



Igor Lipovšek

Zavod RS za šolstvo

igor.lipovsek@zrss.si

COBISS: 1.04

# Formativnost in pouk geografije

## Formativeness and Geography Lessons

### Povzetek

Raziskave kažejo, da imata sprotno preverjanje in povratna informacija velik vpliv na učenčevo motiviranje, učenje in znanje. Zato tudi slovenska šola, ki je zadnjega četrta stoletja, tudi z zunanjimi oblikami preverjanja, večjo pozornost namenjala končnemu oz. sumativnemu preverjanju, spet poudarja sprotno preverjanje, ki ga osnovnošolska zakonodaja ustrezno opredeljuje, srednješolska pa manj. Tudi pri pouku geografije je mogoče z ustreznimi dejavnostmi oblikovati spodbudno učno okolje, ki učencu omogoča razmislek o lastnem znanju in učenju.

**Ključne besede:** formativnost, geografija, preverjanje, pouk.

### Abstract

Research shows that ongoing assessment and feedback greatly impact a student's motivation, learning, and knowledge. Hence Slovenian schools, which for the last quarter-century have devoted more attention to final or summative assessment, also with external forms of assessment, are once again focusing on ongoing assessment, which is properly laid down in primary school legislation, and less so in secondary school legislation. In geography lessons one can use suitable activities to shape a stimulating learning environment, which enables students to think about their own knowledge and learning.

**Key words:** formativeness, geography, assessment, lessons.

### Uvod

Izobraževanje se je v zadnjih štirih desetletjih korenito spremenilo. Znanstveno-tehnološka revolucija je povsem spremenila pogled na vlogo, pomen in značilnosti znanja. Znanje naj bi naraščalo tako hitro, da njegovi rasti šola, kot družbena ustanova, ki »oznanstvenjuje« mlade, ne more več slediti; še prilagajala naj bi se težko. Na drugi strani znanje zastareva vse hitreje; še posebej podatkovno znanje oziroma poznavanje definicij in dejstev. Nevroznanost naj bi dokazovala, da možgani niso namenjeni skladiščenju podatkov, ampak razmišljanju in ustvarjanju (Rutar, 2016). Šola je postavljena v protisloven položaj: pričakuje se, da bo odzivna, prilagodljiva, sodobna in sočasna, narava njenega delovanja pa je tradicionalna, počasna, toga in konservativna. Razmere dobro opisuje medmrežna duhovitost, da za jutrišnje probleme poučujejo današnje otroke učitelji, ki so jih včerajšnji profesorji usposobili s predvčerajšnjim znanjem. Problem bi bil preprosto rešljiv, če bi poučevanje in učenje v vseh razsežnostih lahko razložili z znanstvenim modelom, ampak procesa sta tudi plod kulture, tradicije, izkušenj in skorajda

instinktivnega odzivanja učitelja in učenca na sprotne probleme. Zato bo šola vedno razpeta med znanost na eni in pedagoške izkušnje ter občutek na drugi strani. V pedagoški izkušnji se zrcali razumevanje družbenih ter osebnih potreb, zahtev, obveznosti in nujnosti ter sposobnost pravočasnega zaznavanja in reagiranja.

Novosti se v šoli uveljavljajo počasi. Uveljavljanje je odvisno predvsem od tega, ali jih učitelji sprejmejo kot nekaj dobrega in učinkovitega, družba pa kot nekaj koristnega in uporabnega za mlade. Vsaka novost je pri učiteljih spremljana s skepsjo: koliko več in drugačnega dela bo zahtevala, kakšen bo v novih okoliščinah učiteljev status in kako se umešča v učiteljski pogled, kaj naj bi učenci znali in česa naj bi se učili ter kako. Predvsem pa se učitelji ob vsaki novosti sprašujejo, ali bo delovala ali ne (Marentič Požarnik, 2013). Raziskave ne dajejo odgovorov na kratek rok. Težko jih je tudi primerjati in dati na skupni imenovalec, saj potekajo v različnih okoliščinah. Merjenja znanja, kot sta nacionalno preverjanje znanja in matura, dajejo dobro informacijo o individualnem znanju in znanju generacij, zelo pa se je treba na šoli potruditi, da iz rezultatov preverjanja pridobimo in razložimo

katerega od odgovorov na vprašanje, kako je pouk vplival na učne dosežke.

