

Dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Urška Margan

IZBOLJŠEVANJE UČNIH DOSEŽKOV UČENCEV S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

POVZETEK

Članek opisuje mednarodni projekt, v katerem je sodelovalo šest držav, članic evropskega združenja institucij za izobraževanje CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). Glavni poudarek projekta je bil raziskati vpliv formativnega spremljanja na dvig dosežkov učencev. Države, vključene v projekt, so se usmerile na zastavljene cilje, izhajajoč iz lastnih izkušenj oziroma prioritete.

Učitelji v Sloveniji so z vključevanjem formativnega spremljanja v svoj pouk spremenili način interakcije z učenci, ki so kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa prevzeli večjo odgovornost za svoje učenje, se opremili s spretnostmi in z izkušnjami, ki jih bodo lahko uporabili v svojem življenju, ter izboljšali svoje dosežke.

Ključne besede: učni dosežki, povratna informacija, formativno spremljanje

ABSTRACT

This article describes an international project on which six countries collaborated, namely members of CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). The project's main focus was to research the impact of formative assessment on improving pupils' attainment. The countries involved in the project focused on the set objectives, basing their work on their own experiences or priorities.

By incorporating formative assessment into their lessons, teachers in Slovenia have changed the way they interact with pupils who, in turn, became co-creators of the educational process, took on greater responsibility for their learning, equipped themselves with skills and experiences which will come in handy later in life, and have improved their attainment.

Keywords: attainment, feedback, formative assessment

UVOD

V zadnjih nekaj desetletjih so močna prizadevanja usmerjena k iskanju širše palete različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998; Collwel, 2002), ki naj bi spodbujali in vodili učence k temu, da se bodo znali učiti, da bodo znali razvijati trajno znanje, uspešno dosežati učne cilje in postati vse bolj samostojni. Novost na področju preverjanja in ocenjevanja znanja je vse večja vključenost učencev tako v proces preverjanja znanja kakor tudi v proces ocenjevanja lastnih dosežkov. Sodobnejši pristopi ocenjevanja v večji meri poudarjajo celostne načine ocenjevanja, ne toliko analitičnih; bolj kot sama količina reproduciranega znanja naj bi bila poudarjena kakovost znanja, ki se kaže na primer v

globini razumevanja in uporabnosti (Marentič Požarnik, 2004). »Holistični ali celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okolščini, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja. Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju, in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.« (Marentič Požarnik, 2000: 5)

Black in Wiliam sta avtorja več raziskav, v katerih ima formativno spremljanje vlogo podpore učencem in se nanaša

»na vse dejavnosti učiteljev in učencev, ki ob povratnih informacijah spreminjajo poučevanje in učenje. Tovrstno spremljanje postane formativno, ko se dokazi uporabljajo za prilagajanje poučevanja, ki naj bi upoštevalo potrebe učencev« (1998: 2). V eni izmed svojih študij (1998a) sta proučila številne raziskave, ki so vključile populacijo otrok od vrtca do fakultet in zajele različna področja (branje, pisanje, družboslovje, matematiko in naravoslovje) v različnih državah sveta. V teh raziskavah se je pokazalo, da je imelo formativno spremljanje večji učinek kot druge novosti, ki so jih učitelji vpeljevali v pedagoški proces. Značilna »velikost učinka« (angl. *effect size*) za uporabo formativnega spremljanja je bila med 0,4 in 0,7. Z drugimi besedami to pomeni, da se je dosežek učencev pri učiteljih, ki so v svoji pedagoški praksi sledili načelom formativnega spremljanja, izboljšal za od 15 % do 25 % (na standardiziranih testih so učenci dosegli rezultate, ki so ustrezali zvišanju znanja za 2–4 ocene). Dodaten izsledek raziskav, ki sta jih analizirala, je bila ugotovitev, da formativno spremljanje izboljšuje rezultate manj uspešnih učencev – v nekaterih primerih celo do dosežkov zelo uspešnih – in jim omogoča, da uresničijo visoka pričakovanja.

