovi in s tem učencem omogočimo lažje spoznavanje pojmov in njihovih povezav (Glažar 2007; Vrtačnik 1998).

Že vrsto let naravoslovni učitelji priznavajo omejitve tradicionalnih laboratorijskih vaj, ker učenci sledijo navodilom »korak-za-korakom«, saj je za mnoge učence tako laboratorijsko delo upravljanje z laboratorijsko opremo, ki pogosto ne sovпада z razvijanjem in razumevanjem naravoslovnega načina razmišljanja (Hofstein in Lunetta 2004). Tako je bilo v zadnjih letih preučevanju učinkoviti eksperimentalnih aktivnosti namenjene že precej pozornosti (Killerman 1996; Logar in Ferk Savec 2011; Scharfenberg idr. 2007). Ob tem skeptiki opozarjajo (Hodson 1996; Vrtačnik idr. 2005), da eksperimentalno delo, ki ni ustrezno integrirano v učni proces pri učencih ne razvija želenih naravoslovnih kompetenc in predstavlja le dodatno stroškovno postavko.

Definicija problema

V želji prispevati k izboljšanju opisanega stanja smo si kot osrednji cilj raziskave zastavili preučiti eksperimentalno delo iz vidika učencev, s poudarkom na njihovem dožemanju prednosti in slabosti posameznih oblik eksperimentalnega dela.

Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Kdaj učenci bolj učinkovito spremljajo eksperiment (po lastnem mnenju): kadar sami izvajajo eksperiment s pomočjo navodil na delovnih listih ali kadar opazujejo učiteljevo demonstracijo eksperimenta?
2. Kdaj se učenci pri eksperimentalnem delu naučijo več (po lastnem mnenju): kadar sami izvajajo eksperiment s pomočjo navodil na delovnih listih ali kadar opazujejo učiteljevo demonstracijo eksperimenta?

Metodologija raziskave

Opisana raziskava predstavlja del širše zastavljene raziskave za vrednotenje učinkovitosti različnih oblik eksperimentalnega dela, v kateri je sodelovalo 106 devetošolcev iz OŠ Metlika, OŠ Črnomelj in OŠ Semič.

Razporeditev učencev po spolu je bila enakomerna, v raziskavi je sodelovalo 53 deklic in 53 dečkov. Povprečna starost učencev je bila 14,5 let. Prav tako je bila razporeditev po učnem uspehu normalna. Vsi učenci so imeli predhodne izkušnje z različnimi oblikami eksperimentalnega dela pri pouku kemije.

Iz navedene skupine učencev, smo glede na uspešnost učencev pri eksperimentalnem delu v predhodni raziskavi, izbrali 16 učencev (v stratifikaciji smo naključno izbrali po 2 deklici in 2 fanta iz vsakega kvarila glede na število točk na testu znanja v predhodni raziskavi). Z njimi smo izvedli strukturirane intervjuje.

S strukturiranimi intervjuji smo želeli pridobiti mnenje učencev o različnih vidiki eksperimentalnega dela, s poudarkom na prednostih in slabostih eksperimentalnega dela v parih oz. učenja na osnovi spremljanja demonstracijskega eksperimenta, ki ga izvede učitelj.

Strukturirani intervju je sestavljen iz naslednjih vprašanj:

1. VPRAŠANJE

Kakšna je bila vaša izkušnja opazovanja in zbiranja podatkov med potekom eksperimenta? Pojasni.

2. VPRAŠANJE

Ali se ti zdita metodi (demonstracijski eksperiment, samostojno eksperimentiranje učencev) enakovredni iz vidika pridobivanja novega znanja? Razloži svoje razmišljanje.

Intervjuji so bili izvedeni decembru 2007. Strukturirani intervjuju so potekali ustno, vsak učenec je odgovarjal v povprečju osem minut.

Rezultati in diskusija

Rezultati so predstavljeni glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

1. raziskovalno vprašanje: Kdaj učenci bolj učinkovito spremljajo eksperiment (po lastnem mnenju): kadar sami izvajajo eksperiment s pomočjo navodil na delovnih listih ali kadar opazujejo učiteljevo demonstracijo eksperimenta?

V zvezi s tem raziskovalnim vprašanjem smo učencem v strukturiranem intervjuju postavili naslednje vprašanje:

Vprašanje: Kakšna je bila vaša izkušnja opazovanja in zbiranja podatkov med potekom eksperimenta? Pojasni.

Iz odgovorov učencev lahko povzamemo, da je dobro strukturiran delovni list večini učencev (N = 14) v pomoč pri spremljanju eksperimenta. Nekateri učenci (N = 2) so opozorili tudi na težave, ki nastanejo zaradi hkratnega opazovanja učiteljevega demonstracijskega eksperimentiranja in zapisovanja. Tvrstnih težav ob samostojnem eksperimentiranju učenci niso navedli, domnevno zato, ker tako delo omogoča, da učenci prilagodijo hitrost izvedbe eksperimentalnega dela in zapisovanja opažanj svojim sposobnostim, saj imajo sami nadzor nad časom in razporejanjem aktivnosti.

Primeri odgovorov učencev:

Učenec 15: *»Delovni list mi je pomagal pri samem delu, saj sem vedela kaj je pomembno in moram opazovat, da bom lahko izpolnila na delovnem listu.«*

Učenec 3: *»Ko opazujem eksperiment me zelo moti, če moram še kaj zraven izpolnjevati, ves čas gledam list, kaj bom napisal, namesto, da bi opazoval eksperiment, zato včasih spregledam kaj pomembnega.«*

Odgovori učencev so v skladu z literaturo (Hofstein in Lunetta 2004), ki navaja, da imajo učni pripomočki, kot so navodila za delo, delovni zvezek ali delovni list pomembno vlogo pri oblikovanju oz. pridobivanju učenčevih laboratorijskih veščin in samega učenja v laboratoriju. Takšna učna gradiva pomagajo učencem pri osredotočanju na vprašanja, ki jih je potrebno rešiti in ga usmerjajo, kaj je potrebno storiti, da pridejo do ustrezne rešitve (opazovati, interpretirati, poročati). Tudi v literaturi (Hodson 1996) učenci navajajo nekaj slabosti uporabe delovnih listih, kot npr. učenci pri delu sledijo navodilom, ne da bi pri tem razmišljali o namenu eksperimenta, učenci ne iščejo povezav med eksperimentom in pojmi, ki so jih že usvojili pri pouku, zaradi nezadostnega predznanja učenci ne vedo, na kaj morajo biti pozorni pri eksperimentu in ne znajo razložiti opažanj, učenci ne vidijo zveze med načrtovanjem eksperimentalnega postopka in namenom raziskave.

Iz vidika ocenjevanja eksperimentalnega dela je zelo dragoceno spoznanje, da imajo lahko učenci težave pri hkratnem zapisovanju in opazovanju demonstracijskega eksperimenta (v nasprotju s samostojnim eksperimentiranjem učencem), saj sporoča učiteljem, da na kakovost učenčevega opazovanja poteka in rezultatov eksperimentalnega dela bistveno vpliva oblika eksperimentalnega dela.

Prav tako je pomembna ugotovitev, da nekateri učenci občutijo eksperimentalno delo kot priložnost za sprostitev med poukom, saj učitelji običajno ne ocenjujejo eksperimentalnega dela. Iz tega lahko izpeljemo, da bi vpeljava ocenjevanja npr. delovnih listov za spremljanje eksperimentalnega dela prispevala k bolj resnemu spremljanju eksperimentalnega dela pri učencih in tako prispevala k višji kakovosti usvojenega znanja.

2. raziskovalno vprašanje: Kdaj se učenci pri eksperimentalnem delu naučijo več (po lastnem mnenju): kadar sami izvajajo eksperiment s pomočjo navodil na delovnih listih ali kadar opazujejo učiteljevo demonstracijo eksperimenta?

V zvezi s tem raziskovalnim vprašanjem smo v strukturiranem intervjuju učencem zastavili naslednje vprašanje, ki je z odgovori predstavljen v nadaljevanju:

Vprašanje: Ali se ti zdita metodi (demonstracijski eksperiment, samostojno eksperimentiranje učencev) enakovredni iz vidika pridobivanja novega znanja? Razloži svoje razmišljanje.