V svetu je veliko raziskav o tem, kaj je tisto, kar pri pouku in učenju deluje. Dobro oporo daje Hattiejeva analizna raziskava (Hattie, 2009), v kateri je avtor pregledal prek osemsto raziskav z vsega sveta, ki so ugotavljale, kateri so pomembni in za učenca močni oporni<sup>1</sup> učni dejavniki. Pokazalo se je, da ima največjo oporno moč sprotne povratne informacije; tako povratna informacija učitelja in sošolcev kot samoinformiranje, ki je plod učenčevega sprotnega (samo)preverjanja. Zato je pedagoški strokovnjak, ki deluje predvsem v Avstraliji in na Novi Zelandiji, svoje delo tudi poimenoval vidno oz. dokazljivo oz. prepričljivo učenje (Hattie, 2014).

Njegove raziskave potrjujejo tudi izkušnje iz Škotske, kjer so številsko ocenjevanje ukinili in ga nadomestili z opisnim vrednotenjem znanja in dosežkov. Naslonili so ga na preverjanje, ki ga v našem okolju in nekaterih evropskih državah imenujemo sprotne preverjanje, v anglosaksonskem svetu pa ga je Michael Scriven, za razloček od končnega (sumativnega) preverjanja, pred petdesetimi leti poimenoval formativno preverjanje. V slovenščini bi bilo morda bolje uporabiti izraz »formirno«, saj gre za preverjanje, ki učenca, njegovo znanje in učenje oblikuje in gradi – torej *formira*; daje mu informacijo o preteklem in sporočilo za prihodnje učenje.

Omeniti je treba, da je mehansko prenašanje modelov iz enega kulturnega okolja v drugega pogosto problematično in vprašljivo. Protestantški šolski pogled temelji na večji samoodgovornosti učencev za svoje znanje. Srednjeevropski bolj poudarja odgovornost šole in učitelja za učenčevo znanje. Še težavnejše je prevajanje, čeprav je angleški izraz »assessment« pomensko in prevodno povsem skladen z našim preverjanjem. Zato je bil o tem vprašan v intervjuju tudi eden od škotskih avtorjev. Odgovoril je, da je stvar države, kako poimenuje pedagoške postopke. O tem, da na Slovenskem preverjanje preveč razumemo zgolj kot predocenjevalno dejanje ter zato uporabljamo sintagmo spremljanje in preverjanje, razmišlja tudi urednica revije Vzgoja in izobraževanje (Ilc Rutar, 2014). Vendar še leto poprej prevod knjige O naravi učenja (Dumont, in drugi, 2013)

uporablja izraz preverjanje. Uporablja pa ga v drugem členu, povsem v formativni maniri, tudi slovenski osnovnošolski ocenjevalni pravilnik (Pikalo, 2013). Edino srednješolski ocenjevalni pravilnik posredno sporoča, da bi se preverjanje lahko razumelo zgolj kot končno (Lukšič, 2010).

Zato izraz formativno spremljanje ni najbolj ustrezen, kajti spremljanje je tudi z dodanim pridevnikom »formativno« preširoka nadpomenka, ki po vsebini bolj pomeni pregledovanje, nadzorovanje in/ali evidentiranje. Spremljanje pomeni tisto, kar bi v angleščino prevedli z monitoring, accompanying, escorting. Še posebej pa je izraz spremljanje vprašljiv zaradi tega, ker v angleški literaturi in angleški šoli »formative assessment« pomeni tudi ocenjevanje – takšno ocenjevanje, ki poteka večkrat med poukom oz. šolskim letom. Da je poimenovanje »spremljanje« preširoko, se zavedajo tudi nekateri avtorji, ki mu dodajajo še samostalni »vrednotenje«. A če z izrazoma »spremljanje in vrednotenje« toliko širijo pomensko polje, ki bi ga bilo bolje poimenovati »formativni pouk«. Tako široko ga razumejo tudi nekateri učitelji in ravnatelji: kot učiteljevo oblikovanje listovnika za vsakega učenca, v katerem bo vsakodnevno zabeležen vsak in vsakovrsten učenčev rezultat, odziv in napredek.