POVRATNA INFORMACIJA

Pomemben element formativnega spremljanja je povratna informacija, ki jo prejmejo učenci. Raziskave so pokazale, da v primerih, ko učenci prejmejo samo številčno oceno, ta povratna informacija ne vpliva na njihovo delo oziroma da ima nanj celo negativen učinek (Black in Wiliam, 1998a). Medtem ko opisne ocene podpirajo učenje, številčne učinkujejo negativno; prav tako učenci prezrejo opise, če so združeni s številčnimi ocenami (Butler, 1987). Številčne ocene učencem ne povedo, kako bi lahko izboljšali svoje delo, torej je priložnost za izboljšanje učenja izgubljena. Opisne ocene spodbujajo tudi starše, da se v večji meri osredotočajo na učenje svojih otrok, in ne zgolj na njihovo rangiranje na številčni lestvici (Black, Wiliam, Harrison in Marshall, 2002).

Na splošno je povratna informacija v obliki številčne ocene pogosto sprejeta kot »nagrada oziroma kazen« in kot taka tudi bolj usmerjena na osebo kot na nalogo. Zato lahko v večji meri usmerja učenčevo pozornost na njegove »sposobnosti« kot na pomen prizadevnosti. Na ta način ogroža samopodobo učencev s slabšim uspehom in vodi do naučene nemoči (Dweck, 1986). Povratna informacija, ki je usmerjena na nalogo oziroma podrobnosti v njej, spodbuja učence v prepričanju, da lahko izboljšajo svoje dosežke. Takšna povratna informacija lahko učenje izboljša neposredno s povečanjem zavzetosti in posredno z dvigom motiviranosti za trud (Black, Wiliam, Harrison in Marshall, 2002).

Podobna raziskava, ki jo izvedel Black (2010), je pokazala, da opisne ocene pomagajo izboljšati znanje slehernega učenca in so ključne za njegov napredek, spodbujajo razmišljanje ter močno vplivajo na izboljšanje dosežkov manj uspešnih učencev.

MNENJA UČITELJEV, RAVNATELJEV IN STARŠEV O OPISNEM OCENJEVANJU V PRVI TRIADI OSNOVNE ŠOLE V SLOVENIJI

Zanimivo je, da je empirična študija o sistemskih vidikih preverjanja in ocenjevanja v osnovni šoli (Vogrinc, Kalin, Krek, Medveš in Valenčič Zuljan, 2011), ki je bila izvedena v Sloveniji, dala rezultate, ki se bistveno razlikujejo od rezultatov, dobljenih v prej omenjenih raziskavah. Nastala je v področni ekspertni skupini za osnovno šolo, imenovani s strani nacionalne ekspertne skupine za pripravo Bele knjige. Na podlagi analiz domačih in tujih raziskav, mednarodnih primerjav in obstoječih rešitev so člani skupine oblikovali predloge z namenom morebitnega spreminjanja zakonodaje na tem področju. V ta namen so oblikovali vprašalnik, na podlagi katerega so pridobili mnenja učiteljev in ravnateljev, pri posameznih vprašanjih pa tudi mnenja staršev, glede področij opisnega ocenjevanja in nacionalnega preverjanja znanja. Na tem mestu bomo komentirali le stališča anketiranih do opisnega ocenjevanja, ki kažejo, da večinsko mnenje vseh anketirancev opisnemu ocenjevanju ni naklonjeno. 40,1 % anketirancev bi namreč odpravilo opisno ocenjevanje že po prvem (6,0 %) ali pa po drugem polletju (34,1 %) prvega razreda. Učitelji se v večji meri zavzemajo za daljši čas opisnega ocenjevanja kot starši, in sicer do konca drugega razreda. Tu zlasti izrazito izstopajo učitelji v drugem triletju, saj jih tako meni več kot polovica (51,2 %), pa tudi ravnatelji so enak odgovor izbrali v najvišjem odstotku (31,6 %) (Vogrinc idr., 2011).