Učencem (N=16) je pomembno, da pouk kemije oz. naravoslovja vsebuje eksperimentalno delo. Učenci so bolj naklonjeni eksperimentiranju v parih (N = 14), manjših skupinah ali samostojno, kot opazovanju učiteljeve demonstracije eksperimenta (N = 2). Čeprav jim je pri demonstracijskem eksperimentu všeč to, da učitelj sproti opozarja (N = 5) kaj naj opazujejo, kaj je pomembno, kaj si naj zapišejo, eksperiment je zastavljen pravilno (N = 3) in dobimo pravilne rezultate, na rabijo delati z nevarnimi kemikalijami (N = 2),... ne marajo te oblike dela, saj niso aktivni (N = 1), hitro pozabijo kar so videli (N = 1), ne vidijo dobro poteka eksperimenta (N = 10) in se hitro začnejo dolgočasiti (N = 2). Delo v parih jim je kljub temu, da niso vedno prepričani če pravilno eksperimentirajo (N = 7) in če so pričakovani oz. pravilni rezultati (N = 2), bolj všeč, saj tisto kar delajo sami si dalj časa zapomnijo (N = 5) in se s to obliko dela več naučijo (N = 2). Radi raziskujejo (N = 2), praktično delajo (N = 5) in preverjajo teoretične osnove (N = 7), sodelujejo s sošolci (N = 4), si delijo delo in iščejo skupne rešitve (N = 4), prav tako lahko počnejo stvari, ki niso vezane na kemijo.

Primeri odgovorov učencev:

Učenec 7: »Zelo dobro je, če že delamo sami in nam učitelj potem razloži teorijo.«

Učenec 9: »Mislim, da se naučim enako, če delam sam ali gledam učiteljevo demonstracijo.«

Učenec 4: »Demonstracija, ker menim da nisem še dovolj izkušena za samostojno eksperimentiranje. Pozneje, ko bom imela več znanja za razlago eksperimenta bi pa raje delala sama.«

Učenec 11: »Raje eksperimentiram s sošolci, s katerimi si pomagamo, kot gledam učiteljico.«

Učenec 1: »Pri demonstraciji mi je dobro to, da samo gledam in ne rabim nič delat, čeprav si več zapomnim, če delam sam.«

Učenec 16: »Pri demonstraciji mi je dobro to, da bo eksperiment pravilno potekel, moti me pa, da ne vidim dobro, ker sedim predaleč.«

Učenec 10: *»Pri demonstraciji mi je všeč to, da ne prijemam nevarnih kemikalij, mi pa sošolci zakrivajo pogled, zato ne vidim dobro iz svoje klopi in se moram ves čas premikati, če želim kaj videti.«*

Učenec 14: *»Najraje eksperimentiram sama, saj se vživim v poskus, pogovorim se s sošolci. Čeprav nisem prepričana v pravilen potek eksperimenta, mi je takšen način dela v šoli zelo všeč.«*

Učenec 8: *»Če eksperimentiram sama in potem slišim še učiteljevo razlago, se ne rabim več nič učiti, pred kontrolno nalogo si samo preberem predelano snov.«*

Učenec 2: *»Boljša mi je demonstracija, ker ne rabim nič delat, samo gledam in mislim na kaj drugega kot na kemijo. Čeprav se več naučim in si bolj zapomnim, vsaj tisto kar sem sam premaknil in naredil pri eksperimentu, če delam sam.«*

Učenec 6: *»Raje delam sam, ker mi je bolj všeč in se več naučim.«*

Rezultati raziskave so skladni z drugimi raziskavami (Pirečnik 2010), ki prav tako navaja, da se eksperimentalno delo zdi učencem pri pouku kemije smiselno ne glede na obliko eksperimentalnega dela, s pomočjo eksperimenta si bolje zapomnijo učno snov in se je tudi lažje naučijo, pouk je bolj razgiban in z lastnim eksperimentalnim delo učenci dobro vidijo, kaj se pri eksperimentu zgodi.

Mnenje učencev, da se pri samostojnem eksperimentalnem delu naučijo »več«, je zanimivo tudi iz vidika soočenja mnenja učencev z rezultati raziskav (Logar in Ferk Savec 2011; Pirečnik 2010), ki nasprotno kažejo, da je kakovost in trajnost deklarativnega znanja boljša, kadar se učenci učijo ob uporabi demonstracijskega eksperimenta v primerjavi s samostojnim eksperimentalnim delom. Ob tem je potrebno pojasniti, da so bile omenjene raziskave osredotočene zgolj na napredek deklarativnega znanja učencev, vrednotenega s testi znanja, in niso zajemale vrednotenje napredka učencev v smislu proceduralnih znanj, npr. razvoja opazovalnih spretnosti učencev pri eksperimentalnem delu, spretnosti natančnega in sistematičnega zapisovanja opaženih sprememb, razvoja eksperimentalnih spretnosti učencev, upoštevanja pravil varnega eksperimentalnega dela, ipd. V prihodnjih raziskavah se kaže temu vidiku napredka učencev natančneje posvetiti iz vidika razvoja ustreznih instrumentov za njihovo spremljanje, kakor tudi ocenjevanje. Domnevno bo njihov napredek pri učencih, ki

usvojijo znanje z lastnim eksperimentalnim delom večji, kakor pri učencih, ki se učijo na osnovi opazovanja učiteljeve demonstracije, kar bi lahko razložilo mnenje učencev, da se pri lastnem eksperimentalnem delu naučijo »več«.

Zaključek

Osnovni cilj raziskave je bil seznaniti se s prednostmi in slabostmi posameznih oblik eksperimentalnega dela pri pouku kemije, kakor jih dojemajo učenci. Iz odgovorov učencev v intervjuju ugotavljamo, da imajo učenci težave, kadar morajo hkrati opazovati učiteljevo demonstracijo in si beležiti opazovane spremembe. Iz tega lahko izpeljemo, da ima učitelj pri demonstraciji dvojno vlogo – poleg demonstracije eksperimenta, je zelo pomembno, da učitelj vodi učence in usmerja njihovo pozornost v smislu kaj in kdaj naj opazujejo, ter kaj in kdaj naj napišejo.

Prav tako iz odgovorov učence razberemo, da ima v njihovih očeh samostojno izvedeno eksperimentalno delo velik pomen, zato je pomembno da pri poučevanju kemije vključujemo tako demonstracijske eksperimente kot samostojno delo učencev, pri tem pa z razumevanjem učnega procesa strmimo k temu, da obe obliki eksperimentalnega dela uporabimo na optimalni način v podporo usvajanja znanja kemije.

Iz vidika ocenjevanja eksperimentalnega dela opisana raziskava odpira vrsto spoznanj, ki jih učitelji lahko tvorno uporabijo pri izvedbi eksperimentalnega dela: npr. da lahko eksperimentalno delo, zato ker ni neposredno ocenjevano, učenci dojemajo kot priložnost za sprostitev med poukom. Ker so pogosto spremljana in ocenjevana zgolj deklarativna znanja usvojena z eksperimentalnim delom, je prihodnjih raziskavah potrebno nameniti več pozornosti tudi sistematičnemu spremljanju in ocenjevanju razvoja procesnih znanj, še posebno iz vidika uporabe različnih oblik eksperimentalnega dela.

Literatura

- Abrahams, I. in Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30, št. 14, str. 1945–1969.
- Bennett, J., Hogarth, S., Lubben, F., Campbell, B. in Robinson, A. (2010). Talking Science: The research evidence on the use of small group discussions in science teaching. *International Journal of Science Education*, 32, št. 1, str. 69-95.
- Gibson, I., Dhanda, P., Harris, T., Heath, D., Hoban, M., Iddon, B., McWalter, T., Murrison, A., Smith, G., Spink, B. in Turner, D. (2002). *Third report. Science education from 14 to 19. House of Commons Science and Technology Committee*. London: The Stationery Office.
- Glažar, S. A. (2007). Razmišljanje ob posodabljanju učnih načrtov za kemijske vsebine v osnovni šoli. *Kemija v šoli*, 19, št. 1, str. 2-3.
- Hodson, D. (1996). A critical look at practical work in school science. *School Science Review*, 71, št. 256, str. 33–40.
- Hofstein, A. in Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations or the twenty-first century. *Science Education*, 88, št. 1, str. 28-54.
- Josephsen, J. (2003). Experimental training for chemistry students: Does experimental experience from the general sciences contribute?. *Chemistry education: Research and practice*, 4, št. 2, str. 205-218.
- Killerman, W. (1996). Biology education in Germany: research into the effectiveness of different teaching methods. *International Journal of Science Education*, 18, št. 3, str. 333-346.
- Logar, A. in Ferik Savec, V. (2011). Students' hands-on experimental work vs lecture demonstration in teaching elementary school chemistry. *Acta Chimica Slovenica*, 58, št. 4, str. 866-875.
- Millar, R. (2004). *The role of practical work in the teaching and learning of science. Paper prepared for the meeting. High school science laboratories: Role and vision*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Pirečnik, D. (2010). *Vrednotenje različnih oblik eksperimentalnega dela pri pridobivanju kemijskega znanja*. Ljubljana: Diplomsko delo.
- Scharfenberg, F.-J., Bognér, F. X. in Klautke, S. (2007). A Category-based Video Analysis of Students Activities in an Out-of-school Hands-on Gene Technology Lesson. *International Journal of Science Education*, 30, št. 4, str. 451-467.
- Vrtačnik, M. (1998). *Smisel kurikularne prenove kemije*. Zavod republike Slovenije za šolstvo, OE Maribor.