Takšno, široko razumevanje skriva nekaj nevarnosti. Najprej odmik od srčike – preverjanja. Možnost, da bo učitelj postal vsakodnevni administrator. Učiteljevo tesnobo, da ga bosta prek zapisov vodstvo in inšpekcija še lažje nadzorovala in sankcionirala. Ponuja se vprašanje, ali ne gre za željo po popolni individualizaciji pouka, ki je v razredu z dvajsetimi učenci neuresničljiva. Nekateri v tem vidijo tudi odmik od predmetne strokovnosti, saj je spremljati zmožen kateri koli učitelj. Drugi pravijo, da gre za odmik od ciljnega razumevanja učnih načrtov, ki stremijo k celostnemu razumevanju predmetnega znanja, in vračanje k drobnjakarskemu preverjanju slehernega elementa operativnega cilja.

Tako kot imajo formativnost zastavljeno v tujini, gre za smiselno, strokovno domišljeno kombiniranje sprotnega in diagnostičnega preverjanja, ki je pravočasno in usmerja na ugotavljanje, kako učenec razvija razumevanje ter dosega splošne – vsepredmetne in predmetne – cilje učnega načrta. V pouku geografije bi ta širina in splošnost pomenili preverjanje kartografske pismenosti, orientiranja na zemljevidu in na terenu, sposobnost vzročno-posledičnega povezovanja, utemeljevanja, dokazovanja, opisovanja in predstavljanja geografskih pojavov in procesov,

1 V tuji literaturi se omenjata dve obliki pomoči učencu: supporting, kar pomeni podpiranje, in scaffolding, kar pomeni opiranje. Razloček je v tem, da **podpora** pomeni nekaj stalnega oz. takšnega, brez česar stavba ne more stati. **Opора** je mišljena kot zidarski opaž, ki ga po betoniranju ali gradnji oboka odstranimo, stavba pa še trdneje in mogočnejše stoji, mogoče pa jo je tudi nadgraditi.

**Mehansko prenašanje modelov iz enega kulturnega okolja v drugega je pogosto problematično in vprašljivo.**

**Formativnost razumejo v tujini nekoliko drugače kot v Sloveniji.**

eksperimentiranja, terenskega raziskovanja, domoljubja, planetarnega zavedanja in podobno. Težko namreč govorimo o formativnosti, če iz ure v uro, iz razreda v razred ali iz letnika v letnik ugotavljamo samo to, koliko novih pojmov in definicij se je učenec ali dijak naučil.

Omenili smo, da formativnost nekateri razumejo kot sprotno administriranje, beleženje in spremljanje ter s tem odmik od predmetne strokovnosti. A njen temeljni namen je ravno obraten. Če formativnost uveljavljamo kot sprotno preverjanje in ugotavljanje, kako učenec razume in napreduje, je edino učitelj predmeta zmožen postaviti takšne naloge in takšna vprašanja, da z učencem natančno ugotovita, katera so njegova močna in katera šibka področja. In samo učitelj predmeta mu je sposoben svetovati, kako naj se (drugače) uči, da bo (še) bolj uspešen. Če prevedemo v zdravniški jezik: z ocenjevanjem učitelj učencu zgolj izmeri temperaturo, s sprotnim preverjanjem ugotovi, zakaj je temperatura visoka oz. katera bolezen se učenca loteva, s povratno informacijo pa bo učencu sporočil, kaj naj stori, da bo bolezen ozdravil in se ji v bodoče izognil. Ima pa formativnost še dodatni namen: opreti in usposobiti učenca tudi, da si bo sam postavil cilje, se ustrezno preverjal in se tudi vrednotil; lahko tudi v dialogu s sošolcem in sošolci. Zato se s formativnim preverjanjem učitelj po eni strani razbremenjuje edinosti in usodnosti ocenjevalnega bremena, sprejema pa odgovornost, da se odmakne od odstotkovnega merjenja znanja ter učencu znanje in učenje ubesedi. Za to na Slovenskem okoliščine niso najbolj primerne, saj je pred desetletjem šolska oblast v osnovni šoli ob odobravanju učiteljev in staršev celo zmanjšala obseg opisnega ocenjevanja in ga nadomestila z redevalnimi – številskim.