Večina anketiranih učiteljev v tej raziskavi (53 % v prvem triletju, 76,2 % v tretjem) je izrazila prepričanje, da številčne ocene dajejo tako učencem kot njihovim staršem boljši vpogled v učenčevo znanje in da je staršem na podlagi številčne ocene lažje ugotoviti, kaj njihov otrok že zna (49,8 % učiteljev v prvem triletju in 66,9 % učiteljev v drugem triletju).

Posebej so anketiranci – tako učitelji, starši kot ravnatelji – izpostavili tudi motivacijsko prednost številčne ocene pred opisno. Predvsem odgovori učiteljev nakazujejo, da opisna ocena po njihovem mnenju ne sporoča tega, kar je njen temeljni namen – individualnega napredka učenca –, in da ima po mnenju anketiranih majhno motivacijsko moč. Ugotovitve empirične študije kažejo na pomembnost kakovostnega seznanjanja staršev s kriteriji ocenjevanja,

standardi znanja ter z opisnimi ocenami. Potrebno je utemeljevanje opisnih ocen in razgovor o stopnji doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih dosega posamezni učenec. Vse to od učiteljev zahteva vzpostavljanje takšnih medosebnih odnosov z učenci in starši, ki omogočajo kakovostno medosebno komunikacijo (Vogrinc idr., 2011).

Rezultati zgoraj omenjene študije so vsekakor presenetljivi, še posebej ker so negativno stališče do opisnih ocen zavzeli tudi učitelji in ravnatelji. Ostali so pri trdnem prepričanju, da opisne ocene niso pokazatelj individualnega napredka učenca ter da je njihova motivacijska vrednost omejena. Vsekakor obstaja možnost, da večina učiteljev, vključenih v študijo, ni bila v zadostni meri seznanjena z vrednostjo učinka opisnega ocenjevanja oziroma da ni imela z njim neposrednih izkušenj s svojimi učenci. Brez tega znanja in brez neposrednih izkušenj s formativnim spremljanjem je tako učiteljem kot staršem in učencem težko priti do utemeljene presoje.

Pomembno vlogo pri tem verjetno igra tudi naravnost učitelja. Če učitelj zavzame stališče, da opisne ocene pomenijo le dodatno delo, bistvenega učinka pa nimajo, potem mu bo njihovo pisanje verjetno pomenilo le dodatno breme in potrato časa. Če pa se učitelj zaveda, da naj bi bil cilj preverjanja in ocenjevanja znanja spodbujanje ter vodenje učencev, da se bodo znali učiti in da bodo znali razvijati trajno znanje, potem hkrati razume, da učenec potrebuje kakovostno opisno ceno, s katero mu učitelj poda predloge za izboljšave, ga spodbuja k raziskovanju in usmerja na njegovi poti.

VPLIV FORMATIVNEGA SPREMLJANJA NA UČENCE S SLABŠIM UČNIM USPEHOM

Raziskave o vplivu, ki ga ima formativno spremljanje na učence s slabšim učnim uspehom, so pokazale, da nižji dosežki niso »prirojeni« in da je njihovo izboljšanje mogoče doseči s ciljno usmerjenimi spremembami pri načinih izvedbe pouka. Strateški dokument (Bela knjiga o izobraževanju, 2011), ki ga je pripravila *Nacionalna ekspertna skupina*, opredeljuje enakost kot ključni element socialne pravičnosti. Pravičnost je definirana kot »enakost izobraževalnih možnosti« (prav tam, 2011: 14) in je nujen pogoj za enake možnosti uspeha v življenju za vse državljanke. Koncept enakih možnosti dopušča neenakost v dosežkih, toda samo pod pogojem, da so vsem zagotovljene enake možnosti za doseganje znanja. Enakost možnosti je odvisna od posameznikovih izobraževalnih priložnosti, kar pomeni, da morajo biti na državnih ravni zagotovljene za vse. Ob zagotavljanju kakovosti in odličnosti omenjeni

ukrepi vključujejo ciljno usmerjene ukrepe za zagotavljanje uspeha učencem različnih sposobnosti.