Vrtačnik, M., Naji, M., Glažar, S. A., Možina, M., Novak-Požek, T., Pufič, T. in Sikošek, D. (2000). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja*. Kemija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Vrtačnik, M., Glažar, S. A., Ferik Savec, V., Pahor, V., Keuc, Z. in Sodja, V. (2005). *Kako uspešneje poučevati in se učiti kemijo: monografija za učitelje kemije-mentorje Partnerstvo fakultet in šol*. Ljubljana: Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo, Katedra za anorgansko kemijo.

EVALUATION PRINCIPLES: INNOVATION AND CONTEXT

Lidija Jovanovska, Zoran Pavlov, Slavica Koleva

Elementary school “Dimitar Vlahov” – Stip, Republic of Macedonia

Introduction

It is a common belief that evaluation means the same as testing, and that while students are being tested evaluation is taking place. However, testing is only one component in the evaluation process. Evaluation is an intrinsic part of teaching and learning. It is important for teacher because it can provide information to use for the future direction of classroom practice, for planning, and for management of learning tasks and students. Making evaluative judgments is a feature of social life, but evaluation is not always something that we do in a principled and systematic way.

Not-prepared and ad-hoc evaluations are likely to be unreliable, unfair and uninformative. When we evaluate different aspects of teaching and learning process, it becomes important to make explicit the criteria used in our judgments, and to be principled in our evaluations. In the educational context the results of a test may determine whether a learner moves into a higher class, or stays on same level, whether a teacher will or will not be promoted. The implications of evaluation in an educational setting are far more powerful than those we make in informal social settings. Evaluation in an educational context should be systematic and undertaken according to certain guiding principles using carefully defined criteria.

Evaluation involves determining the relative value of something according to adopted standard. Evaluation includes the identification and formulation of a wide range of important goals, selection and production of reliable and practical assessment achievement tools (Gojkov 2003, pp. 20-22).

Evaluation allows concluding and analyzing the current situation in the schools, which will assist in the process of planning and taking measures to emerging problems

and weaknesses. Evaluation increases the accountability and motivation of all subjects involved in the educational process (Stojanovski and Stojanovska 2011, p. 373)

It is important to be sure when we need to evaluate our teaching methods, our material, our effectiveness as teachers that we actually know what it is we are evaluating. How materials are presented to learners, the types of learning tasks used, and the way that we design our lessons, all form different aspects of our work as teachers. They are all part of the curriculum, of the full range of activities which take place both prior to and during the implementation of a learning program and they must be evaluated.

Evaluation and innovation

Evaluation may be planned for two main reasons. One motivation is its use as a means of explaining and confirming existing procedures. In this case, evaluation is used to obtain feedback about classroom practice. The aim is to explore the reasons why something is working well in the classroom and why it is appropriate for a given target audience. Evaluation, according to this meaning, is used to confirm the validity of features of the classroom context. Here, the evaluator seeks to justify existing practice through an explanation of what happens during the teaching and learning.

The second motivation for evaluation is to gain information to bring about innovation or change. Evaluation and innovation are therefore closely related concepts, with evaluation forming a basis for a subsequent change or modification within the curriculum. Innovation may relate to the introduction of something large in scale, such as a new textbook or something smaller in scale - a new procedure for development of some students skills.

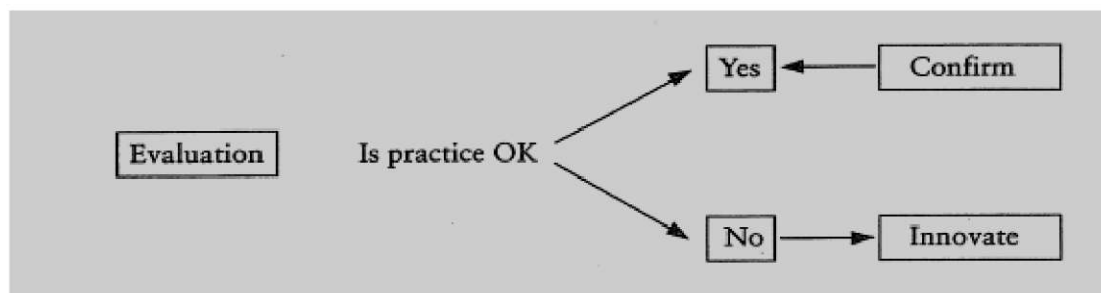


Figure 1. Reasons for evaluation (Rea-Dickins and Germaine 1997, p. 10)

Teachers need to consider two different things. On the one hand, the teachers are engaged in a process which confirms that the existing practice is appropriate. On the other, they will be able to use the evaluation data as a basis for suggestive change. In these respects evaluation is always to some degree innovative and implies a dynamic process. It is important to be able to identify those factors that contribute to classroom successes. If we are dissatisfied with an aspect of our work, for example the textbook, we should be able to clarify precisely what it is that leads to our dissatisfaction. The issue of how an innovation is introduced and implemented is crucial. Sometimes there is insufficient dialogue with the users of the innovation before it is introduced.

The research, development and diffusion model is approach that has been and still is widely used. Features associated with this model are that it is initiated by the department of the Ministry of Education, without consultation with teachers. Teachers who will be expected to implement the innovation are excluded from the planning process. In addition to external initiation, planning and management research, development and diffusion model implies a directive style, poor access to information, high demands of financial resources and minimal communication between planners and teachers.

The social interaction model of innovation is one in which there is an emphasis on user involvement, with the teacher taking an active part in the innovation process. Planning and management of the innovation may be carried out by a number of different people it may include teachers, relevant university departments, Ministry of Education, Bureau for Education Development. This approach is collective and collaborative, recognizes range of contributions relevant to the introduction of something new in the curriculum. Innovation is a phenomenon that has always been part of good teaching, but for it to be carried out effectively there is a need for teachers to raise their consciousness of classroom practices and to formalize this in some manner (Rea-Dickins and Germaine 1997, pp. 7-14).

Table 1: Characteristics of approaches to innovation

The research, development and diffusion model of innovation	The social interaction model of innovation
<ul style="list-style-type: none"> - Centralized - Expensive - Poor access to information - Outside experts - Directive - Prescriptive - Top down approach 	<ul style="list-style-type: none"> - Decentralized - Flexible - Easy access to information - Teacher participation - Collaborative - Responsive to user needs - Variety of contributors - Team work - Feedback - Consultative

Evaluation and context

The relationship between evaluation and the context in which evaluations are undertaken is of fundamental importance. Context consists of a range of aspects beginning with the socio-cultural environment and educational considerations, which includes the politics of the educational system to all involved in the process of education: directors of education, inspectors, learners, teachers, parents, advisors, Ministry of Education.

A teacher does not live and work in an isolated environment. The classroom is itself a context influenced by the individuals in it. The school has its own organizational culture it is situated within a regional setting which in turn is part of a large social and political environment with its own outlook on education. Views on education range from seeing it as training manpower, transmission of culture, social control or individual development. All these things influence both directly and indirectly how curriculum is taught, learned and evaluated (Rea-Dickins and Germaine 1997, pp. 19-22).

