

Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju

(Ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference)

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije je 18. in 19. aprila 2008 v Žalcu organizirala mednarodno znanstveno konferenco, na kateri so številni udeleženci predstavili ter soočili svoje poglede na položaj in vlogo vrednotenja in ocenjevanja v vzgoji in izobraževanju. To je problematika, ki je v našem prostoru zelo aktualna: rešitve, ki zadevajo vrednotenje in ocenjevanje znanja, namreč (so)določajo pomen tudi drugih sistemskih rešitev in prek tega razmislek o (osnovni ali srednji) šoli v celoti. Prav tako pa velja nasprotno: sistemske in strokovne rešitve, ki se uveljavljajo v prostoru vzgoje in izobraževanja, pomembno določajo kakovost preverjanja in ocenjevanja znanja, s čimer nedvomno vplivajo na kakovost in rezultate vzgojno-izobraževalnega dela. V Sloveniji smo ponovno priča obojemu: sprejete so rešitve, ki neposredno zadevajo preverjanje in ocenjevanje znanja, ob tem pa se na vseh ravneh izobraževanja uveljavljajo tudi širše kurikularne spremembe, ki se odražajo v prenovljenih programih in učnih načrtih.

Udeleženci srečanja – k sodelovanju smo pritegnili raziskovalce na tem področju, učitelje, vzgojitelje, svetovalne delavce, ravnatelje in druge, ki se teoretično ali praktično srečujejo z vrednotenjem in ocenjevanjem znanja v vzgoji in izobraževanju – so v svojih razpravah izpostavili aktualne probleme, povezane z vrednotenjem in ocenjevanjem na različnih področjih: v vrtcih, osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, v programih, namenjenih skupinam otrok s posebnimi potrebami, ter v izobraževanju odraslih.

Kakovostna javna in strokovna diskusija o vrednotenju in ocenjevanju znanja ter o pomenu kakovosti in ugotavljanju doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev oz. standardov znanja vse od vrtcev do konca sekundarnega izobraževanja, je soočala mnenja, stališča, različne strokovne poglede in je prispevala nekatere odgovore na to pomembno problematiko. Ob tem je bilo posebej izpostavljeno tudi vprašanje, kakšna je in kakšna bi morala biti vloga države oz. šolskih oblasti pri zagotavljanju kakovosti in ugotavljanju doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev oz. standardov znanja.

Udeleženci so predstavili 50 pisnih prispevkov, ki so deloma objavljeni v posebni številki Sodobne pedagogike, deloma pa v zborniku. V obeh publikacijah so objavljene splošne konceptualne razprave o problematiki ocenjevanja, konkretne strokovne razprave, ki zadevajo posamezna področja problematike v praksi, in tudi empirične razprave, ki so jih prispevali strokovni delavci iz vrtcev, šol, dijaških domov in drugih strokovnih in znanstveno-raziskovalnih institucij.

Predstavitve in diskusije so potekale plenarno in v štirih tematskih skupinah: v prvi so udeleženci obravnavali konceptualne razsežnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, v drugi je bil poudarek na vprašanjih preverjanja in ocenjevanja znanja z vidika splošne in specialnih didaktik, tretja skupina je razprav-

ljala zlasti o zunanjih (nacionalnih in mednarodnih) preverjanjih in ocenjevanju znanja ter o rezultatih le-teh, v četrti skupini pa je beseda tekla o vrednotenju in ocenjevanju v vrtcu in v vzgojnih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Poleg plenarnih dejavnosti in dela v skupinah smo organizirali tudi okroglo mizo z naslovom Mednarodne raziskave in rezultati nacionalnih preizkusov znanja. Udeleženci konference so sprejeli tudi posebno izjavo v zvezi z imenovanjem novih članov Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, v kateri izražajo nestrinjanje z načinom izbora le-teh in neupoštevanjem predlogov ZDPDS in SDP.