Tudi metaanalize raziskav, ki sta jih opravila Fuchs in Fuchs (1986), kažejo, da formativno spremljanje ugodno vpliva zlasti na tiste učence, ki dosegajo nižje rezultate. Na njihovo učenje pozitivno vpliva personaliziran pouk, pri čemer je še posebej pomembno, da učence v skladu z njihovimi zmožnostmi soočamo z ravno pravnimi izzivi in jim podajamo kakovostne povratne informacije o njihovem učenju (Yeh, 2010).

PREDSTAVITEV MEDNARODNEGA PROJEKTA PODPORA UČITELJEM PRI FORMATIVNEM SPREMLJANJU

Udeleženci in cilji projekta

Projekt *Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju* (angl. *Supporting Teachers for Effective Assessment for Learning*) je deloval pod okriljem evropskega združenja institucij za izobraževanje CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) v letih 2012–2014.

Junija 2012 se je na seminarju *Formativno spremljanje v podporo učenju*, ki je potekal v okviru CIDREE-ja, zbralo šest držav (Slovenija, Estonija, Škotska, Madžarska, Irska in Albanija) in se zavzelo za skupen projekt – *Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju*.

Poudarki projekta so bili na:

1. spodbujanju profesionalnega učenja učiteljev,
2. povezovanju izsledkov raziskav z delom učiteljev, in
3. razvoju orodij za formativno spremljanje učenja.

Cilji so bili usmerjeni v raziskovanje, kako:

- oblikovati raznovrstna učna okolja za učitelje in učence, ki spodbujajo poglobljanje povezav med učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem,
- prilagajati, razvijati in oblikovati različna orodja za formativno spremljanje učenja,
- vpeljati spremembe, ki temeljijo na izkušnjah učiteljev in izsledkih raziskav,
- pomagati učiteljem, da s pomočjo akcijskega raziskovanja postanejo razmišljujoči praktiki,
- pri reflektiranju lastne prakse iskati poti, kako izboljšati dosežke učencev,
- učencem zagotoviti enake možnosti.

Države, vključene v projekt, so se usmerile na zastavljene cilje, izhajajoč iz lastnih izkušenj oziroma prioritet,

izpeljanih iz nacionalnih ciljev in potreb. V ta namen smo organizirali:

- seminarje,
- regionalna srečanja s svetovalci,
- študijski obisk svetovalcev na Škotskem,
- e-skupnost med škotskimi in slovenskimi učitelji,
- obisk škotskega strokovnjaka Normana Emersona v Sloveniji (izvedba strokovnega srečanja s svetovalci in seminarja za učitelje),
- sklepno konferenco v Ljubljani (oktobra 2014) in
- pripravili dvojno tematsko številko revije Vzgoja in izobraževanje z dodatkom posebne zvezka Učiteljev glas (oktober 2014).

Predstavitev projekta v Sloveniji

V Sloveniji je bilo v projekt vključenih 22 svetovalcev, ki so delali z 58 učitelji iz osnovnih in srednjih šol iz različnih krajev po državi, ki so se prostovoljno vključili v projekt.

Uporabljena metoda raziskovanja

V skladu z načelom akcijskega raziskovanja so bili sodelujoči učitelji naprošeni, da v času projekta uporabljajo osebne načrte, ki so jim bili v pomoč pri raziskovanju lastne prakse. Vanje so beležili svoja spoznanja in spoznanja učencev o pouku, pri katerem so sledili formativnemu spremljanju, ugotovitve, do katerih so prišli, in druge razmisleke.

Osebni načrti so jim bili v pomoč pri vpeljevanju formativnega spremljanja. Načrtovali in izpeljali so dva akcijska kroga. Med posameznim krogom in po njem so opravili analizo svojih načrtov ter načrtovali nadaljnje korake uvajanja formativnega spremljanja. V načrtih so učitelji zapisali tudi svoja razmišljanja o dosežkih in enakosti v svoji praksi ter o učinkih, ki jih je imelo formativno spremljanje na te vidike pouka.