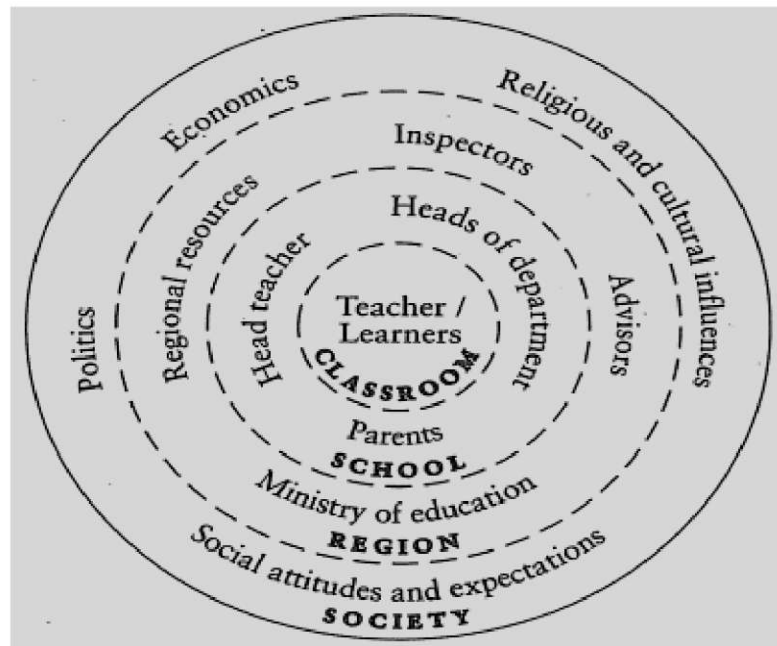


Figure 2. A context for evaluation (Rea-Dickins and Germaine 1997, p. 19)

The context in which we teach will modify any innovation: how it is introduced, implemented and evaluated. Therefore, evaluation is directly affected by context. Its scope can be broad or narrow depending on the resources of the context or the outlook of the people concerned. In decentralized educational systems, the onus is on the individual school, or even the individual teacher, to make curriculum adjustments and this is acceptable in that context. On the other hand, where there is government or ministry control of educational system, such ours, a move by an individual teacher to introduce innovation in the classroom might be considered as counterproductive. Supportive factors might include close working relations between learners, teachers, parents or support groups among the teachers themselves.

Evaluation can break the cycle of old influences and initiate new ones. In some circumstances there may be an uneasy relationship between education and society as represented by culture, religion and politics. Society may see education's role as one of preserving its values cautiously advancing within defined limits. Authoritarian systems see evaluation as a means of control. If an evaluation is undertaken in order to make people more accountable for their educational work, an underlying need to maintain power may be hidden. The situation becomes critical when, having initiated evaluation,

those representing the authoritarian system are unwilling to accept the consequences especially when the outcomes imply serious change.

Evaluation questions preconceived assumptions, sometimes to confirm them but also to dismantle them. This is one reason why evaluation is often disliked or seen as suspect, and why there are sometimes difficulties for the evaluators themselves. Most societies and institutions demonstrate dynamic conservatism but evaluation can be the instrument of necessary innovation, in turn creating “new context” (Pawson and Tilley 2000, pp. 201-213).

Differences in context were found to be the dominant factor affecting student academic gain, but the importance of the effects of certain classroom contextual variables appears to be viewed as inhibitors to the appropriate use of student outcome (Tucker and Stronge 2005, p. 97)

References

- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija (drugo, izmenjeno izdanje)*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitaca.
- Pawson, R., and Tilley, N. (2000). *Realistic evaluation*. London: SAGE Publications Ltd.
- Rea-Dickins, P., and Germain, K. (1997). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stojanovski, M., and Stojanovska, V. (2011). *Evaluation – determinant of effective school. VI International Balkan Congress for Education and Science: The modern society and education (book of proceedings)*. Skopje: Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, pp. 373-376.
- Tucker, P. and Stronge, J. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ocenjevanje znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju

Breda Zupanc

Center RS za poklicno izobraževanje

Uvod

Leta 2001 je v Sloveniji nastal nov koncept izobraževalnih programov nižjega, srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja (Izhodišča... 2001). Novi in prenovljeni programi so pripravljene v skladu z zahtevami sodobne družbe, in sicer je povezano splošno, strokovno in praktično znanje. Cilj je doseči večjo vsebinsko povezanost in prepletenost znanja ter razviti poklicne in splošne kompetence, ki vodijo do celostne usposobljenosti posameznika za poklic, lažjo zaposljivost in zmožnost delovanja v družbi. Izobraževalni programi so pripravljene na podlagi poklicnih standardov, ki opredelijo vsebino poklicne kvalifikacije na določeni ravni zahtevnosti del in opredelijo potrebna znanja, spretnosti in poklicne kompetence. Poklicni standard je tudi podlaga za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije bodisi z neposrednim preverjanjem strokovnega znanja, spretnosti in sposobnosti, bodisi na podlagi listin, pridobljenih po izobraževalnih programih.

Vsak izobraževalni program je sestavljen iz splošnega in posebnega dela. Posebni del programa med drugim vsebuje tudi kataloge znanja in izpitne katalogi, v katerih so zapisani standardi znanja za ocenjevanje. Na podlagi nacionalnega izobraževalnega programa (Pevc Grm 2006) in v skladu z zakonodajo šole pripravijo izvedbeni kurikul, ki je procesno-razvojni dokument. V njem operacionalizirajo cilje izobraževalnega programa. Sestavni del izvedbenega kurikula je odprti kurikul, ki ga v sodelovanju z lokalnimi podjetji pripravi šola v obsegu 20 % ur celotnega kurikula.

V odprtem kurikulu 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:

- splošnoizobraževalnim predmetom, v okviru katerih se dosegajo ključne kompetence (slovenščina, matematika, tuji jezik, športna vzgoja ...),
- strokovnim modulom (obvezni in izbirni), kjer se prepletata strokovna teorija in praksa,
- praktičnemu usposabljanju z delom pri delodajalcih,
- interesnim dejavnostim in
- modulom, ki se izvajajo v okviru odprtega kurikula.

Avtonomija ocenjevanja

V novih in prenovljenih izobraževalnih programih uvajamo ocenjevanje, s katerim so šole konceptualno dobile več avtonomije, saj so pravila ocenjevanja bolj odprta. (Zupanc 2006) Ob tem se poraja vprašanje, kaj avtonomija prinaša šolam. Na eni strani je to gotovo prednost, saj lahko pravila ocenjevanja prilagodijo učnemu procesu in dijakom, ki jih sami najbolj poznajo, na drugi strani pa prinaša veliko odgovornost.

Z novo kulturo ocenjevanja se uvajajo številne novosti, najpomembnejše so:

- šole same določijo šolska pravila ocenjevanja,
- poudarjen pomen učnih izidov, celostnih dosežkov in celostne usposobljenosti posameznika za poklic,
- uvaja se mapa učnih dosežkov kot zbirka dokazil o formalnem in neformalnem izobraževanju,
- poklicna izobrazba se gradi na podlagi osebnega izobraževalnega načrta,
- dijaki in odrasli imajo možnost priznavanja formalno in neformalno pridobljenega znanja.

Ocenjevanje je za učitelje izredno zahtevno in občutljivo področje dela. Še posebej zato, ker je ocenjevanje za dijake zelo pomembno, saj je od njega odvisno njihovo napredovanje v času procesa izobraževanja, ob koncu šolskega leta in ob zaključku izobraževanja za pridobitev naziva poklicne izobrazbe.

Načrt ocenjevanja

V skladu z izvedbenim kurikulumom in šolskimi pravili ocenjevanja programski učiteljski zbor izdelava *načrt ocenjevanja* (Zupanc 2007). V njem učitelji in strokovni delavci šole načrtujejo aktivnosti, ki so povezane z doseganjem zastavljenih učnih ciljev ter ocenjevanjem izkazanega znanja. Učitelji s strokovno presojo odgovorno odločajo, kako in na kakšen način bodo merili – ocenjevali doseganje kompetenc oziroma ugotavljali napredek dijakov.