Konceptualne razsežnosti učiteljevega preverjanja in ocenjevanja znanja

Eden od ključnih poudarkov razprave je bil, da je treba pri doseganju učnih ciljev oz. standardov znanja tako v osnovnošolskem kot srednješolskem izobraževanju ohranяти jasno konceptualno razmejitev med preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Z didaktičnega vidika je *ocenjevanje znanja* samostojna in sklepna stopnja učnega procesa, ki vrednoti ali presoja, koliko so učenci/dijaki dosegli preverljive učne cilje oz. standarde znanja, pri čemer je rezultat vrednotenja, ki ga opravi učitelj, izražena številčna, besedna ali opisna ocena. *Preverjanje znanja* kot didaktična stopnja v učnem procesu ima drugačno funkcijo: učitelju daje zlasti povratno informacijo o kakovosti dela, na podlagi česar je mogoče sprejeti odločitev o nadaljnjih korakih v učnem procesu. Preverjanje znanja je lahko verbalno, pisno ali praktično, časovno gledano pa procesno in finalno. Glede na rezultate preverjanja temu lahko sledi ocenjevanje znanja, ali pa ponavljanje, utrjevanje, morda celo ponovna obravnava učne vsebine, v če učitelj ugotovi, da je vzrok za nezadostno izkazano znanje učencev/dijakov prav neustrezna obravnava le-te. Bistvo preverjanja je torej ugotavljanje vzrokov učnih pomanjkljivosti in njihovo odpravljanje; ker učenci prostovoljno razkrivajo svoje učne vrzeli, je preverjanje nezdružljivo z ocenjevanjem znanja in ju je zato treba tudi terminološko ločevati.

Seveda je preverjanje tudi integralni del procesa ocenjevanja znanja. Zato bi bilo smiselno govoriti o *dveh preverjanjih*: o preverjanju kot samostojni, od ocenjevanja neodvisni in kontinuirani didaktični etapi učnega procesa, hkrati pa tudi o preverjanju kot o nujnem in integralnem delu ocenjevalnega procesa. Logično namreč je, da je preverjanje vselej del ocenjevanja, saj je pogoj za to, da je ocena res ocena (preverjenega) znanja.

Pomen transparentnosti ocenjevanja znanja

V tem kontekstu je pomembna tudi ugotovitev razpravljavcev, da mora ocenjevanje znanja slediti načeloma javnosti in transparentnosti, to z drugimi besedami pomeni, da lahko učitelj ocenjuje zgolj preverljive cilje oz. standarde znanja na različnih ravneh zahtevnosti, učenci pa morajo poznati kriterije

ocenjevanja oz. vedeti kaj, kdaj in kako bo učitelj ocenjeval izkazano znanje učencev/dijakov. To je tudi eden od ključnih pogojev pravičnosti v ocenjevanju.

Udeleženci so izpostavili pomen transparentnosti ocenjevanja znanja na vseh stopnjah izobraževanja, pri čemer so opozorili, da sistemske in strokovne rešitve niso vselej pripravljene tako, da bi v večji meri zagotavljale transparentnost meril za ocenjevanje znanja in s tem transparentnost ocen (slednje še zlasti velja za opisno ocenjevanje znanja). Na poseben vidik transparentnosti je opozorila razprava ob določanju vsebine in ciljev preverjanja in ocenjevanja znanja. Pokazala je, da strokovne priprave učnih načrtov in katalogov znanja v zadnjem obdobju ne sledijo dosledno izhodiščem o »učnociljni« kurikularni naravnosti. Eden od razlogov za to je dilema, ali naj učni načrti opredeljujejo »minimalne standarde znanja« ali »pričakovane dosežke« (rezultate). Tudi v tej smeri zakonodaja ne usmerja k jasnosti strokovnih priprav in prakse, kar se kaže že v tem, da v srednješolskih učnih načrtih pričakovani dosežki nadomeščajo standarde znanja, v osnovnošolskih pa minimalne standarde znanja.