Osebni načrti učiteljev so se osredotočali na:

- cilje, ki so jih udeleženci v projektu želeli doseči,
- elemente formativnega spremljanja, ki so jih razvili in uporabili v svoji praksi,
- razgovore z učenci in starši o formativnem spremljanju ter njihove odzive nanj,
- spremembe, ki so jih zaznali pri svojem pedagoškem delu, ko so uporabljali elemente formativnega spremljanja,
- spremembe, ki so jih zaznali pri svojih učencih in njihovih starših,

- to, kaj se je ob uporabi formativnega spremljanja pokazalo kot posebej dobro (nova spoznanja, do katerih so prišli),
- to, kaj je pomenilo največjo spremembo, in
- na to, kaj so nameravali razviti ali narediti drugače v prihodnjem šolskem letu.

Učitelji so ob koncu projekta dobili tudi vprašalnik, ki je vseboval vprašanja o njihovi praksi v smislu uporabe formativnega spremljanja pri izvedbi pouka. Vprašalnike je vrnilo 22 učiteljev, vključenih v projekt. Število vrnjenih vprašalnikov je sorazmerno skromno, zato v analizi ne moremo govoriti o reprezentativnem vzorcu, kljub temu pa nam rezultati omogočajo vpogled v to tematiko.

V vprašalniku so bili naprošeni, naj na petstopenjski lestvici (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = občasno, 4 = pogosto, 5 = vedno) označijo, kako pogosto:

- vključujejo učence v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti,
- razpravljajo z učenci v razredu o pridobivanju raznovrstnih dokazov o učenju,
- v povratni informaciji učencem predlagajo tudi konkretno dejavnost, ki jo morajo izvajati za izboljšanje dosežkov,
- so učenci imeli priložnost dobiti povratno informacijo od učitelja, sošolca ali staršev.

Rezultati raziskave

a) Sodelovanje učencev pri sooblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti

V primeru našega projekta je 18 od 22 učiteljev prepričanih, da vključenost učencev v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti povečuje njihovo motivacijo, ker tako vedo, kaj se bodo učili in kaj se od njih pričakuje. To ugotovitev dobro ilustrirata naslednji izjavi:

»S tem ko so oblikovali svoje namene učenja, so učenci prevzeli večjo odgovornost za učenje – ker so bili zelo motivirani za učenje in izvedbo učnih dejavnosti v skladu z našim dogovorom.«

Učitelj

»Všeč mi je, da sami oblikujemo kriterije. Rad delam na računalniku. Takoj ko kaj narediš, dobiš povratno informacijo od učitelja in lahko popraviš in izboljšaš svoje delo.«

Učenec

Vključevanje učencev v sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti tem omogoča, da h kriterijem dodajo vidike, za katere menijo, da so pomembni. Z enakopravnimi odnosi in vključevanjem učencev v proces spremljanja znanja učenci postanejo sooblikovalci izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov, s čimer prevzamejo večjo odgovornost za svoje učenje.

Avtentično ocenjevanje »obsega veliko več, kot je mogoče izmeriti s standardnimi testi ali celo z običajnimi testi, ki jih sestavi učitelj. Avtentičnost izhaja iz ocenjevanja najbolj pomembnih in za ocenjevanje ne najbolj pripravnih stvari« (Marsh, 2009: 89). To pomeni preverjanje, ki je usmerjeno na proces z uporabo metod, ki omogočajo ocenjevanje različnih dosežkov, in ne le z uporabo testov, o katerih Rabbi Pete Tobias (2014: 37) pravi naslednje:

»Ni mi še uspelo najti testa, ki bi povedal zgodbo o tem, kdo je otrok, ki ga je pisal. Če bi lahko ustvarili sistem, ki bi spodbujal otroke k razumevanju samega sebe, k razvijanju občutka lastne vrednosti, k prepoznavanju svoje odgovornosti do sveta in vseh, ki v njem prebivajo, potem bi jim veliko bolj pomagali kot z dajanjem ocen, ki jih pridobimo na podlagi njihove sposobnosti zapomniti si podatke in številke.«

b) Različni dokazi o učenju

Samo sedem od 22 učiteljev je navedlo, da so z učenci razpravljali o različnih dokazih učenja, kar kaže na to, da je na tem področju v Sloveniji treba še veliko narediti. Prevladujejo tradicionalne metode pisnega preverjanja in ocenjevanja, ki večinoma vsebujejo naloge nižjih miselnih ravni.

Pri formativnem spremljanju si želimo čim več takšnih nalog in razprav v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti različne dokaze o učenju (Dochy, 1996). Tako ima učenec priložnost, da izkaže znanje na njemu najbolj ustrezen način.

O tem govorita naslednji izjavi:

»Moj portfolio je postal kar zajeten in težak med šolskim letom. Lahko bi ga puščala v šoli, vendar sem ga izpolnjevala vsak dan, dodajala gradiva vanj in ga izboljševala. Skratka, tako sem se navadila na ta način učenja, da sem začela portfolio uporabljati tudi pri drugih predmetih.«

Učenka

»Kadar uporabljam formativno spremljanje, dobivam zbirke dosežkov v obliki izdelkov, ki so jih učenci izboljševali vse šolsko leto, zato se je njihova kakovost dvigala in izboljševala.«

Učitelj

c) Kakovostna povratna informacija

Pri formativnem spremljanju je ključnega pomena kakovostna povratna informacija, ki prispeva tako k učinkovitemu izboljševanju učnih dosežkov kot k samostojnemu učenju (Black in Wiliam, 1998a; Lawton in Gordon, 1996). Kakovostna povratna informacija učenca seznanja z dosežki, izpostavlja področja, ki jih mora še izboljšati, in ga usmeri na pot za njihovo izboljšanje (Razdevšek Pučko, 2004). Ključno vlogo v procesu učenja ima kakovost povratne informacije, ki učencu ponuja tudi ideje za boljše učenje, ki razvija meta-znanje (ki vključuje metode načrtovanja in izvedbe) ter spodbuja samouravnavanje in samovrednotenje, ki sta pomembni za nadaljnje učenje.

Osem od 22 učiteljev je menilo, da je njihova povratna informacija zelo kakovostna. Prepričani so bili tudi, da so učencem dali konkretne informacije, kako naj izboljšajo svoje dosežke. Naslednji dve izjavi sta zgled tega:

»Dobila sem novo izkušnjo zlasti glede pomembnosti ustrezne povratne informacije učencem in glede povratne informacije učitelju s strani učencev. Na podlagi tega veliko lažje načrtujem naslednjo uro.«

Učiteljica

»Učence moram vključiti v oblikovanje kriterijev uspešnosti in samovrednotenje. Učenci lahko dajejo povratno informacijo veliko bolje kot učitelj. Učenci morajo načrtovati svoje dejavnosti tako, da odpravijo pomanjkljivosti, premisliti morajo o svojem delu in prevzeti odgovornost za uspeh ali neuspeh.«

Učiteljica

d) Vrstniško vrednotenje

Vrstniško vrednotenje spodbuja sodelovalno učenje z izmenjavo mnenj o tem, kaj pomeni kakovostno delo. Učenci pomagajo drug drugemu v razumevanju vrzeli v znanju in v razumevanju procesov učenja. Ob komentiranju dela sošolca se zvišuje učenčeva sposobnost presojanja in odločanja; še več – učenci se učijo sprejemanja in dajanja povratne informacije.

