

Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba v 4. razredu

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.26

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, predmet družba, preverjanje znanja, ocenjevanje znanja, učitelj, 4. razred, učni načrt

POVZETEK – V prispevku uvodoma predstavljamo nekaj temeljnih teoretičnih spoznanj o preverjanju in ocenjevanju znanja. Poudarek je na prikazu empiričnih izsledkov raziskave o značilnostih preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu družba v 4. razredu. Podatki so pridobljeni s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika z učitelji, ki so v šolskem letu 2009/2010 poučevali predmet družba v 4. razredu po različnih osnovnih šolah v Sloveniji in tako dokazuje zadostno reprezentativnost vzorca. Ugotovili smo, da sta pri preverjanju in ocenjevanju znanja za učitelje najbolj pomembna cilja "učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih" ter "učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku". Raziskava kaže, da učitelji pri preverjanju znanja najpogosteje uporabljajo raziskovanje in simulacijo. V praksi prevladuje sumativno, ki mu sledi diagnostično in nato še formativno preverjanje znanja. Večina učiteljev se za preverjanje in ocenjevanje znanja počuti dovolj usposobljenih, kar kaže, da je dodiplomsko izobraževanje za večino učiteljev dovolj kakovostno. Tretjina učiteljev se je iz različnih razlogov do sedaj že dodatno izobraževala s področja preverjanja in ocenjevanja znanja.

Review scientific paper

UDC 37.091.26

KEYWORDS: primary school, school subject of social studies, knowledge evaluation and assessment, a teacher, 4th grade, curriculum

ABSTRACT – In this article, we initially present some basic theoretical findings of knowledge evaluation and assessment. Focus is on empirical research findings on the characteristics of the knowledge evaluation and assessment of the school subject of social studies in the 4th grade. Data were obtained using an online questionnaire with teachers who taught social studies in the 4th grade in the 2009/2010 school year in various primary schools in Slovenia and therefore proves a sufficient representativeness of the sample. We found out that knowledge evaluation and assessment are the two most important goals for the teacher: "the teacher obtains feedback for continuous monitoring of the pupils' progress" and "provides feedback to pupils on their development and progress." The research shows that teachers most commonly use research and simulation during evaluation. In practice, a summative evaluation prevails, followed by a diagnostic and formative evaluation. Most teachers feel sufficiently educated for knowledge evaluation and assessment, indicating that undergraduate education is sufficiently qualitative for the majority of teachers. For many reasons, a third of teachers have so far been further educated in the field of knowledge evaluation and assessment.

1. Uvod

Preverjanje in ocenjevanje znanja je področje, o katerem je zapisane veliko strokovne literature. Vendar se zakonodaja nenehno spreminja in dopolnjuje ter tako pred učitelje postavlja nove izzive, zato se le-ti velikokrat soočajo s težavami na tem področju.

Preverjanje in ocenjevanje sta pojma, ki ju učitelji dobro poznajo in uporabljajo, vendar je razlikovanje med njima dokaj zapleteno, saj tako v strokovni literaturi kot v vsakdanjem sporočanju ni enotnega pojmovanja. Nekateri menijo, da je treba oba pojma jasno ločevati, saj naj bi šlo za dva popolnoma različna procesa, drugi menijo, da je ocenjevanje nadaljevanje preverjanja. Tretji menijo, da sta to pravzaprav skoraj v celoti enaka procesa, ki se razlikujeta le v zadnji stopnji, kjer je samo pri ocenjevanju povratna informacija v obliki ocene (Skribe-Dimec, 2005).

V SSKJ (2008) in v Pedagoški enciklopediji (1989) je preverjanje znanja obrazloženo kot ugotavljanje znanja.

Nadalje smo ugotovili, da “slovenski avtorji preverjanje opredeljujejo predvsem kot postopek (zbiranje podatkov), v angleški literaturi pa pojmov preverjanje in ocenjevanje znanja praviloma ne ločujejo. Pojavlja se le en izraz – preverjanje, ki vključuje tako postopek kot tudi vrednostno sodbo (ki pa ni izražena s šolskimi ocenami)” (Skribe-Dimec, 2007).

Preverjanje je postopek zbiranja informacij o učenju in učenčevem razumevanju obravnavanih učnih vsebin. Za spremljanje učenčevega napredka se uporabljajo različne metode (tj. opazovanje, pogovori, kontrolni sezname, anekdotski zapisi ...) (Loungo-Orlando, 2008).