Nujnost oblikovanja standardov znanja in problemi z minimalnimi standardi znanja

Večina razpravljavcev se je zavzemala, da bi kurikularno gradivo moralo vsebovati nabor operativno oblikovanih standardov znanja. Pričakovati je, da bi to imelo pomemben učinek na transparentnost preverjanja in ocenjevanja znanja, na ustrezno zahtevnost samega pouka, postopoma pa naj bi prispevalo tudi k merljivosti dosežkov in s tem k večji objektivnosti, zanesljivosti in verodostojnosti ocene.

V navezavi na standardizacijo znanja se je odprlo tudi vprašanje o naravi izobrazbenih standardov, zlasti kakšno naj bo razmerje med vsebinskim in procesnim znanjem oz. cilji. Mnenja so bila različna, kot je bilo različno razumevanje vsebinskega in procesnega znanja. Na eni strani se je skušalo pokazati, da bi procesne komponente znanja lahko bogatile pouk in bile v pomoč pri doseganju ciljev. Toda hkrati so se kot odprta pokazala še mnoga konceptualna vprašanja, kako sploh razumeti procesno znanje in procesne cilje ter kakšni indikatorji to znanje oziroma cilje označujejo ob upoštevanju načela znanstvenosti pouka. Vse to kaže na potrebo po nadaljevanju konceptualnega dialoga o teh vprašanjih.

Ena od ključnih ugotovitev v razpravi je bila, da je posamezne pristope in načine preverjanja in ocenjevanja znanja na podlagi praktičnih in teoretičnih spoznanj treba razvijati v smeri višje kakovosti, ne pa jih preprosto opustiti: npr. najti je treba rešitev o smiselnem prehodu iz opisnega na številčno ocenjevanje znanja. Prav tako je potrebno prevladujoče pisno in ustno ocenjevanje znanja smiselno dopolniti z drugimi načini ocenjevanja, pri čemer je nujno, da to poteka ob izdelanih objektivnih kriterijih. Ocenjevanje učenčevih osebnostnih lastnosti, prizadevanja za delo v šoli, ocenjevanje truda, razvojnih značilnosti otrok ter ocenjevanje učnih ciljev, ki niso objektivno preverljivi, ne more biti del ocene izkazanega znanja, čeprav imajo te komponente pomembno vlogo v procesu poučevanja in učenja.

Udeleženci razprave so soglašali, da je treba za vsak učni predmet na državni ravni oblikovati jasne minimalne standarde znanja. Učitelji bodo lahko didaktično avtonomno načrtovali in izvajali pouk ter ocenjevali znanje učencev, v kolikor bo v kurikularnih dokumentih (učnih načrtih, katalogih znanja) jasno opredeljeno, katere standarde znanja mora učenec doseči, da je lahko pozitivno ocenjen. Kljub temu pa minimalni standardi znanja nikakor ne smejo postati edina orientacija pri načrtovanju in izvajanju pouka, saj si morajo učitelji prizadevati, da imajo učenci možnosti doseganja standardov znanja v razponu, torej tudi več kot temeljne standarde znanja.

Učitelji morajo posebno pozornost nameniti tudi oblikovanju natančnih in transparentnih kriterijev za ocenjevanje znanja otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami, saj ob integracijskih procesih prihaja v praksi do nejasnosti in napačnega razumevanja prilaganja standardov znanja oz. z njimi povezanih meril ocenjevanja.