Vsi učitelji, ki so vrnili vprašalnik, so bili prepričani, da so spodbujali učence pri vrstniškem podajanju povratnih informacij. Naslednji izjavi učiteljic govorita o tem:

»Učenci so radi delali v skupinah. Boljši učenci so izpostavili, da so delali celo učenci, ki običajno ne prispevajo ničesar. Veselilo jih je oblikovanje osnutkov nalog, popravljane in razlaga nalog sošolcev – zlasti v primerih, ko so bile te slabe.«

Učiteljica

»Na koncu so učenci sestavljali naloge za popravo, ki so si jih preverjali med seboj in nanje pisali povratne informacije. Zanimivo je, da so najpogosteje dajali ocene, in zelo težko jim je bilo napisati nekaj besed.«

Učiteljica

e) Ugotovitve analize osebnih načrtov učiteljev

Izsledki velikega števila mednarodnih raziskav so pokazali, da je formativno spremljanje lahko zelo učinkovito pri izboljševanju dosežkov učencev, izenačevanju njihovih rezultatov in izboljševanju njihovih učnih zmognosti. Raziskava, ki jo je izpeljal OECD-jev Center za raziskovanje in inovacije v izobraževanju CERI, potrjuje te ugotovitve (OECD, 2005).

Učitelji, ki so v okviru projekta uporabljali formativno spremljanje, v svojih osebnih načrtih poročajo, da je ta način dela spodbudil izboljšanje dosežkov pri njihovih učencih. Čeprav je še prezgodaj, da bi izpeljevali sklepe o splošnih učinkih na dosežke, so nekateri učitelji vpliv formativnega spremljanja ocenili zelo pozitivno.

»Opazila sem različna stališča učencev do učenja in znanja; pokazali so večje zanimanje in bolje so sledili navodilom, ker so bili na ta način bolj uspešni.«

Učiteljica

»Učenci so odlični ustvarjalci/soustvarjalci pouka; postajajo bolj dejavni in odgovorni, kar se posledično odraža na njihovih učnih dosežkih. Učencem je všeč, da »imajo besedo« pri oblikovanju namenov učenja in da tako postanejo bolj enakovredni partnerji v učnem procesu.«

Učiteljica

»Največji izziv zame je bilo dejstvo, da bi s prenosom odgovornosti za namene učenja na učence izgubila »nadzor« oziroma da bi odločanje prepustila učencem. Ne bi vedela, kakšna bi bila v tem primeru moja vloga. Na koncu sem spoznala, da je ena mojih ključnih vlog skrb za doseganje boljših učnih dosežkov.«

Učiteljica

Dokazi, pridobljeni od učiteljev v Sloveniji, so pokazali, da so z uporabo različnih pristopov v okviru formativnega spremljanja učitelji bolje pripravljene na spoprijemanje z različnimi potrebami učencev. Naslednje izjave to najboljše potrjujejo:

»Potreb slehernega učenca sem se zavedala močneje kot prej in iskala sem načine, kako se spoprijeti s pristopom k vsakemu posamezniku. Spremenila sem način dela tudi v razredih, ki niso bili vključeni v projekt, kar je bila velika pomoč v razredih z velikimi razlikami v znanju in v katerih je bilo delo treba individualizirati, da bi lahko vsak učenec dosegel uspeh.«

Učiteljica

»Med projektom sem se zavedala, kako pomemben je uspeh za vsakega učenca in kakšno vlogo imava v tem procesu učenec in jaz.«

Učiteljica

Da bi lahko dobili bolj konkretne dokaze o izboljšanju dosežkov z uporabo formativnega spremljanja v šolah, vključenih v projekt, bo treba storiti korak naprej in upoštevati večje število šol, učiteljev, učencev in staršev. Projekt daje obetajočo podlago za nadaljnji razvoj in raziskovanje tega področja v prihodnosti.

SKLEP

Dinamičnost narave sodobnih oblik učenja in poučevanja zahteva raznovrstne metode in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del učnega procesa in s pomočjo povratne informacije pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto da bi se osredotočale izključno na rezultate učenja, pomembno prispevajo h kakovosti razmer za učenje.

Uporaba različnih pristopov formativnega spremljanja je posebej pomembna za upoštevanje potreb različnih učencev.