Ker z nobeno vrsto preverjanja znanja ne dobimo popolnih odgovorov na vprašanje, kakšno je znanje učencev, se v zadnjem času poleg dobro znanih oblik (ustno, pisno in praktično) za preverjanje znanja pojavlja vedno več alternativnih in avtentičnih oblik. Prednosti sodobnejših pristopov izhajajo predvsem iz novih spoznanj na področju teorije učenja in pojmovanja znanja (Skribe-Dimec, 2007).

Alternativne oblike preverjanja znanja so usmerjene v čim realnejše življenjske situacije in od učencev zahtevajo, da uporabijo znanje in spretnosti za reševanje resničnih problemov, ki ustrezajo njihovi razvojni stopnji. Mednje uvrščamo *simulacijo*, *projekcijo* in *rekonstrukcijo* (Budnar idr., 2002).

Razdevšek-Pučko (1995) izpostavlja, da je ena od pomembnih prednosti *alternativnega* preverjanja znanja tudi večje število različnih neformalnih oblik preverjanja znanja, kar pomeni, da jih sestavljajo in izvajajo učitelji sami. Učitelji so tako tisti, ki sestavljajo vprašanja, opazujejo dejavnosti učencev, postavljajo kriterije in vrednotijo dosežke. Edini zunanji vpliv so cilji, ki so opredeljeni z učnimi načrti.

Pri *avtentičnih oblikah* je pomembno, da preverjanje znanja upošteva vidike procesnega, vseživljenjskega in uporabnega znanja. Ni pomembno le, kaj učenci znajo, temveč tudi, kako razumejo in uporabljajo znanje. To omogoča učencem, da prikažejo svoje znanje in spretnosti na najrazličnejše načine (Budnar idr., 2002).

Budnar idr. (2002) navaja različne *avtentične oblike*, s katerimi lahko preverjamo znanje pri družbi: *simulacije*; *pogovor s starejšim domačinom o zgodovini kraja in življenju*; *povezovanje z občino in razgovor na temo o možnostih razvoja kraja*; *intervju s strokovnjakom, ki se ukvarja z notranjo opremo*; *priprava in vodenje konference na temo nasilja v soseski*; *snemanje videoposnetka*; *nastopi pred različno publiko*;

poučevanje mlajših od sebe ter preverjanje različnih dejavnosti, kot so: raziskovanje in preiskovanje, zbiranje podatkov, načrtovanje, opazovanje, zapisovanje, urejanje, predstavlanje, razlaganje, vrednotenje ... Ena od avtentičnih oblik preverjanja znanja so tudi učenčeve mape (mape dosežkov, mape izdelkov – portfolio).

Tudi v novem učnem načrtu za družbo najdemo priporočilo, naj učitelji načrtujejo avtentično preverjanje in ocenjevanje znanja, kjer učenci uporabljajo znanje za reševanje resničnih vprašanj v čim bolj stvarnih problemskih situacijah, pri tem pa naj upoštevajo razvojno stopnjo in individualne značilnosti učencev (Budnar idr., 2011).

V SSKJ (2008) je ocenjevanje znanja obrazloženo kot dajanje ocen, v Pedagoški enciklopediji (1989) pa je navedeno, da gre pri ocenjevanju znanja za formalno spremljanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Če slovenski avtorji preverjanje znanja opredeljujejo predvsem kot postopek (zbiranje podatkov), je ocenjevanje znanja rezultat tega postopka (ovrednotenje podatkov) (Skribe-Dimec, 2007).

Ocenjevanje znanja je proces iskanja in interpretiranja dokazov za rabo učencev in učiteljev, da lahko odločijo, kje točno se učenci nahajajo pri svojem učenju, kam se morajo usmeriti ter kako najbolje priti do tja (Skupina za reforme ocenjevanja, 2009).

Posodabljanje in razvijanje kurikuluma je sestavni del šolskega sistema. Ker izobraževanje izhaja iz družbenih potreb in se nanje odziva ter nanje vpliva, so spremembe edina stalnica. Posodabljanje je nadgradnja *Izhodišč kurikularne preнове Nacionalnega kurikularnega sveta iz leta 1996* ter rezultatov dela razvojno aplikativnega projekta z naslovom *Razvoj didaktike ocenjevanja znanja*, ki je potekal na Zavodu RS za šolstvo v obdobju od leta 2006 do 2009.

Zavod RS za šolstvo vsako leto organizira posvete na temo preverjanja in ocenjevanja znanja, nato pa izdajo tudi posebne zbornike, v katerih lahko najdemo najnovejšo literaturo s tega področja. Novosti so že dokaj dorečene, treba jih je vpeljati v prakso.