Zato bomo v nadaljevanju predstavili nekaj vidikov formativnosti, ki so se v pogovoru z učitelji geografije pokazali kot smiselni in uporabni za krepitev učenčeve samostojnosti; vidikov, ki poudarjajo pomen povratne informacije in omogočajo sporočiti učencu, kako in do kolikšne mere je uresničil cilje, ki mu jih postavlja učni načrt in ki si jih je postavil sam. Še bolje pa je, če učitelj in učenec naredita takšen sistem preverjanja, da si o doseganju ciljev učenec sporoča sam.

## Preverjanje predznanja kot temelj za formativno preverjanje

Ugotavljanje predznanja je ključno, če želimo, da bo učenec postal zavestni in samozavedajoči

dejavnik spoznavanja in učenja. Teoretiki in praktiki poučevanja pogosto citirajo misel ameriškega psihologa David Ausuba: »Če bi moral skrbiti vso pedagoško psihologijo na eno samo načelo, bi rekel: najpomembnejši posamezni dejavnik, ki vpliva na učenje, je to, kar učenec že zna ... Ugotovi to in ga poučuj v skladu s tem.« (Žargi, 2006) Misel je neposredno uporabna in delujoča pri individualiziranem pouku, pri pouku z dvema ali celo tremi desetminutnimi učencev pa se učitelj praktično zateče k načinom, ki so uresničljivi približki omenjenega načela.

Frontalno preverjanje znanja je smiselno takoj na začetku 6. razreda. Učenci namreč precej geografskega znanja pridobijo že v nižjih razredih, še posebno pri pouku predmeta družba. Če logično razmislimo, bi bilo zato učenca škoda poučevati nekaj, kar že znajo. Predvsem zaradi tega, da svojih pričakovanj ne bi naravnali prenizko, pa tudi zato, da učenci in učitelj na koncu šolskega leta ne bi imeli občutka, da so se premalo naučili. Načelno pa je preverjanje predznanja nujni didaktični postopek, ker:

- omogoča realno načrtovanje;
- omogoča individualiziranje;
- učenca povratno informira o njegovem znanju, kar je izhodišče za samovrednotenje, načrtovanje in (samo)učenje;
- omogoča ugotavljanje učenčevega napredka;<sup>2</sup>
- učitelja posredno informira o uspešnosti pouka in njegovega dela;
- omogoča spreminjati zavest, da je za učenčevo znanje in učenje odgovoren samo učitelj.

Če naj bi preverjanje znanja zadostilo merilom formativnosti, ni zadosti preverjati samo doseganje vsebinskih ciljev. Za (samostojno) učenje je ključno ugotoviti tudi, kako in koliko je učenec spodoben **razumeti neko besedilo**. Preveriti pa je treba tudi učenčeva pričakovanja, želje in interese.

Zato smo pripravili poskus<sup>3</sup> pisnega preverjanja znanja, ki bi ga učitelj učencem razdelil ob vstopu v 6. razred. Srž preverjanja bi bilo **geografsko**

2 V šolah pogosto na podlagi rezultatov NPZ ali mature sklepajo o tem, ali je bil pouk in s tem učitelj, »dober« ali »slab«. Pri tem povsem nestrokovno spregledajo temeljno pravilo, da prispevek pouka k učenčevemu znanju lahko merimo le, če poznamo vstopno in izstopno znanje.