Formativno spremljanje pomeni premik od standardnih modelov enakosti v izobraževanju, ki pogojujejo enakost z enakimi pogoji in zahtevami, oziroma se oddaljuje od medicinskega modela, ki nekatere otroke opredeljuje kot otroke s primanjkljaji. V nasprotju s tem učitelji, ki stojijo za formativnim pristopom, prilagajajo metode ob upoštevanju osebnih, kulturnih in jezikovnih razlik med otroki.

Kot mnoge države se tudi Slovenija sooča s potrebo po zmanjševanju razlik med učenci. To pomeni upoštevanje potreb učencev iz različnih etničnih, jezikovnih in sociokulturnih okolij. Številni raziskovalci zastopajo mnenje, da posegi v okviru formativnega spremljanja pri prizadevanjih za zmanjševanje vpliva teh razlik na dosežke veliko obetajo (Crooks, 1988; Hattie in Timperley, 2007; Kluger in DeNisi, 1996; Natriello, 1987).

Da bi zagotovil trajnost projekta *Podpora učiteljem pri formativnem spremljanju*, je Zavod RS za šolstvo leta 2015

pri razvojni nalogi *Formativno spremljanje/preverjanje* povabil k sodelovanju več kot 200 vzgojiteljev iz vrtcev in učiteljev v osnovnih, glasbenih in srednjih šolah ter drugih strokovnih delavcev. Udeleženi v tem projektu sodelujejo s predmetnimi svetovalci Zavoda RS za šolstvo, s čimer je formativno spremljanje postalo temeljna usmeritev institucije. Skupaj pripravljajo razredne zasnove učnih ur z elementi formativnega spremljanja in oblikujejo predmetne razvojne skupine.

Tudi ugotovitve slovenskih učiteljev dokazujejo, da uporaba različnih pristopov pri formativnem spremljanju kot »orodju za učenje« učencem omogoča, da k pouku prispevajo različne izkušnje, spoznanja in načine komunikacije. Učitelji ugotavljajo, da na ta način dosežejo več učencev in izboljšajo kakovost pouka. Odkrili so paleto možnosti, kako pomagati učencem, da v kar največji meri izkoristijo različne zmožnosti, ki jih imajo, dosežajo namene učenja in izboljšujejo svoje dosežke.

VIRI IN LITERATURA

- Black, P. in Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–73.
- Black, P., Harrison, C., Bethan Marshall, C. L. in Wiliam, D. (2002). Working Inside the Black Box. Assessment for Learning in the Classroom. London: School of Education, King's College Press.
- Black, P. (2010). The Value of Formative Feedback and the Problems of Implementation in Classroom Dialogue and Feedback on Written Work: Practical and Theoretical Issues. Didaktika ocenjevanja znanja V M. Turk Škraba (ur.), 35–42. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. in Serret, N. (2011). Can Teachers' Summative Judgements Produce Dependable Results and also Enhance Classroom Learning? V *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 18: 451–469.
- Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.
- Crooks, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438–481.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford, MA: Oxford University Press.
- Fuchs, L. in Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation – A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 53 (3), 199–208.
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. V *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kluger, N., Avrahan in Angelo DeNisi. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* 119 (2): 254–284.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lawton, D. in Gordon, P. (1996). *Dictionary of Education*. Hodder and Stoughton. London.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika* 55 (1): 8–22.
- Marsh, C. J. (2008). School Assessment in the Holistic Way. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. <https://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> (dostopno 7. 5. 2015).
- OECD. (2008). *Assessment for Learning Formative Assessment*. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy". <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf> (dostopno 17. 3. 2015).
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 126–139.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, (2/3), 82–87.
- Tobias, R. P. (2014). BERA Conference paper in partnership with Education Scotland and the University of Glasgow.
- Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, J. in Valenčič Zuljan, M. (2011). *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wiliam, D. 2013. Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Yeh, S. (2010). Understanding and Addressing the Achievement Gap through Individualized Instruction and Formative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 17(2), 169–182.