Na spletni strani ZRSS (<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tiP=6&pID=3&rID=36>) najdemo elektronsko gradivo o smernicah in posodobitvah kurikula, navedene so tudi razlike med obstoječim in posodobljenim učnim načrtom za družbo. V novem učnem načrtu za družbo, ki je začel veljati v šolskem letu 2011/2012, je opredeljena večja izbirnost in odprtost na ravni vsebin; predstavljeni so operativni in procesno-razvojni cilji; poudarja se povezovanje znanja znotraj predmeta in medpredmetno; cilji niso razdrobljeni in iz njih so razvidne tudi kompetence. Posodobitve so tudi na ravni pričakovanih dosežkov; bistveno znanje je zapisano po smiselni časovnih obdobjih; upoštevane so različne vrste in ravni znanja ...

Strokovnjaki so spoznali, da je klasično ocenjevanje znanja treba spremeniti in natančneje uravnesiti razmerje med merjenjem učenja in certificiranjem znanja. Prevelik poudarek na oceni in premajhen na kakovostni povratni informaciji kaže na nujne spremembe v dialogu med učencem in učiteljem ter v tem smislu na navodila za učenje, ki so prilagojena učnim zmožnostim učenca. Rezultati dela v projektu *Ra-*

zvoj didaktike ocenjevanja znanja so spodbudni. Člani projektne skupine priporočajo uvajanje kakovostnega konstruktivistično in humanistično naravnane formativnega spremljanja razvoja učenja, ki se po šolah trenutno izvaja v obliki inovacijskih projektov (Komljanc, 2010).

Tudi za predmet družba velja, da lahko ocenjevanje znanja izvedemo šele, ko smo dosežke učencev preverili. Pri predmetu družba še ni standardiziranih testov, zato učitelj preverja znanje s preizkusi znanja, ki jih izdelata sam ali v strokovnem aktivu (Budnar idr., 2006).

Učitelj ocenjuje učenčevo znanje na različne načine: ustni in pisni odgovori, govorne predstavitve, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo ipd. Na podlagi ciljev in standardov znanja v učnem načrtu učitelj vnaprej izdelata in učencem predstavi jasne vidike in kriterije za ocenjevanje znanja, uporabljene postopke idr. (Budnar idr., 2011).

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je zelo pomembno tudi vzdušje v okolju, kjer ta dva procesa potekata. Učenci se v tem okolju morajo počutiti varne in sprejete, nevedenje naj za učence predstavlja izziv in motivacijo za učenje, razlike med učenci naj se upoštevajo in spoštujejo (Budnar idr., 2002).

Zaradi novosti, ki jih prinašajo nova spoznanja na področju teorije učenja in pojmovanja znanja, postajajo sodobnejše oblike in metode učenja in poučevanja vedno bolj pomembne. Takšen način dela pa od učiteljev zahteva tudi drugačno preverjanje in ocenjevanje znanja, ki mora biti usklajeno s potekom pouka. Zato nas je zanimalo, kako učitelji preverjajo in ocenjujejo znanje pri predmetu družba v 4. razredu.

V okviru empiričnega dela raziskave smo proučili:

- cilje učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- pogostost uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja,
- uresničevanje sprotnega preverjanje znanja,
- usposobljenost učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter dodatno izobraževanje na tem področju.

Zanimal nas je obstoj razlik glede na delovno dobo, strokovni naziv učitelja in priljubljenost poučevanja tega predmeta.

2. Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Za zbiranje podatkov smo uporabili spletni anketni vprašalnik. Raziskava je potekala na namenskem reprezentativnem vzorcu učiteljev ($n=288$), ki so v šolskem letu 2009/2010 poučevali predmet družba v 4. razredu po slovenskih osnovnih šolah. Vzorec se razlikuje po delovni dobi poučevanja: od 0 do 10 let (30,9%), od 11 do 25

let (38,2%), nad 26 let (30,9%); po strokovnem nazivu učiteljev: učitelj brez naziva (18,8%), mentor (36,5%), svetovalec (39,9%), svetnik (4,9%); po priljubljenosti poučevanja predmeta družba: poučujem zelo rad-a (34,0%), poučujem rad-a (58,3%), poučujem manj rada (7,6%). Raziskava je potekala marca in aprila 2010.

Podatke smo s programom SPSS obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčne distribucije podatkov (f , $f\%$) in neparametrični preizkus (χ^2 -preizkus). Odgovore na odprta vprašanja smo kategorizirali in izpeljane kategorije predstavili v tabelah.

3. Rezultati in interpretacija

V štirih poglavjih predstavljamo rezultate analize empirične raziskave. Najprej predstavljamo rezultate analize ciljev učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Nadalje predstavljamo analizo pogostosti uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja. Sledi analiza uresničevanja sprotnega preverjanja znanja in nazadnje še analiza usposobljenosti učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter dodatno izobraževanje s tega področja.