Zlasti v prvem triletnju osnovne šole je pomembno, da učitelji učence postopoma in premišljeno soočajo z ocenjevalnimi situacijami, saj bo tedaj ocenjevanje znanja za učence manj obremenjujoče in stresno. Učitelj naj avtonomno presoja, kako bo učence postopno privajal na ocenjevanje znanja, saj ocenjevanje pomembno vpliva na oblikovanje predstave o sebi in o lastnih sposobnostih. Zato je ob ustreznem privajanju na ocenjevalne situacije treba posebno pozornost nameniti razvoju ustreznih zmožnosti za kritično samovrednotenje, kar je tudi pogoj za oblikovanje realne samopodobe učenca. Učenci naj imajo možnost, da v okviru različnih učnih dejavnosti tudi sami vrednotijo lasten učni napredek ter reflektirajo lastno vlogo in počutje pri pouku in učenju. Omenjeno dejavnost samovrednotenja pa je treba jasno razmejiti od procesa ocenjevanja znanja, ki pomeni strokovno in metodološko ustrezno vrednotenje doseganja standardov znanja, predvidenih v učnem načrtu, kar je naloga in odgovornost ustrezno didaktično in strokovno usposobljenega učitelja.

Za razvoj kakovosti učiteljevega preverjanja in ocenjevanja znanja pa so pomembna stališča, pridobljena z raziskavami, v katerih se od različnih ciljnih skupin (učiteljev, dijakov) pridobijo zaznave posameznih elementov ocenjevanja.

V plenarnih razpravah ob referatih so se odpirale še druge ključne dileme, ki kažejo na nedorečenosti in protislovnosti preverjanja in ocenjevanja znanja v našem izobraževalnem sistemu. Analizirane so bili nekatere konkretne spremembe na tem področju v zadnjih letih, posebna pozornost pa je bila namenjena spremembam preverjanja in ocenjevanja v srednjih šolah z uvajanjem sintagme »ni dosegel minimalnih standardov« ter nadomeščanjem pojma »minimalni standard« s pojmom »pričakovani dosežek«. Izpostavljenih je bilo več odprtih vprašanj kot izdelanih rešitev, ključna ugotovitev razprave pa je šla v smeri, da je spreminjanje zakonskih in podzakonskih aktov na področju ocenjevanja znanja prenačljeno in ne dovolj strokovno utemeljeno in domišljeno (posebno uvajanje ugotovitve »ni dosegel minimalnih standardov«), saj bi dosledno izvajanje ureditve in spoštovanje prej veljavnih predpisov omogočalo odpravo slabosti, ki jih predlagatelji navajajo kot podlago za spremembe. Uvajanje novosti, ki so nedomišljene tako s strokovnega kot s systemskega vidika, povzroča mnoge negativne pojave,

potencialno lahko celo zmanjšuje skrb šole za dijake in pomoč tistim, ki niso uspešni.

Pomen zunanjega preverjanja znanja in mednarodne primerjave

V sklopu preverjanja in ocenjevanja znanja ima svoje mesto tudi zunanje preverjanje oz. ocenjevanje znanja, ki, kot kažejo tudi rešitve v evropskem prostoru, ponuja dodano vrednost k učiteljevemu ocenjevanju znanja. Razpravljavci so ga podprli na vseh stopnjah izobraževalnega sistema. V njem vidijo prispevek k pravičnosti celotnega sistema, k razvoju bolj kakovostnega ocenjevanja znanja, hkrati pa ga razumejo kot možnost za evalvacijo sistema, analizo in načrtovanje pouka ter drugih oblik pomoči. Zunanje ocenjevanje znanja pri splošni maturi je denimo eden od dejavnikov, ki je bistveno prispeval k zmanjševanju razlik v dosežkih in rezultatih med gimnazijami. Podobno lahko ugotavljamo tudi za splošnoizobraževalne predmete pri poklicni maturi. Čeprav iz učnih rezultatov in dosežkov zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja ni mogoče neposredno sklepati, kakšna je kakovost šole in njenega dela, je to pomemben element za evalvacijo in primerjavo v slovenskem prostoru.

Razprava je potekala tudi v zvezi z nacionalnimi preizkusi znanja, kjer je bilo izpostavljeno, da njihova formativna vloga ni jasna in dovolj dobro strokovno utemeljena, saj je bil ukinjen notranji del zunanjega preverjanja, hkrati pa naj bi zgolj pisni preizkusi »pokrili« vse taksonomske ravni znanja oziroma vse standarde znanja – tudi tiste, ki jih sploh ne moremo ali jih težko preverjamo s preizkusi »papir – svinčnik«. Kot pozitivna je bila ocenjena izdelava vsebinskih mejnikov pri nacionalnih preizkusih znanja in izdelava normativnih primerjav, ki jih šole dobijo kot povratne informacije.