Ocenjevanje, ki se izvaja v skladu z načrtom, je zaključna stopnja učnega procesa, v sklopu katere se ugotavlja, ali so dijaki dosegli učne cilje in na kateri ravni. Pred ocenjevanjem učitelji izvedejo preverjanje znanja, s katerim ugotovijo, ali so dijaki dosegli zastavljene cilje, kako so jih dosegli in na katerih taksonomskih ravneh. Poudarek je na razumevanju in uporabi zastavljenih ciljev. Pomembno je, da so z ugotovitvami preverjanja seznanjeni dijaki. Tako preverjanje kot ocenjevanje se zastavlja v realnih situacijah, na različne načine.

Učni cilji strokovnih modulov so zapisani v katalogih znanja, ki upoštevajo načelo sistematičnosti (temeljno znanje) in eksemplarnosti pouka (transferno znanje, znanje z uporabo katerega rešujemo ključne poklicne probleme). Upoštevani so tudi standardi okoljske vzgoje in varovanja zdravja na delovnem mestu.

Z novo kulturo ocenjevanja se počasi uveljavlja *kriterijsko ocenjevanje* (prav tam), kjer so kriteriji za posamezno oceno vnaprej določeni, ne glede na dosežek skupine. Prvi korak pri uvajanju kriterijskega ocenjevanja je določanje minimalnega standarda znanja, ki predstavlja izkazovanje stopnje znanja, spretnosti, veščin, potrebnih za pozitivno oceno oziroma za še zadovoljivo sledenje pouku pri posamezni programski enoti. Z minimalnimi standardi je potrebno seznaniti dijake. Načrtujejo jih na podlagi kataloga znanja aktivni učitelji na šolski ravni, pričakovano pa je, da se bo minimalni standard znanja oblikoval tudi na nacionalni ravni. Naslednji korak je priprava opisnikov, s katerimi so opredeljeni dosežki na vseh stopnjah (od optimalnega do minimalnega standarda). V skladu z veljavnim pravilnikom morajo učitelji zapisati vsaj minimalni standard znanja, spodbujamo pa jih, da pripravljajo opisnike.

Postopek določanja opisnika se opravi v skladu z metodologijo v štirih korakih:

- načrtovanje učne teme ali učne situacije,
- opredelitev področij ocenjevanja,
- določitev kriterijev ocenjevanja na posameznih področjih,
- določanje opisnika (opis kakovosti izkazanega znanja za posamezno oceno), glede na izbrani kriterij na posameznem področju. (Milekšič 2010).

Učitelji pozitivno vrednotijo načrt ocenjevanja, ki prispeva k večji kakovosti ocenjevanja in avtonomiji programskega učiteljskega zbora, dijakom pa omogoča, da se lažje pripravijo na ocenjevanje. Načrt učitelje usmerja k večji načrtnosti in samokontroli, manj pa je uporabljena njegova funkcija pri snovanju učno-ciljno in kompetenčno zasnovanih preizkusov znanja.

Večina učiteljev tudi pripravlja minimalne standarde znanja s pomočjo katalogov znanja, kar je v skladu s konceptom nove kulture ocenjevanja in pravilnikom o ocenjevanju. Ugotavljamo pa, da je metodologija za pripravo opisnikov zelo zahtevna in da imajo do nje učitelji bolj negativen odnos.

Ocenjevanje programskih enot

Strokovne module ocenjujejo učitelji, mentorji in drugi strokovni delavci timsko, saj oblikujejo skupno številčno oceno (od 1 do 5) na podlagi skupaj določenih standardov znanja, zapisanih v opisnikih oziroma minimalnih standardih znanja. Timsko ocenjujejo tudi pri projektnem delu in pri predmetih ali vsebinah, ki se izvajajo integrirano. Timski način ocenjevanja zahteva veliko medsebojnega sodelovanja in usklajevanja, kar se za sedaj kaže kot težava.

Praktično usposabljanje z delom dijaki opravljajo v realnem delovnem okolju pri delodajalcih v podjetjih pod vodstvom mentorjev. Na podlagi mentorjevega pisnega mnenja in samovrednotenja uspešnosti dijaka in ovrednotenja dijakovega poročila o delu organizator praktičnega usposabljanja oceni dijakovo uspešnost z opisno oceno (opravil, ni opravil). Kljub temu, da se delo mentorjev nenehno izboljšuje, je še vedno transparentnost dokumentov praktičnega usposabljanja z delom premajhna.

*Integrirane ključne kvalifikacije*¹, ki se udejanjajo v sklopu posameznih programskih enot, se ne ocenjujejo s številčnimi ocenami, ampak se spremljajo, način in obliko spremljanja pa določijo učitelji. V poskusnih programih se je beležil dijakov napredek integriranih ključnih kvalifikacij s pomočjo mape dijakovih dosežkov. Glede na rezultate spremljave (Zaključno... 2008) ugotavljamo, da načrtovanje in izvedba integriranih ključnih kvalifikacij ni zaživela tako, kot je bilo zastavljeno.

Mapa učnih dosežkov

Mapa učnih dosežkov se je razvila v poklicni portfolio, v katerem dijak zbira dokaze o kompetencah, ki jih je dosegel s formalnim in/ali neformalnim izobraževanjem. Mapa torej obsega tisto, s čimer se dijak lahko pohvali in mu bo koristilo pri njegovi nadaljnji poklicni karierni poti. Dijaki mapo učnih dosežkov radi izdelujejo pod vodstvom učiteljev, ki vidijo v njej prednosti in imajo posluš za uvajanje novosti. Uvedba razvojnega portfolia, ki bo namenjen spodbujanju učenja, razvijanju zmožnosti vrednotenja lastnega dela, samoregulaciji in zastavljanju ciljev pa nas še čaka v prihodnosti.

Osebni izobraževalni načrt

Za dijake, ki niso dosegali minimalnih standardov znanja, se je v poskusnih programih pripravljala individualiziran načrt izobraževanja, v katerem so se določili pogoji, način in rok za izpolnitev dijakovih manjkajočih obveznosti. Iz njega se je razvil osebni izobraževalni načrt, ki se šele uvaja v šole. Osebni izobraževalni načrt (Justinek in Praznik 2010) v širšem pomenu razumemo kot pripomoček, ki je namenjen posamezniku za načrtovanje lastne poti za izobraževanje in tudi za načrtovanje sprememb v osebnotnem razvoju.

¹ V nacionalnem kurikulumu (Pevc Grm 2006) so integrirane ključne kvalifikacije: učiti se učiti, socialne veščine, podjetništvo, varstvo in zdravje pri delu, informacijsko-komunikacijska pismenost, ustvarjanje kariere.

Osebni izobraževalni načrt definiramo kot pripomoček, s katerim posameznik:

- načrtuje svojo pot izobraževanja do poklica ob pomoči mentorja,
- izbere vsebine, raven zahtevnosti in načrtuje čas doseganja vmesnih ciljev in končnega cilja,
- evalvira vmesne dosežke in ugotavlja, kje na poti k cilju se trenutno nahaja,
- po potrebi spreminja oziroma prilagaja svoj načrt glede na zastavljen cilj,
- razvija odgovornost za svojo poklicno in osebnostno rast (prav tam, str 9).

Priznavanje neformalno pridobljenega znanja

Dijaku ali odraslemu udeležencu izobraževanja lahko šola na njegov predlog, v skladu s postopkom in predpisi o potrjevanju nacionalnih poklicnih kvalifikacij, prizna vsebinski sklop predmeta ali strokovnega modula, del izpita ali izpit. Na podlagi podatkov o ocenah ali opravljenih obveznosti, doseženih v sklopu izobraževalnega programa, in drugih dokazil o ugotovljenem znanju kandidata mu šola izda listino (potrdilo) ali certifikat. Zaenkrat se priznavanje neformalno pridobljenega znanja bolj uveljavlja pri izobraževanju odraslih, manj pri mladini.

Zaključevanje izobraževanja

Novosti so tudi ob zaključku izobraževanja, to je na zaključnem izpitu oziroma pri poklicni maturi.