3.1. Analiza ciljev učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju predmeta družba v 4. razredu

Zanimalo nas je, kaj menijo učitelji o ciljnih preverjanja in ocenjevanja pri predmetu družba v 4. razredu.

Anketiranci so z 1 ocenili tisti cilj, ki se jim zdi najmanj pomemben, s 5 pa tistega, ki se jim zdi najbolj pomemben.

Tabela 1: Povprečne vrednosti (\bar{X}) pomembnosti ciljev preverjanja in ocenjevanja znanja

<i>Učni cilji</i>	<i>Povprečne vrednosti</i>
Učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih.	4,35
Učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku.	4,30
Učitelju pridobiti povratno informacijo za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja.	4,15
Motivirati učence in jih spodbujati za nadaljnje šolsko delo.	4,10
Učitelju pridobiti oceno.	3,04
Učence razporediti v učne skupine.	2,67

Rezultati kažejo, da se učiteljem pri preverjanju in ocenjevanju znanja zdita najbolj pomembna cilja, da si znajo pridobiti informacije, s katerimi lahko sproti spremljajo razvoj in napredek pri učencih ($\bar{X}=4,35$), ter cilj, da znajo učencem pravočasno posredovati kakovostno povratno informacijo o njihovem razvoju in napredku ($\bar{X}=4,30$). Ta dva cilja sta med seboj tudi tesno povezana, saj če učitelj sproti ne spremlja in si na različne načine ne beleži, kako učenci napredujejo, tudi težje seznanja učence z njihovim individualnim napredkom na vseh področjih dela.

Nekoliko manj pomembna cilja preverjanja in ocenjevanja znanja predstavljata za učitelje pridobitev povratne informacije za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja ($\bar{X}=4,15$), kar je prepuščeno vsakemu učitelju posebej, ter cilj motivirati in spodbujati učence za nadaljnje šolsko delo ($\bar{X}=4,10$). Od učitelja je močno odvisno, kako bodo učenci pripravljene aktivno sodelovati pri šolskem delu, zato mora biti vsak učitelj dovolj občutljiv, da opazi trud in spodbuja učence za delo.

Učitelji niso pripisali posebno velikega pomena cilju, da si učitelj pridobi oceno ($\bar{X}=3,04$), ker se to od njega po veljavni zakonodaji pričakuje, ter cilju, da naj preverjanje in ocenjevanje znanja učiteljem služi kot podlaga za razporeditev učencev v učne skupine ($\bar{X}=2,67$). Vsak učitelj si določi svoje kriterije, ki mu pomagajo določiti skupine učencev, ki čim bolj aktivno delajo znotraj skupine ter ima vsak učenec v njej točno določeno in jasno vlogo.

Priljubljenost poučevanja je tisti dejavnik, glede na katerega se kažejo razlike in tendence razlik. Ugotavljamo, da učitelji, ki radi poučujejo predmet družba, pripisujejo višji pomen cilju "učitelju pridobiti oceno" ($P=0,003$) kot ostali dve skupini učiteljev. Tendence kažejo, da učitelji, ki raje poučujejo, dajejo višji pomen ciljem "učitelju pridobiti povratno informacijo za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja" ($P=0,099$), motivirati učence in jih spodbujati za nadaljnje šolsko delo" ($P=0,062$) ter "učence razporediti v učne skupine" ($P=0,088$). Povzamemo lahko, da učitelji, ki raje poučujejo predmet družba, zaradi večje notranje motiviranosti pripisujejo večji pomen posameznim ciljem preverjanja in ocenjevanja znanja.

3.2. Analiza pogostosti uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja

Zanimalo nas je, kako pogosto se učitelji poslužujejo določenih avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja pri predmetu družba v 4. razredu. Predmet raziskave so bile avtentične oblike preverjanja znanja: portfolio, intervju, videoposnetek, raziskava, eksperiment ter dve alternativni obliki preverjanja znanja: simulacija in projekcija.

Anketiranci so izpolnjevali 3-stopenjsko lestvico pogostosti uporabe posameznih vrst preverjanja znanja (1 je pomenilo pogosto, 3 pa nikoli).