3 Vsebina poskusa nikakor ne želi dajati vtisa, da gre za univerzalno sredstvo, uporabno na vsaki šoli s katerimi koli učenci. Želi le ilustrirati, da je preverjanje predznanja smiselno, ker z njim zakoličimo nadaljnjo formativno naravnost pouka, in da gre za večplastno preverjanje, pri katerem nas zanimajo učenčevo znanje, sposobnost učenja in njegova pričakovanja. Vsak učitelj bi si moral napraviti svoj preskus v skladu s pričakovanji, znanjem generacije in cilji, ki naj bi jih učenci v nadaljnjem pouku doseg(a)li.

Ugotavljanje predznanja je ključno, če želimo, da bo učenec postal zavestni in samozavedajoči dejavnik spoznavanja in učenja.

**znanje**<sup>4</sup> (kartografsko-orientacijsko znanje, sposobnosti za primerjanje, razvrščanje, časovno in prostorsko orientiranje, vzročno-posledično povezovanje, pomnjenje oz. (pre)poznavanje temeljnih pojmov in dejstev, poročanje, povzemanje in opisovanje itn.). Drugi vidik bi bilo delo z besedilom in **razumevanje prebranega besedila**, izluščanje bistvenega sporočila, metodologija analiziranja besedila (je učenec označeval, izpisoval, si delal sheme ali miselne vzorce). Tako ugotavljamo, ali se je učenec sploh sposoben samostojno učiti. Tretji vidik je **njegovo pričakovanje** o pouku geografije

<sup>4</sup> Znanje uporabljamo edninsko, kot celotno sposobnost za reševanje problemov, kot preplet (pre)poznavanja, veščin, spretnosti in odnosov.

v naslednjih štirih letih, ki je povezano z vsebino pouka in z načinom učenja.

Učencem bi razdelili besedilo na dveh straneh; na prvi so vprašanja, na drugi sta vira: kratko besedilo in zemljevid. Prvih sedem vprašanj se nanaša na delo z viri. Čeprav oba vira posegata v geografsko vsebino, nista namenjena preverjanju tistega, kar učenci vedo na pamet. Vprašanja 8 do 11 so usmerjena na cilje predmeta družba, na tisto, kar naj bi se učenci (na)učili v nižjih razredih in je pomembno tudi pri pouku geografije v višjih razredih. Zadnji vprašanja sta namenjeni učenčevemu razmisleku, sporočata pa tudi, da učenec lahko pričakuje dejavno vključenost v pouk in možnost, da uresničuje svoje želje in sooča svoje poglede.

## Priloga

### PRIMER PISNEGA PREVERJANJA

Draga učenka, dragi učenec. Verjetno veliko pričakuješ od pouka geografije; predmeta, ki si ga spoznaval/-a že pri predmetu družba. Zato preveri, koliko znaš in kaj pričakuješ od pouka geografije. Obenem boš razmislil/-a, kako si se učil/-a do sedaj. Naslednjo uro se bomo pogovorili, kaj in kako se boš najbolje učil/-a in kako ti bomo učitelji pri tem pomagali. Zato predlagam, da se preverjanja lotiš resno, a brez strahu. Brez strahu, ker ne gre za ocenjevanje, a resno, ker si boš odgovoril/-a na vprašanje, katere so močne in šibke plati tvojega znanja in učenja.

Za odgovore na prvih sedem vprašanj moraš prebrati besedilo in si ogledati zemljevid na zadnji strani.

1. Napiši imeni dveh gora, ki ju omenja besedilo.

\_\_\_\_\_

2. Izračunaj in napiši, koliko je relativna višina Triglava, če jo merimo iz Ljubljane.

Relativna višina Triglava, merjena iz Ljubljane, je \_\_\_\_\_

3. kateri je razlog, da je podnebje v Ljubljani toplejše kot na Triglavu?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Napiši, katero mesto v državi Sloveniji je najbolj vzhodno od Ljubljane.