Večina udeležencev se je strinjala, da bi bilo treba v osnovne šole ponovno uvesti zunanje preverjanje znanja ob zaključku 3. razreda, zlasti z vidika zagotavljanja kakovosti začetnega opismenjevanja, ki poteka prvo triletnje. Rezultati zunanjega preverjanja so namreč pomembna podlaga tudi za načrtovanje in implementacijo ustreznih strokovnih rešitev, v kolikor bi se izkazalo, da so doseženi standardi znanja v prvem triletnju nižji od pričakovanih.

Kar zadeva rezultate mednarodnih primerjalnih raziskav znanja, je bilo zlasti poudarjeno, da jih je treba v šolsko prakso prenašati previdno in z vrsto podpornih sekundarnih analiz. V tem kontekstu so nekateri razpravljavci opozorili tudi na ukinitvev splošnega učnega uspeha, ki ni strokovno utemeljena. Razlog za ukinitvev ne sme biti zamik splošnega učnega uspeha proti odličnemu oz. prav dobremu – treba bi bilo poiskati odgovore na vprašanje, zakaj se je to zgodilo, ne le ukiniti splošnega učnega uspeha.

Vrednotenje v predšolski vzgoji

Na področju predšolske vzgoje je obveljala ugotovitev, da je portfolio ena od možnih oblik za opazovanje in spremljanje vedenja otrok (zapisi) in analiziranja njihovih izdelkov, vendar le na individualni ravni.

V razpravi je bila v navezavi na ocenjevanje kakovosti vzgojnega procesa izpostavljena tudi problematika varstva predšolskih otrok na domu, ki je uzakonjena v Zakonu o vrtcih. Varstvo na domu s sistemskega in vsebinskega vidika ni alternativa za kateremkoli program vrtca, v kateri poteka predšolska vzgoja v skladu s posameznimi kurikularnimi dokumenti, in ne zgolj varstvo otrok. Posebno kritičen je bil odziv na strokovno izobrazbo varuhinje, saj, kot določa zakon, zadošča zgolj izobrazba, primerna za pomočnico vzgojiteljice v vrtcu oz. srednja strokovna ali splošna izobrazba z dodatno poklicno kvalifikacijo. Problematičen se je izkazal tudi nadzor nad to obliko varovanja predšolskih otrok. Prevladalo je mnenje, da je to obliko mogoče podpreti kot dopolnilo različnim vrtčevskim programom, vendar le, če bodo vzpostavljeni jasni vsebinski in sistemski pogoji, standardi in nadzor za izvajanje varovanja predšolskih otrok na domu.

Za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje je treba ohraniti že do sedaj zahtevano stopnjo izobrazbe – sprejete spremembe Zakona o vrtcih namreč odslej omogočajo, da krajše programe samostojno izvajajo tudi pomočnice vzgojiteljic, kar pomeni korak nazaj glede na prej uveljavljeno rešitev in glede na smernice, ki jih v zvezi z zahtevano stopnjo izobrazbe za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje priporoča stroka in številni mednarodni dokumenti oz. organizacije.

Razprava je pokazala, da v vrtcih potekajo številni projekti, ki so včasih slabo zunanje vodeni, pogosto pa manjka tudi kakovostna evalvacija, ki bi izvajalkam projektov omogočila vpogled v prednosti in slabosti posameznega projekta in ki bi bila usmeritev za nadaljnje delo vrtca.