Tabela 2: Povprečne vrednosti (\bar{X}) pogostosti različnih oblik preverjanja znanja

<i>Oblika preverjanja znanja</i>	<i>Povprečne vrednosti</i>
Raziskava	2,23
Simulacija	2,23
Projekcija	2,33
Eksperiment	2,45
Intervju	3,04
Portfolio	3,11
Videoposnetek	3,30

Izračun povprečnih vrednosti kaže, da se med vsemi alternativnimi in avtentičnimi oblikami preverjanja znanja učitelji najpogosteje odločajo za preverjanje znanja s pomočjo raziskovanja določene tematike ($\bar{X}=2,23$) in za simulacijo ($\bar{X}=2,23$). Nekoliko redkeje se učitelji odločajo za projekcijo ($\bar{X}=2,33$) in ekperimentalno delo ($\bar{X}=2,45$), sledita pa intervju ($\bar{X}=3,04$) in portfolio ($\bar{X}=3,11$). Najmanj pogosto učitelji preverjajo znanje s pomočjo videoposnetkov ($\bar{X}=3,30$), ki jih posnamejo učenci.

Rezultati kažejo, da se učitelji zavedajo pomena aktivnih oblik preverjanja znanja, saj je ob dobri organizaciji učenčeva aktivnost pri raziskovanju zelo velika, posledično pa je tako pridobljeno znanje tudi bolj trajno. Pri simulaciji pa se učenci tudi čustveno vživijo v situacije in se na takšen način naučijo sprejemati tudi različnost pri ljudeh. Glede na raznolike prednosti uporabe portfolia nas nizka uporaba le-tega preseneča. Ugotovitev je primerljiva s slovensko raziskavo Antolin (2010), ki je ugotovila, da se nizek odstotek uporabe portfolia kot oblike preverjanja znanja kaže zaradi precej nizkega poznavanja te oblike. Razlog za tako redko uporabo videoposnetkov bi lahko bil strah učiteljev, da ne bi dogovorjenega posnetka posnel kdo od odraslih, kar ni cilj preverjanja znanja ali bojazen zaradi tehničnega pristopa, saj veliko otrok nima potrebne opreme za snemanje ali pa jim starši ne dovolijo rokovanja z njo.

Iz izidov preizkusov razlik lahko povzamemo, da je priljubljenost poučevanja tisti dejavnik, glede na katerega se kažejo razlike. In sicer smo statistično značilne razlike odkrili pri pogostosti preverjanja znanja s pomočjo intervjuja ($P=0,002$), raziskovanja ($P=0,012$), videoposnetkov ($P=0,042$) ter izvajanja eksperimentov ($P=0,027$). Omenjene oblike preverjanja znanja v skladu z našimi pričakovanji najpogosteje uporabljajo učitelji, ki zelo radi poučujejo predmet družba. Menimo, da ti učitelji namenijo veliko časa tudi za izpopolnjevanje svojega znanja in vnašanje novosti v učni proces, kar se odraža tudi v kvaliteti in pestrosti njihovega poučevanja.

3.3. Analiza uresničevanja sprotnega preverjanja znanja

Zanimalo nas je, na kakšen način učitelji uresničujejo sprotno preverjanje znanja pri učencih. Anketiranci so izpolnjevali 3-stopenjsko lestvico pogostosti uporabe posameznih vrst preverjanja znanja (1 je pomenilo pogosto, 3 pa nikoli).

Tabela 3: Povprečne vrednosti (\bar{X}) različnih vrst preverjanja znanja

Vrsta preverjanja znanja	Povprečne vrednosti
Sumativno	1,03
Diagnostično	1,38
Formativno	1,46

Rezultati kažejo, da v praksi prevladuje sumativno (po obravnavi učnih vsebin) preverjanje znanja. Učitelji na tak način lahko uspešno preverijo kakovost njihovega poučevanja in kako so si učenci novo učno snov zapomnili. Sledi diagnostično preverjanje, ki “se izvaja na začetku poučevanja za ugotavljanje predznanja – njegovega obsega in strukture” (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002), in nato še formativno preverjanje znanja, ki “poteka ves čas procesa učenja in poučevanja” (Budnar idr., 2006).

Sprotno preverjanje znanja ni bilo statistično pogojeno z nobeno neodvisno spremenljivko.

3.4. Analiza usposobljenosti učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter dodatno izobraževanje na tem področju

Zanimalo nas je, ali se učitelji za preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba v 4. razredu počutijo dovolj usposobljene in ali so se s tega področja že dodatno izobraževali.

Večina učiteljev (71,2%) ne glede na neodvisne spremenljivke ocenjuje, da so dovolj usposobljeni za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba.

Pri ocenjevanju usposobljenosti učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba obstaja statistično značilna razlika glede na vse tri neodvisne spremenljivke. Kaže se, da se najbolj usposobljene počutijo najstarejši učitelji, učitelji svetniki ter učitelji, ki raje poučujejo predmet družba. Takšen rezultat smo tudi pričakovali, saj si učitelji z delovnimi izkušnjami sočasno pridobivajo tudi izkušnje s preverjanjem in ocenjevanjem znanja.