\_\_\_\_\_

5. Napiši, katero mesto v državi Sloveniji je najbolj južno od Ljubljane.

\_\_\_\_\_

6. Prepiši imena mest z zemljevida, ki niso v državi Sloveniji.

\_\_\_\_\_

7. Na zemljevidu oceni, koliko je zračna razdalja med Velenjem in Celjem, in obkroži pravilni odgovor.

1 km    5 km    10 km    25 km    50 km    100 km    500 km    1000 km

8. V katerih lastnostih se razlikujeta mesto in vas?

\_\_\_\_\_

9. V katerih lastnostih se razlikujeta gora in hrib?

---

10. Katere celine, poleg Evrope, še poznaš. Napiši jih.

---

11. Za vsako od slovenskih pokrajin napiši eno od posebnosti. Lahko tudi eno naravno ali družbeno zanimivost.

Alpska pokrajina \_\_\_\_\_

Predalpska pokrajina \_\_\_\_\_

Panonska pokrajina \_\_\_\_\_

Kraška (dinarska) pokrajina \_\_\_\_\_

Primorska pokrajina \_\_\_\_\_

12. Kaj bi rad/-a zvedel/-a pri pouku geografije in katere dejavnosti pričakuješ pri njem?

---



---

13. Ali te vprašanja in gornje naloge zanimajo? Obkroži in spodaj utemelji.

ZELO      PRECEJ ŠE KAR NE VEM      NE      SPLOH NE

---



---

Najlepša hvala. Do naše naslednje ure geografije, ko vam bom ovrednotene naloge vrnil/-a, pa razmisli o današnjem preverjanju, da se bomo lažje pogovorili.

## BESEDILO

Značilnost podnebja je, da je na višji nadmorski višini hladneje kot v nižini ali dolini. Zrak se segreva od predmetov, ki jih segreje Sonce. Ker se zrak na višjih nadmorskih višinah lahko segreje samo od posameznih vrhov ali planot, se ne more segreti tako kot v nižini. Zato je celo na najtoplejši celini, Afriki, njena najvišja gora Kilimandžaro vse leto zasnežena. Tudi v Sloveniji, čeprav ima Triglav na nadmorski višini 2864 m več sončnega obsevanja kot Ljubljana na nadmorski višini 300 m, je v Ljubljani podnebje toplejše kot na Triglavu.

## ZEMLJEVID



Vir: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slovenia-map\\_sl.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slovenia-map_sl.png) (28. 2. 2016)

## Povratna informacija oz. informiranje učencev

Cilj preverjanja ni zgolj spremljati in arhivirati učenčeve dosežke, ampak čim prej **izluščiti sporočila**, ki jih takšno preverjanje omogoča.

Najprej učitelj. Ta glede na rezultate lahko prilagodi letno pripravo, na podlagi posameznih vprašanj pa ugotovi, kako bo učence lažje motiviral, s katerimi dejavnostmi jih bo zaposlil, katero literaturo jim bo ponudil in kje pri pouku lahko pričakuje več ali manj težav. Učitelji namreč ugotavljajo, da učenci ravno pri kartografski pismenosti, samostojnem učenju in sposobnosti raziskovati in opisovati geografske pojave kažejo največjo različnost v znanju.

Zato bi bilo še posebno v 6. razredu nekorektno od učitelja pričakovati enako in istovrstno znanje vseh učencev. Strokovno gledano mora učitelj, ko ugotovi različnost znanja, ravnati v dveh smereh: načrtovati, kako z minimalnim znanjem, ki je pričakovano za nadaljnje napredovanje, opremiti vse učence, in razmisliti, katero manjkajoče znanje bo učenec lahko nadoknadil v naslednjih letih.

Enako pomembna so po vrednotenju preverjanja sporočila učencu. Naj si učitelj še tako želi, z vsakim učencem se o preverjanju ne bo mogel temeljito pogovoriti. Čas je edini dejavnik, ki ga v šoli vedno primanjkuje. Smiselno je po vrednotenju preverjanja nekaj skupnih oz. ključnih ugotovitev predstaviti vsem učencem. Vsakemu učencu pa je treba nameniti vsaj en stavek – pol za pohvalo, pol za spodbudo ali kot nevtralno ugotovitev. Ob tem učitelj pazi na srednjo pot: ne sme biti niti samo spodbujajoče vljuden niti zgolj grozeče strog. Motivacijsko so prva srečanja z učenci bolj polna, saj učenci učitelja šele spoznavajo in so pripravljene bolj prisluhni. Zato bodo mogoče razumeli tudi, da povratne informacije, čeprav so namenjene enemu učencu, koristijo za učenje tudi drugim.<sup>5</sup> Če pri znanju katerega učenca ugotovi večje odstopanje, si je to smiselno zapisati, ne le zapomniti. Tak zapis učitelju koristi pri nadaljnjem pouku, saj ga **usmerja**, da pogosteje preverja, ali je učenec okrepil svoje šibke sposobnosti, in **opozarja**, da pri ustnem ocenjevanju ne vztraja le pri tistih vidikih geografskega znanja, ki se je že pri preverjanju izkazalo za nepričljivo.