Novi oziroma prenovljeni programi nižjega poklicnega izobraževanja in srednjega poklicnega izobraževanja se končajo z *zaključnim izpitom*. V nižjem poklicnem izobraževanju zaključni izpit obsega en izpit (prej dva), in sicer je to izdelek oziroma storitev in zagovor, kjer kandidati izkažejo poklicno usposobljenost. V srednjem poklicnem izobraževanju se programi končajo z zaključnim izpitom, ki obsega dva izpita: pisni in ustni izpit iz materinščine ter izdelek oziroma storitev in zagovor, kjer kandidati izkažejo tako teoretično kot praktično poklicno usposobljenost. Prej so izkazovali posebej strokovno teoretično znanje na ustnem izpitu iz stroke in posebej praktično znanje. Izpiti se izvedejo v skladu z izpitnimi katalogi. Na zaključnih izpiti, kjer kandidati izkazujejo poklicno usposobljenost, je zagotovljena delna eksternost, saj pri izvedbi izpitov lahko sodelujejo delodajalci kot zunanji člani šolskih komisij oziroma šolskih izpitnih komisij za zaključni izpit. Novost je tudi določanje splošnega učnega

uspeha pri zaključnem izpitu v točkah, ki se izračunajo tako, da se seštejejo številčne ocene, dobljene pri izpiti, in se vsota deli s številom izpitov. Kot pomoč učiteljem pri uvajanju konceptualnih novosti smo pripravili publikacijo s priporočili in napotki za pripravo kakovostnih izpitnih gradiv za izvedbo in ocenjevanje izdelka oziroma storitve in zagovora, ki se je izkazala kot zelo dober pripomoček (Zupanc idr. 2009).

Programi za pridobitev srednje strokovne izobrazbe se končajo s *poklicno maturo*, ki obsega štiri izpite:

- pisni in ustni izpiti iz materinščine,
- pisni in ustni izpit iz temeljnega strokovno-teoretičnega znanja, ki so ga kandidati pridobili pri različnih obveznih strokovnih modulih. Prej so izkazovali teoretično znanje iz enega strokovnega predmeta,
- pisni in ustni izpiti iz matematike ali tujega jezika (po izbiri kandidata) in
- praktični del – izdelek oziroma storitev in zagovor kjer kandidati izkažejo svojo poklicno usposobljenost.

Vsi izpiti na poklicni maturi se opravljajo v skladu s predmetnimi izpitnimi katalogi, ki so enaki za programe, ki omogočajo pridobitev istega naziva strokovne izobrazbe in se izvajajo kot srednje strokovno ali poklicno tehniško izobraževanje, kot poklicni tečaj ali kot program, prilagojen za izvajanje na narodno mešanem območju ali za kandidate s posebnimi potrebami. Tako se zagotavljajo enaki standardi znanja pri izpitu ne glede na pot izobraževanja ali kandidatov status (dijak, odrasli).

Pri prvem in tretjem predmetu poklicne mature je v skladu z zakonodajo zagotovljena eksternost, tako da državne predmetne komisije za splošnoizobraževalne predmete poklicne mature pripravijo pisne pole in navodila za ocenjevanje za pisne izpite, ustne izpite pa izvedejo šole interno. Zakonodaja pa dopušča eksternost tudi pri pisnem izpitu drugega predmeta poklicne mature, in sicer tako, da lahko izpitne komplete pripravijo posebne skupine učiteljev, ki so jo določile šole za skupno izvedbo drugega predmeta poklicne mature. Čeprav pomeni ta odločitev za šolo velik korak k transparentnosti njihovega dela, se vsako leto več šol odloča za to možnost izvedbe izpita. Ne glede na to, kdo pripravlja pisni izpit iz drugega predmeta poklicne mature, se morajo izpitni kompleti pripraviti v skladu z Navodili za pripravo izpitnih kompletov za drugi predmet poklicne mature, ki jih je sprejela Državna komisija za poklicno maturo. Menimo, da je to

tudi eden od vzrokov, da se dviguje kakovost izpitnih gradiv. Pri četrtem predmetu poklicne mature je eksternost zagotovljena tako, da pri izvedbi izpitov obvezno sodelujejo delodajalci, kot zunanji ocenjevalci šolskih izpitnih komisij za poklicno matura (četrty član).

V obdobju zadnjih let je bilo veliko energije usmerjene na področje ocenjevanja drugega in četrtega predmeta poklicne mature. Pripravili smo publikacijo (Zupanc, 2010), ki je v pomoč posebnim skupinam, strokovnim aktivom in vsem učiteljem na šoli, ki pripravljajo izpitna gradiva za drugi in/ali četrty predmet poklicne mature. Priporočila vsebujejo poleg pravnih podlag tudi pedagoško-teoretične podlage in praktične napotke za pripravo in izvedbo izpita iz drugega in četrtega predmeta. Čeprav so priporočila namenjena poklicni maturi, je njihova vsebina smiselno uporabna za vsako ocenjevanje, za katero je treba zagotoviti najpomembnejše merske karakteristike: veljavnost, zanesljivost, objektivnost, občutljivost in ekonomičnost. Veliko smo delali tudi na pripravi vprašanj na višjih taksonomskih stopnjah, ki so dostopna preko spletne učilnice vsem učiteljem, ki sodelujejo pri drugem predmetu poklicne mature.

Sklep

Menimo, da so narejeni veliki kakovostni premiki na področju ocenjevanja, samovrednotenja in izvedbe izpitov ob zaključku izobraževanja. Na šolah je viden napredek. Učitelji svoje delo nenehno izboljšujejo. Vsi skupaj se zavedamo, da so tudi pomanjkljivosti, ki jih bo treba v prihodnje še odpraviti. Poleg tega smo novosti komaj začeli uvajati in zato se zavedamo, da smo na začetku poti. Okrepiti moramo celostni pristop in uvajanje sprememb na vseh ravneh.

Uvajanje koncepta nove kulture ocenjevanja v srednješolski prostor zahteva čas, dobro strokovno podporo učiteljem, predvsem s področja metodično-didaktičnih znanj, in dobro sodelovanje vseh partnerjev.

Literatura

- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanje.* (2001). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Justinek, A. in Praznik, I. (ur.). (2010). *Osebni izobraževalni načrt.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na:
http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/brosura_OIN_za_objavo.pdf
(Pridobljeno 23. januarja 2012)
- Milekšič, V. (2010). *Določanje minimalnih standardov znanja.* Dostopno na
<http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/ESF/DvigKakovostiVrednotenjaZnanja/M SZ1.pdf> (Pridobljeno 23. januarja 2012).
- Pevc Grm, S. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser.* (2008). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zupanc, B. (ur.). (2007). *Načrt ocenjevanja.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zupanc, B. (ur.). (2006). *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zupanc, B., Žnidarič, H. in Prošek, I. A. (2009). *Priporočila za kakovostno pripravo in izvedbo zaključnega dela: zaključni izpit v programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja.* Dostopno na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Zakljucni-izpit_za_objavo.pdf (Pridobljeno 23. januarja 2012).
- Zupanc, B., (2010). *Priporočila za pripravo in izvedbo drugega in četrtega predmeta poklicne mature: poklicna matura v izobraževalnih programih za pridobitev srednje strokovne izobrazbe.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

O-CENA ZNANJA: POVZETEK OKROGLE MIZE

Aleš Zobec

Študent na Oddelku za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta UL

Moderatorica letošnje okrogle mize je bila dr. Mojca Kovač Šebart, referenti pa dr. Mojca Štraus, Breda Zupanc, dr. Zlatan Magajna, dr. Zdenko Medveš, dr. Darko Zupanc in dr. Damijan Štefanc.

Ocena ali cena znanja?

Dr. Mojca Kovač Šebart je uvodoma izpostavila, da naslov okrogle mize »O-cena znanja« sporoča, da je lahko cena, ki so je učenci, dijaki ali študentje deležni zaradi sistemskih, konceptualnih in izvedbenih rešitev ocenjevanja znanja, precejšnja, lahko tudi usodna za enakovredno udeležbo pri kolaču znanja. Opozorila je, da se je zato te problematike treba lotevati previdno, strokovno argumentirano in koherentno.