Tabela 4: Učiteljeva ocena usposobljenosti za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba glede na delovno dobo, strokovni naziv učitelja ter priljubljenost poučevanja predmeta družba

Neodvisne spremenljivke		Usposobljenost učiteljev						Izid χ^2 preizkusa
		Da		Deloma, ne		Skupaj		
		f	f%	f	f%	f	f%	
Delovna doba	od 0 do 10 let	50	56,2	39	43,8	89	100	$\chi^2 = 14,840$ g=2 P=0,001
	od 11 do 25 let	83	75,5	27	24,5	110	100	
	nad 26 let	72	80,9	17	19,1	89	100	
	skupaj	205	71,2	83	28,8	288	100	
Strokovni naziv učitelja	učitelj brez naziva	24	44,4	30	55,6	54	100	$\chi^2 = 26,891$ g=3 P=0,000
	mentor	80	76,2	25	23,8	105	100	
	svetovalec	87	75,7	28	24,3	115	100	
	svetnik	14	100,0	0	0,0	14	100	
	skupaj	205	71,2	83	28,8	288	100	
Priljubljenost poučevanja	zelo rad-a	81	82,7	17	17,3	98	100	$\chi^2 = 14,290$ g=2 P=0,001
	rad-a	114	67,9	54	32,1	168	100	
	manj rad-a	10	45,5	12	54,5	22	100	
	skupaj	205	71,2	83	28,8	288	100	

Tabela 5: Učiteljeva ocena dodatnega izobraževanja za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba glede na delovno dobo, strokovni naziv učitelja ter priljubljenost poučevanja predmeta družba

Neodvisne spremenljivke		Dodatno izobraževanje učiteljev						Izid χ^2 preizkusa
		Da		Ne		Skupaj		
		f	f%	f	f%	f	f%	
Delovna doba	od 0 do 10 let	14	15,7	75	84,3	89	100	$\chi^2 = 21,625$ g=2 P=0,000
	od 11 do 25 let	36	32,7	74	67,3	110	100	
	nad 26 let	43	48,3	46	51,7	89	100	
	skupaj	93	32,3	195	67,7	288	100	
Strokovni naziv učitelja	učitelj brez naziva	5	9,3	49	90,7	54	100	$\chi^2 = 36,375$ g=3 P=0,000
	mentor	25	23,8	80	76,2	105	100	
	svetovalec	53	46,1	62	53,9	115	100	
	svetnik	10	71,4	4	28,6	14	100	
	skupaj	93	32,3	195	67,7	288	100	
Priljubljenost poučevanja	zelo rad-a	45	45,9	53	54,1	98	100	$\chi^2 = 14,154$ g=2 P=0,001
	rad-a	45	26,8	123	73,2	168	100	
	manj rad-a	3	13,6	19	86,4	22	100	
	skupaj	93	32,3	195	67,7	288	100	

Skoraj tretjina (32,3%) učiteljev se je do sedaj že dodatno izobraževala s področja preverjanja in ocenjevanja znanja, dobri dve tretjini učiteljev (67,7%) pa ne. Domnevamo, da tem učiteljem dodiplomsko izobraževanje predstavlja dobro osnovo za njihovo poučevanje v razredu.

Tudi pri ocenjevanju dosedanjega dodatnega izobraževanja učiteljev s tega področja obstaja statistično značilna razlika glede na vse tri neodvisne spremenljivke. Bolj izkušeni učitelji, učitelji z višjim strokovnim nazivom ter učitelji, ki raje poučujejo predmet družba, so se do sedaj pričakovano pogosteje izobraževali s področja preverjanja in ocenjevanja.

4. Sklep

Preverjanje in ocenjevanje znanja je občutljivo in vedno aktualno področje vzgojno-izobraževalnega dela, ki zahteva od učiteljev podrobno poznavanje zakonitosti le-tega, odgovornost, korektnost, sistematičnost ter doslednost in pravičnost.

Ker je preverjanje in ocenjevanje znanja v učnem procesu za učitelje zelo pomembna in odgovorna faza, to raziskovalcem narekuje, da v okviru empiričnih raziskav odkrivamo pogoje in smernice za izboljšanje tega področja. S tem motivom smo pristopili k lastni raziskavi.

Na reprezentativnem vzorcu učiteljev, ki so sodelovali v naši raziskavi, smo odkrili, da:

- so učitelji največji pomen pripisali med seboj povezanima ciljema: “učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih” ter “učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku”;
- se učitelji pri preverjanju znanja izmed avtentičnih oblik najpogosteje odločajo za raziskovanje, sledi preverjanje znanja s pomočjo eksperimenta, intervjuja, portfolia in videoposnetka. Izmed alternativnih oblik pa se učitelji nekoliko pogosteje odločajo za simulacijo kot za projekcijo;
- se največ učiteljev odloča za sumativno preverjanje znanja, nekoliko manj za diagnostično in še manj za formativno preverjanje znanja;
- se učitelji večinoma počutijo dovolj usposobljene za preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba, vendar se je le tretjina izmed njih do sedaj že dodatno izobraževala s tega področja.