Učitelj odgovorov ne bo bral samo z vidika prav – narobe. Veliko o učenčevem razmišljanju povedo

tudi napačni in približni odgovori, še posebno če morajo biti odgovorjeni v stavkih. Zato je v gornjem predlogu več vprašanj, ki pričakujejo, da bo učenec **kaj napisal**, ne le obkrožil ali vpisal. S tem ne preverimo samo pravilnosti učenčevega razmišljanja, ampak tudi njegovo sposobnost pisnega izražanja in oblikovanja misli.

Preverjanje ne bi bilo popolno, če ne bi informacij sporočalo tudi šolskemu strokovnemu aktivu, pedagoški konferenci, vodstvu šole, staršem ter ob spremembah učnih načrtov tudi državi oz. strokovnemu svetu, ki potrjuje učne načrte.

Zaustavili bi se samo na ravni šole. Če se pokaže, da ima učenec težave z branjem, ubesedenjem misli, sklepanjem, utemeljevanjem in podobno, to ni izziv samo za pouk geografije, ampak izziv za celotni razredni učiteljski zbor ali morda šolo kot celoto. Tovrstno znanje, ki ga v šolah poimenujejo vsepredmetno (tudi interdisciplinarno, kroskurikularno ipd.), učenec dobro in učinkovito gradi in razvija samo takrat, ko so nanj pozorni pri vseh predmetih.<sup>6</sup> Če ga predstavimo samo kot problem pouka in učenja geografije, je veliko manjša verjetnost, da bo učenec usvojil takšne splošne ali vsepredmetne cilje. A kot smo že večkrat omenili v tem besedilu, učitelj mora biti tako pri preverjanju kot pri analiziranju in sporočanju racionalen. Sporoča naj samo tisto, kar bo naslovnika doseglo in pričakovano povzročilo spremembo ravnanja. Nesmiselno bi bilo izdelovati pedantno analizo za šolsko raven, če je nihče ne bo prebral ali priporočila iz nje poskušal udeležati. In potratno bi bilo učitelju opraviti obsežno preverjanje, če ga ne bo mogel niti predstaviti, kaj šele interpretirati in dejavno vključiti v pouk.

## Zakaj preverjati formativno

Ob koncu se poraja vprašanje, kaj učenec in učitelj pridobita s formativnim preverjanjem. Omenili smo že, da sta se v raziskavah stalna in sprotne povratne informacije pokazali za najbolj prepričljiv in dejaven učni element. Učenec se v polju stalnega komuniciranja počuti varnejšega kot v sistemu, ko le občasno zve, kaj zna in česa ne. Učenec tudi lažje spoznava, katere oblike učenja so zanj ustrežnejše, in se ozavešča, da je učenje stalen proces in ne le nekajurno občasno pripravlanje na ocenjevanje. Verjetno s pogostejšim preverjanjem dajemo učencu vedeti,

**Enako pomembna so po vrednotenju preverjanja sporočila učencu.**

**Učenec se v polju stalnega komuniciranja počuti varnejšega kot v sistemu, ko le občasno zve, kaj zna in česa ne. Učenec tudi lažje spoznava, katere oblike učenja so zanj ustrežnejše, in se ozavešča, da je učenje stalen proces in ne le nekajurno občasno pripravlanje na ocenjevanje.**

5 Učitelji opozarjajo, da je ustno ocenjevanje in individualno informiranje učenca za sošolce nezanimivo in ga ne dojemajo kot možnost, da bi se tudi sami naučili.