V nadaljevanju je opisala tržno logiko, ki vse bolj obvladuje tudi področje vzgoje in izobraževanja. Povedala je, da je kolega dr. Kroflič večč iskanja marketinško privlačnih naslovov in je tudi avtor tokratnega naslova okrogle mize ter zagotovo nekdo, ki bo lahko Oddelku za pedagogiko in andragogiko pomagal do finančnih sredstev v časih, ko stava na tržno logiko postaja imperativ, ki se vedno bolj uveljavlja tudi znotraj Univerze, predvsem pa v širšem političnem novoreku, kjer je vse bolj razumeti, da rezultate dela zaposlenih na oddelku in fakulteti, postavljajo na prodajne police ob bok čevljem, televizorjem in kozmetiki in njihovo delo podobno tudi vrednotijo. Kar pomeni, je karikirala, da bo predstojnik oddelka dr. Muršak, če bo le dovolj podjeten, lahko znanje dr. Krofliča unovčil npr. pri političnih strankah za pisanje volilnih gesel, če jih že ne znamo strokovno prepričati pri njihovih razmislekih in pisanju programskih rešitev, ki zadevajo šolstvo. Dr. Mojca Kovač Šebart je dodala, da je to realnost, ki jo zaposleni na oddelku že živijo in za katero ne kaže, da se bo spreminjala na bolje, nasprotno, bati se je, da bo za humanistiko in družboslovje ter za področje vzgoje in izobraževanja kvečjemu bolj problematična, četudi bo zavita v drugačno, manj eksplicitno retorično embalažo.

Opozorila je, da vidijo te težnje – sicer karikirano opisane, a zato nič manj realne – v izobraževanju in usposabljanju najprej orodje v službi ekonomskih in poklicnih učinkov, šolo pa spreminjajo v podjetje na konkurenčnem trgu. Dodala je, da na tako, za vzgojo in izobraževanje nesprejemljivo logiko, opozarjamo na PAD vsaj že od leta 2006. Proračunska dogajanja v zadnjih letih in precej grozeče napovedi o zategovanju pasu, ki naj bi bilo v službi preživetja države in bo prizadelo družbene dejavnosti, kažejo, da so letna srečanja diplomantov pedagogike in andragogike opozarjala na prave probleme. Tudi z odgovori na vprašanja, kakšne učinke ima predstavljena ideologija v polju vzgoje in izobraževanja in kakšne posledice imajo rešitve, ki ji sledijo, na mehanizme socialne reprodukcije.

Opozorila je, da bi problematika terjala konceptualni razmislek tudi o tem, kako naj država uresniči svojo obveznost, da državljanom in državljanom zagotovi enake možnosti izobraževanja, nanjo namreč vplivajo konkretne družbene razmere in razvojne težnje, finančni rezi pa praviloma zmanjšujejo enake možnosti posameznikov in posameznic. Del odgovorov na to vprašanje se skriva tudi v konceptualizaciji ocenjevanja znanja.

Ali rešitve ocenjevanja znanja reflektirajo problematiko socialne reprodukcije, kako je v tej zvezi s pravičnostjo ocenjevanja znanja, kako je z razmislekom o pomembnosti objektivne mreže ocen in ocenjevanja znanja, na kakšen način se formalne systemske rešitve interpretirajo in udejanjajo v praksi in kako na to vplivajo prevladujoče in uveljavljene pedagoške in didaktične teorije – vse to bo še pomembneje v časih ekonomske recesije, ki deluje kot »generator in opravičilo za nedomišljena ravnanja«, na kar sugerira že naslov okrogle mize.

PISA in odzivi nanjo: padanje dosežkov in ustreznost nalog za naše okolje

K besedi je bila prva povabljen dr. Mojca Štraus, ki prihaja s Pedagoškega inštituta, kjer izvajajo mednarodne raziskave na področju izobraževanja. Te raziskave, je poudarila M. Štraus, omogočajo primerjavo na »skupnem preizkusu znanja«, za katerega se države dogovorijo, kažejo pa tako trenutno stanje v dosežkih učencev kot tudi trende. Izpostavila je raziskavo PISA, ki je leta 2009 pokazala *podpovprečno bralno pismenost 15-letnikov iz Slovenije* v primerjavi z državami EU in z državami OECD, čeprav so bili še

leta 2006 rezultati na tem področju povprečni. Dosežki na področju naravoslovne pismenosti so bili leta 2009 nadpovprečni, a je bilo v zadnjih treh letih od leta 2006 zaznati trend padanja. Rezultati na področju matematične pismenosti so bili prav tako nad mednarodnim povprečjem v obeh letih preverjanja.

Prav zaradi opisanih ugotovitev so bili s strani Pedagoškega inštituta in Zavoda RS za šolstvo zasnovani t.i. regijski posveti, na katerih so ponujena predavanja in delavnice za izboljševanje bralne pismenosti. Na teh delavnicah so posamezni učitelji menili, da imajo naloge PISA za preverjanje bralne pismenosti dolga besedila in so za slovenske 15-letnike zahtevne. Le-ti so bolje reševali naloge, ki so preverjale povzemanje besedila, slabše pa naloge, ki so preverjale vrednotenje besedil in kritičen razmislek. Učitelji so tudi izpostavili, da nekatere naloge izbirnega tipa, kjer med ponujenimi odgovori ni očitnih distraktorjev, za slovenske 15-letnike naj ne bi bile primerne, saj naj bi v šoli sicer s preverjanji znanja iskali znanje in ne neznanja. M. Štraus je zaključila, da izboljševanje bralne pismenosti naj ne bi bilo le del pouka slovenščine, temveč tudi drugih predmetov.

Koncept ocenjevanja v novi Beli knjigi: od selektivne k informativni funkciji

Naslednji referent je bil dr. Zdenko Medveš, ki ga je moderatorka spodbudila z vprašanji o novi Beli knjigi: zbuja se vtis, kot da je bila nova Bela knjiga preprosto »pospravljena na police«, pa vendar so marsikatero rešitve iz Bele knjige že v zakonih.

Medveš je zamejil področje svojega prispevka na osnovno šolo in potrdil, da je osnovnošolski zakon, ki je bil sprejet v oktobru 2011, res vseboval večino rešitev, čeprav ni niti v kvantiteti niti v kvaliteti povsem skladen s predlogi v Beli knjigi. Glede ocenjevanja znanja je poudaril, da je prišlo do sprememb v konceptualnem smislu. Po njegovem osebnem mnenju, saj o tem v delovni skupini niso razpravljali, je prišlo do ključnega *premika od selektivne k informativni funkciji ocenjevanja in umestitev ocen v koncept kakovosti*. Večji je poudarek na pomenu povratne informacije o učnih dosežkih učencev; tako učencem kot tudi učiteljem in staršem. Simbolno se ta premik, tako Medveš, izraža v premiku eksternega preverjanja iz devetega razreda v osmi razred.

Nova Bela knjiga predlaga tudi, da se znanje učencev ocenjuje opisno le še v 1. in 2. razredu, v tretjem razredu pa že številčno. Empirična študija, ki so jo ob pripravi predloga pripravili avtorji predloga, je namreč pokazala, da je za starše številčna ocena

bolj informativna kot opisna – čeprav se torej zdi paradokсно, zato je na nek način tudi ta predlog vezan na dvig informativne funkcije ocene, čeprav je v bistvu povezan s predlogom, da je okrepi in skrajša faza osnovnega opismenjevanja v dve leti. V povezavi s premikom funkcije prinaša nova Bela knjiga veliko idej za raziskovanja, ki bi lahko tudi empirično potrdila posamezne teze.

Problematika pogostega menjavanja konceptov in namenov zunanjega ocenjevanja ter ocenjevanje v podporo kakovosti sistema

Ali se omenjen premik kaže tudi na višjih ravneh izobraževanja? Kakšna je vloga zunanjega ocenjevanja znanja? Matura in/ali sprejemni izpit kot merilo za vpis na izbrano fakulteto? Na vprašanja moderatorke je v prispevku odgovarjal dr. Darko Zupanc, ki prihaja iz Državnega izpitnega centra. Zupanc je izpostavil problematiko *(pre)pogostega menjavanja konceptov oz. namenov in obsega zunanjega ocenjevanja*, ki smo mu priča v našem prostoru in ki se dogaja brez poprejšnjih analiz: »Ne gre za korigiranje smeri, gre za obračanje.« Enega izmed razlogov vidi Zupanc v premajhnem konsenzu pri sprejemanju odločitev. Nadalje je izpostavil, da je pri ocenjevanju znanja najpomembnejša interpretacija rezultatov, pri čemer morajo ti biti interpretirani normativno in kriterijsko. Normativna interpretacija (primerjavi z vrstniki) bi se morala dopolnjevati s kriterijsko interpretacijo (glede na cilje / standarde), kar bi omogočilo, da ocenjevanje znanja bolj *prispeva tudi k razvoju sistema kakovosti*.