Na tej osnovi izpeljujemo naslednje smernice:

- Več pozornosti je treba nameniti formativnemu spremljanju procesov učenja in dosežkom posameznega učenca, kot je predstavljeno v členih novega predloga *Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja*.

- V okviru strokovnih aktivov ali izobraževanj je učiteljem treba dati priložnost za urjenje v uporabi avtentičnih in alternativnih oblik. Raziskava (Zabukovec, 2001) je pokazala, da učitelji sodobnejše oblike sicer poznajo, tradicionalne oblike pa pogosteje uporabljajo zaradi lažje izvedbe in časovne ekonomičnosti.
- Načrtovati je treba sprotno preverjanje znanja in s tem učencem zagotoviti pravočasno povratno informacijo o njihovem razvoju in napredku na vseh področjih dela.

Dodiplomsko izobraževanje učiteljev z vidika preverjanja in ocenjevanja znanja naj učiteljem predstavlja dobro podlago za proces nadaljnje profesionalne rasti. Z diplomo naj se učiteljevo izobraževanje ne konča, ampak, kot navaja Kalinova (2004), naj začetnemu izobraževanju sledi možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve profesionalne rasti, vključujoč reflektivne elemente. Kurikularna prenova v Sloveniji s svojimi smernicami zahteva spremenjen pogled na učiteljevo vlogo (*Izhodišča kurikularne prenove*, 1996). Ta se kaže predvsem v ustvarjanju možnosti, da učenci izgrajujejo znanje in spretnosti za uspešno življenje in delo v sodobni družbi. Če hoče učitelj to novo vlogo udejanjiti, mora pridobiti novo znanje in spretnosti ter začeti spreminjati svoja prepričanja in implicitne teorije, ki so povezane z znanjem in vplivajo na to, kako poučujejo, preverjajo in ocenjujejo (Sentočnik, 2004).

Jasmina Matjašič, M.A., Vlasta Hus, Ph.D., Branka Čagran, Ph.D.

Knowledge evaluation and assessment of the school subject of social studies in the 4th grade

Knowledge evaluation and assessment is a sensitive and always topical area of educational work, which requires a detailed knowledge of its legality as well as responsibility, correctness, systematicness, consistency and fairness.

At the same time, this area is dealt with in many scientific writings. However, the law is constantly changing and being supplemented and, consequently, teachers face new challenges. Therefore, they are often confronted with difficulties in this area. Teachers should know this area very well, be informed with all the novelties and open to them. In this article, we define the evaluation and assessment, and the characteristics thereof, for the school subject of social studies in the 4th grade.

Firstly, we shortly present the definitions of evaluation and assessment, where we focus on the authentic and alternative forms.

As with any type of evaluation, we do not get complete answers to the question of the pupils' knowledge, lately more and more alternative and authentic forms of knowledge evaluation appear. The advantages of more modern approaches are derived primarily

from new insights into the field of learning theories and conception of knowledge (Skribe-Dimec, 2007).

Since knowledge evaluation and assessment in the learning process is a very important and responsible stage for teachers, the researchers suggest to identify the conditions and guidelines to improve this area with the help of empirical research studies. We approached our own research based on this motive.

Afterwards we present the results of the empirical research in which we used a descriptive and causal-nonexperimental method of empirical educational research. The research was conducted in March and April 2010, using an online questionnaire.

The research was conducted on a purposive representative sample of teachers ($n = 288$), who taught social studies in the 4th grade in Slovene elementary schools in the 2009/2010 school year. The sample varies by length of service of teaching: from 0 to 10 years (30.9%), from 11 to 25 years (38.2%), more than 26 years (30.9%); by a professional title: a teacher without a title (18.8%), mentor (36.5%), adviser (39.9%), consultant (4.9%); by popularity of teaching the subject: I love teaching it (34.0%), I like teaching it (58.3%), I don't mind teaching it (7.6%).

Data were analysed with the SPSS programme on the level of descriptive and inferential statistics. We used frequency distributions ($f, f\%$) and nonparametric data (χ^2 -test).

We have studied: the objectives of the teacher's knowledge evaluation and assessment, the frequency of use of authentic and alternative forms of knowledge evaluation, the realisation of regular knowledge evaluation, the teacher's ability for knowledge evaluation and assessment and further education in this area. The analysis includes the comparison and existence of differences among teachers according to their years of service, professional title and popularity of teaching the subject of social studies.