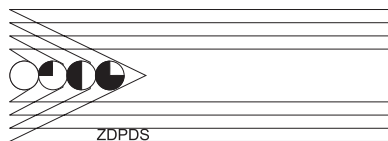
Vrednotenje v vzgojnih zavodih in v izobraževanju odraslih

Nekaj razpravljalcev je predstavilo tudi problematiko vrednotenja v vzgojnih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kjer so temeljni predmet vrednotenja spremembe vedenjskih vzorcev in s tem povezane spremembe v načinu delovanja gojenk in gojencev v vsakdanjem življenju. Udeleženci so izpostavili, da bi bilo treba na strokovni ravni oblikovati instrumente za vrednotenje kakovosti dela v vzgojnih zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

V izobraževanju odraslih je uporaba fleksibilnih oblik in metod ugotavljanja, preverjanja in ocenjevanja znanja sicer deklarativno splošno sprejeta, v resnici pa se predvsem zaradi slabe usposobljenosti učiteljev uporabljajo zlasti načini ocenjevanja, ki so sicer uveljavljeni v šoli. Zlasti za ugotavljanje učinkov informalnega učenja je potrebno usposabljanje, ki omogoča izbiro metod, kot sta npr. metoda opazovanja na delovnem mestu ali elektronski portfolio. Ker se pogosto zamenjujejo pojmi v razpravah in interpretacijah enakosti in enakovrednosti standardov, je tako v pripravi dokumentov kot v strokovnih razpravah nujno ločiti oba pojma in ju tudi v praksi ustrezno uporabljati.

Poročilo je pripravil dr. Tadej Vidmar na podlagi dela in ugotovitev skupin ter plenarne razprave in omizja (skupine so vodili dr. Janko Muršak, Damijan Štefanc, dr. Ljubica Marjanovič Umek, dr. Andreja Hočevár in dr. Zdenko Medveš).

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
Tržaška 2
1000 Ljubljana



Gospod Janez Janša, predsednik Vlade RS
Gregorčičeva 20, 25
1000 Ljubljana

Na mednarodni konferenci Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju, ki jo je 18. in 19. aprila 2008 v Žalcu organizirala Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, je bila v razpravi za okroglo mizi sprejeta tudi naslednja izjava o imenovanju članov Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje:

Vlada RS je 10. aprila 2008 imenovala polovico novih članov Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Na javni poziv Ministrstva za šolstvo in šport sta predloga oblikovala tudi Slovensko društvo pedagogov in Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije ter predlagala strokovnjake s področja izobraževalnega sistema in poznavalce šolstva v primerljivih državah v prepričanju, da je poznavanje teh področij vitalno pomembno za odločanje Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Zato je presenetljivo, da noben od predlaganih ni bil imenovan, prav nerazumljivo pa zlasti, ker imajo visoke strokovne reference nasploh, posebno pa na navedenih strokovnih področjih, višje kot nekateri na novo imenovani člani. To mnenje smo oblikovali na podlagi pregleda in primerjave javno dostopnih znanstvenih in strokovnih referenc imenovanih in predlaganih članov. Zato predlagamo, da Vlada bodisi javno prikaže tiste reference, ki dokazujejo, da imajo novoimenovani člani Strokovnega sveta boljše reference kot drugi, ki so bili predlagani, a ne imenovani, bodisi ponovi imenovanje. To je treba storiti zaradi dveh glavnih razlogov. Prvič, da se odpravi vsak dvom o tem, da nekateri ugledni pedagogi in drugi strokovnjaki na šolskem področju niso bili imenovani samo zato, ker so doslej javno izražali svoja kritična, a vedno dobro argumentirana stališča do posameznih ukrepov sedanje šolske politike. Drugič, da se ohrani zaupanje javnosti in stroke v Strokovni svet za splošno izobraževanje kot najvišji strokovni organ vlade za področje splošnega izobraževanja, v katerega so imenovani strokovnjaki na podlagi njihovih specifičnih referenc na področju šolstva in ne kakih drugih, za strokovno odločanje manj pomembnih referenc, pripadnosti ali prepričanj.

Ljubljana, 23. aprila 2008

Predsednik ZDPDS:
dr. Tadej Vidmar