6 Učitelji geografije vedo, da je vztrajanje za ustrezno pisanje lastnih imen učinkovito le tedaj, ko gre za vrednoto šole kot celote. V nasprotnem ga učenci razumejo kot nadutost posameznega učitelja.

da ni vse le v oceni, ampak tudi v drugih in drugačnih informacijah o njegovem znanju.

Učno igro, kar preverjanje tudi je, učenec lažje sprejme, ker je zanj izziv ali novost. Učitelj pa ima več težav in dvomov. V svoji racionalnosti se bo najprej vprašal, ali bo imel dodatni ali drugačni vložek kakšen učinek.

Če pouk razume kot »predelovanje snovi«, bo zanj več sprotnega preverjanja, ki obenem poskuša osmišljati tako učenje kot znanje, potrata časa in zastranitev v učni paradigmi »jaz jim razložim, oni morajo znati«.

Več sprotnega preverjanja od učitelja zahteva globlji razmislek o učnem načrtu in razjasnitev, katero znanje je bistveno, katero je nujni okvir in katero je tisto, ki se učitelju zdi pomembno, a se z natančnim in smiselnim branjem učnega načrta pokaže za obrobno, manj pomembno in hitro pozabljivo.

Gre za učiteljev premislek in odločitev: bodo učenci spoznali in znali več, trajneje in bolje ali bodo učenci slišali, videli in zvedeli veliko, ne bodo pa si s tem znanjem znali in mogli pomagati.

Sprotno preverjanje učitelju pomaga bolje razumeti tako pouk kot učence in ugotavljati, kateri učni postopki imajo pri učencih močnejši in kateri šibkejši učinek. Učitelju tudi omogoča strokoven in konstruktiven pogovor s sodelavci, ko razmišljajo, kako spremeniti ali obogatiti pouk. Tudi za strokovni pogovor s starši, ki bi morebiti radi pomagali svojemu otroku, učitelju daje širok nabor informativnih in diagnostičnih možnosti. In ne nazadnje, ko si učitelj postavlja vprašanje, ali mu ga zastavijo na hospitacijskem nastopu, zakaj poučuje tako kot poučuje, je odgovor preprost, če pouk izhaja iz predznanja in pričakovanj učencev.

## Viri in literatura

1. Black, Paul in Wiliam, Dylan, 2001, *Inside the Black Box*. [<https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>] London : King's College London School of Education.
2. Dumont, Hanna, Istance, David in Benavides, Francisco, 2013, *O naravi učenja : uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Hattie, John A. C., 2014, *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren.
4. Hattie, John, 2009, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York : Routledge.
5. Holcar Brunauer, Ada, 2014, Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov : intervju z Normanom Emersonom, strokovnim direktorjem področja za ocenjevanje škotske izobraževalne institucije Education Scotland. 2014, Izv. 5/6, 2014, str. 5–9.
6. Ilc Rutar, Zora, 2014, Spremljanje in preverjanje, ki podpirata kakovostno učenje. *Vzgoja in izobraževanje*, 5/6, str. 3–4..
7. Lukšič, Igor, 2010, *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*. <https://www.uradni-list.si/1/content?id=99228> : MIZŠ.
8. Marentič Požarnik, Barica, 2013, Kaj res deluje. *Šolski razgledi*, 14, Zv., 20. 9. 2013, str. 3.
9. Pikalo, Jernej, 2013, *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. [<https://www.uradni-list.si/1/content?id=113609>] Ljubljana : MIZŠ.
10. Rutar, Dušan, 2016, Narava in moč razuma. *Šolski razgledi*, 3, Zv., februar 2016, str. 7.
11. Žargi, Katarina, 2006, *Kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku geografije*. Filozofska fakulteta. [http://geo.ff.uni-lj.si/pisnadel/pdfs/dipl\\_200610\\_katarina\\_zargi.pdf](http://geo.ff.uni-lj.si/pisnadel/pdfs/dipl_200610_katarina_zargi.pdf) (28. 2. 2016).