The results showed that teachers attributed the greatest importance to the interrelated goals of "the teacher obtains feedback for continuous monitoring of progress in school" and "the teacher provides feedback to pupils on their development and progress."

When evaluating knowledge from the authentic forms, teachers most often choose exploring, followed by an experiment, an interview, a portfolio and a video. Among the alternatives, teachers are somewhat more likely to choose simulation rather than projection.

In practice, a summative evaluation prevails, followed by a diagnostic and formative evaluation.

Teachers generally feel sufficiently educated for knowledge evaluation and assessment for the subject of social studies and only a third of them have been further educated in this field to date.

On this basis, we establish the following guidelines:

More attention should be paid to the formative monitoring of learning processes and the achievements of each pupil, as presented in the articles of the new draft rules on the knowledge evaluation and assessment.

In the expert working groups or training, it is required to give teachers the opportunity to practice the use of authentic and alternative forms. The survey (Zabukovec, 2001) has showed that teachers are familiar with modern forms, but use traditional forms more often for ease of implementation and time economy.

It is necessary to plan regular evaluation and therefore provide timely feedback to pupils on their development and progress in all areas.

In conclusion, undergraduate teacher education in terms of knowledge evaluation and assessment should provide the teacher with a good basis for further professional growth. With a degree, the teacher's education should not end, but as Kalinova (2004) quotes, the initial education should be followed by the opportunity to provide adequate further education that is oriented to the different needs of the teacher's professional growth, including reflective elements. The curriculum reform in Slovenia with its revised guidelines requires an insight into the role of the teacher (Izhodišča kurikularne prenove, 1996). This is reflected in the creation of opportunities for pupils to shape their skills for a successful life and work in modern society. If the teacher wants to realise this new role, they must acquire new knowledge and skills and start changing their beliefs and implicit theories associated with knowledge, which have an influence on how they teach, evaluate and assess (Sentočnik, 2004).

LITERATURA

1. Antolin, J. (2010). Portfolio kot oblika preverjanja in ocenjevanja znanja. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
2. Budnar, M., Umek, M., Zabukovec, M. (2002). Opisno in številčno preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba. Vzgoja in izobraževanje, 33, št. 6, str. 19–33.
3. Budnar, M., Hus, V., Umek, M., Zabukovec, M. (2006). DRUŽBA 4. razred: načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Raztresen, M. idr. (2011). Učni načrt: program osnova šola. Družba. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
6. Kalin, J. (2004). "Izkušnja–refleksija–delovanje" v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: Marentič-Požarnik, B. (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 597–613.
7. Komljanc, N. idr. (2010). Didaktika ocenjevanja znanja. Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje. Zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Luongo-Orlando, K. (2008). Drugačno preverjanje znanja. Predlogi za avtentično spremljanje napredka učencev. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
9. Marentič-Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
10. Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: Marentič-Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 583–596.
12. Skribe-Dimec, D. (2005). Uvodnik. Preverjanje in ocenjevanje, 2, št. 1, str. 4–5.

13. Skribe-Dimec, D. (2007). S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti. Ljubljana: DZS.
14. Razdevšek-Pučko, C. (1995). Teorije učenja kot izhodišče za oblikovanje sistema ocenjevanja. V: Piciga, D. (ur). Npublicitarno poročilo projekta Preverjanje znanja za kvalitetno šolo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
15. Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008). Ljubljana: DZS.
16. Skupina za reforme ocenjevanja. (2009). Ocenjevanje za učenje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno dne 10.02.2011 s svetovnega spleta: http://www.zrss.si/pdf/_MPC_Assessment_for_Learning_Marsh_25mar10.pdf.
17. Zabukovec, M. (2001). Medsebojni vplivi metod poučevanja in oblike preverjanja znanja pri predmetu spoznavanje družbe. *Pedagoška obzorja*, 16, št. 3, str. 16–30.

Mag. Jasmina Matjašič (1983), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Antona Ingoliča Spodnja Polskava.

Naslov: Ob gozdu 15, 2314 Zgornja Polskava, Slovenija; Telefon: (+386) 041 927 183

E-mail: matjasic.jasmina@gmail.com

Dr. Vlasta Hus (1960), izredna profesorica za didaktiko spoznavanja okolja in družboslovja na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Pod vinogradi 33, 2351 Kamnica, Slovenija; Telefon: (+386) 02 623 19 00

E-mail: vlasta.hus@uni-mb.si

Dr. Branka Čagran (1961), redna profesorica za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Sprehajalna pot 8, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 251 09 34

E-mail: branka.cagran@uni-mb.si