V zvezi uporabo podatkov je izpostavil nezanimanje (nekaterih) ravnateljev oziroma ravnateljic, ki imajo na voljo posebno aplikacijo, preko katere lahko dostopajo do podatkov o primerljivosti rezultatov njihove šole s primerljivimi skupinami, a tega ne uporabljajo. Številne srednje šole ne *analizirajo svojih rezultatov*.

Kar se tiče sprejemnih izpitov, Zupanc meni, da »bi bilo slabo, če bi vsaka fakulteta imela svoje sprejemne izpite iz posameznih šolskih predmetov«. Sklicuje se tudi na navedbe dr. Valentina Bucika, ki trdi, da so le redke fakultete sposobne izvesti veljavne in zanesljive sprejemne izpite. Ob tem je še izpostavil, da že zdajšnji zakon omogoča prilagajanje vpisnih kriterijev v smislu ponderiranja posameznih maturitetnih predmetov, učnega uspeha ipd. Spremembe bi lahko šle v smeri, da bi fakultete po svoji presoji upoštevale dosežke dijakov pri maturi in šolskem delu, lahko pa bi po njihovi presoji uvedle še dodatne nove mehanizme: testiranje sposobnosti, intervjuje... Nadalje

pravi, da je dejstvo, da so na fakultetah profesorji in profesorice nezadovoljni – kot so nezadovoljni tudi v srednjih šolah »češ, da vsaka generacija ob vstopu zna vse manj...« Zupanc je prepričan, da transparentni maturitetni rezultati in nacionalno preverjanje znanja (NPZ) samo prikazujejo realno sliko znanja v našem šolstvu. Ukinitev, neupoštevanje le-teh, ali uvajanja drugačnih merjenj znanja in sposobnosti, problemov ne bo razrešilo. Ključni vzrok, da fakultete pri vpisu srednješolcev in srednje šole pri vpisu osnovnošolcev ne dobijo "dovolj" usposobljenih in motiviranih kandidatov ni v formi zunanjega ocenjevanja znanja na prehodih; na stanje je v zadnjih desetletjih mnogo bolj vplival trend povečevanja deleža vključenih v zahtevnejše programe na višjih stopnjah in različni dejavniki, ki v Sloveniji poganjajo pedagoško delo v šolah. Ob bistveno večji ponudbi programov in študijskih mest v celotnem visokošolskem prostoru, glede na vsako leto manjše število kandidatov, bodo fakultete in drugi visokošolski zavodi tudi s kakšnim drugačnim sortiranjem kandidatov še vedno (bolj) nezadovoljne z vpisom.

Ocenjevanje matematičnega znanja: ocenjevanje ranljivejših skupin učencev in vzratni učinki ocenjevanja

Razpravo je nadaljeval dr. Zlatan Magajna, ki se je osredotočil na področje matematike. Pravi, da imajo učitelji matematike *težave zlasti pri ocenjevanju znanja ranljivejših skupin učencev*: znanja dijakov s posebnimi potrebami, znanja učencev z učnimi težavami, težave pa imajo tudi pri ocenjevanju znanja v okviru nivojskega pouka. Glede tega meni, da bi moralo biti ocenjevanje znanja jasno, problem pa je, da se nekateri učitelji in učiteljice ne izobražujejo dodatno, in »prav ti delajo včasih stvari, ki so naravnost napačne«.

V nadaljevanju omeni raziskavo TIMMS, ki kaže, da je znanje matematike dokaj stabilno v zadnjih 15-letih, naši učenci in učenke so res nekoliko slabši pri problemskih nalogah, a ne gre za velik problem. Ena izmed možnih razlag je, da imamo mi devetletko, znanje pri TIMMS-u pa se preverja v 8. razredu, ko pričakovano otroci še ne znajo rešiti najzahtevnejših nalog.

Glede nacionalnih preizkusov znanja (NPZ) pa Magajna meni, da so *pozitivno vplivali na pouk*, ker so ga izkoristili tudi za učinkovit in postopen način uvajanja novosti; te potekajo na osnovi analiz rezultatov NPZ. Ko se novost pojavi v NPZ-jih, tako Magajna, jo

učitelji upoštevajo, če pa se pojavi le v učbenikih, pa veliko manj. Po drugi strani pa učiteljice in učitelji ne obravnavajo učne snovi, ki ne bo vključena v nacionalni preizkus znanja. Tu se porodi vprašanje, ali učitelji poučujejo zaradi znanja ali zaradi NPZ-ja.

Magajna ugotavlja, da sprememba funkcije NPZ (iz selektivne v informativno) ni vplivala na znižanje kakovosti rezultatov. Dosežki so res malce padli, vendar je razlog v dvigu zahtevnosti nekaterih nalog. Rezultati pa nudijo kakovostno povratno informacijo.

Prav tako nacionalni preizkusi pomagajo identificirati okolja, ki odstopajo od povprečja, a pove, da bi bilo ob takih ugotovitvah potrebno konkretno ukrepati, šole pa se do sedaj prav v tej točki med sabo močno razlikujejo. Magajna se strinja z D. Zupancem, da je potrebno spremembe uvajati počasi in premišljeno, učitelji pa jih morajo dobro poznati. Poudari, da bo potrebno v prihodnosti posvečati več pozornosti področju pismenosti znotraj matematike in tudi procesnim znanjem.

Nacionalni (minimalni) standardi znanja tudi v poklicnem in strokovnem izobraževanju?

Naslednja je bila k besedi povabljenega ga. Breda Zupanc iz Centra RS za poklicno izobraževanje, ki je predstavila problematiko s področja poklicnega izobraževanja. Pove, da so učitelji v poklicnih šolah v glavnem strokovnjaki na strokovnih področjih, manj pa na pedagoško-andragoškem področju, čeprav imajo vsi primerno izobrazbo. Težava je, da je tem učiteljem podlaga za ocenjevanje znanja katalog znanja, oni pa morajo sami določiti minimalni standard. CPI sicer učiteljem pomaga, a B. Zupanc zaključí, da je »metodologija, ki se uporablja za pripravo minimalnega standarda zelo zahtevna, verjetno prezahtevna, učitelji pa so postavljeni pred zelo zahtevno nalogo, ki ji verjetno niso kos«. Zato predlaga, da se na *nacionalni ravni zapišejo tudi minimalni standardi znanja*. Pri tem poudari, da minimalnega standarda na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ne moremo razumeti zgolj v smislu reproduktivnega znanja, temveč v *smislu osnovne uporabe znanja*.

Razlikovanje med preverjanjem in ocenjevanjem in problematika standardov znanja

Zadnji je svoj prispevek predstavil dr. Damijan Štefanc, ki je poudaril, da je od sistemskih in kurikularnih rešitev na nacionalni ravni pomembno odvisno, kako

ocenjevanje znanja poteka v šolski praksi: konceptualna nedomišljenost nacionalnih kurikularnih in sistemskih rešitev se namreč manifestira tudi v internih aktih šol, nato pa pri samem ocenjevanju znanja pri posameznih učnih predmetih. Eden od problemov, na katerega je posebej opozoril, so *zapisi standardov znanja* v prenovljenih učnih načrtih za osnovnošolsko izobraževanje: čeprav naj bi šlo za standarde znanja, so namreč nekateri od teh zapisov oblikovani tako, da ne opisujejo niti znanja niti preverljivih spretnosti, ki bi jih bilo legitimno ocenjevati pri učnem predmetu, za katerega je učni načrt zasnovan, pač pa opisujejo učenčeve osebne lastnosti, stališča, subjektivne naravnosti ipd. – ki jih preprosto ni mogoče objektivno preverjati in zato tudi ne pravično ocenjevati. V učnih načrtih predmetov, ki se v 8. in 9. razredu lahko poučujejo na več zahtevnostnih ravneh, tudi ni jasno opredeljenih standardov znanja za posamezne ravni, čeprav bi glede na dikcijo 15. člena Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli to pričakovali. Štefanc je med drugim opozoril, da didaktična priporočila o ocenjevanju znanja v nekaterih učnih načrtih ne ločujejo dovolj eksplicitno in dosledno procesa preverjanja znanja, ki mora potekati kontinuirano in ves čas pouka, od *procesa ocenjevanja znanja*, ki praviloma nastopi v sklepni fazi obravnave posameznega didaktičnega sklopa, ko so ustrezno realizirane vse predhodne faze pouka, kar učencem omogoča, da izkažejo čim bolj celovito, kakovostno in poglobljeno znanje.