



Priloga B:

Poročilo o spremljanju področja preverjanja in ocenjevanja v izobraževalnem programu Avtoserviser (nelektorirano gradivo)

NOSILEC: Center RS za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju CPI), Zavod RS za šolstvo (v nadaljevanju ZRSŠ)

Avtorji poročila: Katja Jeznik (CPI), Saša Grašič (CPI), dr. Klara Skubic Ermenc (CPI), dr. Zora Rutar Ilc (ZRSŠ), dr. Branko Slivar (ZRSŠ), mag. Mojca Pušnik (ZRSŠ) in Tomaž Kranjc (ZRSŠ)
Statistično analizo podatkov je pripravil: Janez Vogrinc (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani)

Taksonomsko analizo pisnih preizkusov pripravili (glej priloga C): dr. Zora Rutar Ilc, dr. Klara Skubic Ermenc, Vineta Eržen, mag. Milena Ivšek, Anita Poberžnik, Vilma Brodnik, Nada Marčič, mag. Lilijana Kač in dr. Ivo Verovnik

OSNOVNI CILJI SPREMLJANJA SO:

- ugotavljanje in analiza razmer, v katerih se uvajajo spremembe na področju preverjanja in ocenjevanja,
- odkrivanje odlik in pomanjkljivosti v procesih uvajanja na tem področju,
- svetovanje pri odpravljanju pomanjkljivosti in razširjanje učinkovitih rešitev.

OSNOVNA METODOLOŠKA RAZČLENITEV:

Sodelujoči: projektni učiteljski zbori štirih pilotnih šol izobraževalnega programa Avtoserviser, dijaki prvega in drugega letnika IP Avtoserviser

Tehnika in postopki zbiranja podatkov:

Anketni vprašalnik za dijake in anketni vprašalnik za učitelje

Taksonomska analiza preizkusov znanja

Analiza šolske dokumentacije

KAZALNIKI SPREMLJANJA:

- načrtovanje preverjanja in ocenjevanja,
- učinek Načrta preverjanja in ocenjevanja na kakovost preverjanja in ocenjevanja,
- izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem,
- oblike in načini preverjanja in ocenjevanja,
- timsko ocenjevanje,
- vloga ciljev iz katalogov znanj,
- zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli,
- uresničevanje vloge NMS.

UVOD

Vpliv predpisov na področju preverjanja in ocenjevanja na strokovno avtonomijo šole in učitelja

Meje, ki določajo avtonomijo učitelja, so notranje in zunanje. Notranje meje so predvsem učiteljeva odgovornost in profesionalna usposobljenost, zunanje meje pa so zakoni, pravilniki ter izvajanje nadzora nad učitelji (po Marentič P. idr., 2005)

Medveš (po Požarnik. B. idr., 2005) meni, da so učiteljev položaj in odnosi, ki jih lahko ustvarja v učnem procesu, bistveno odvisni od organizacije in funkcije preverjanja in ocenjevanja znanja ter z njim povezanega napredovanja v celotnem šolskem sistemu. Marentič idr. (prav tam) ravno tako ugotavljajo, da smo v prenovljenem sistemu zunanjemu ocenjevanju (npr. poklicni maturi) dali tolikšno težo, da predstavlja eno glavnih orodij šolske politike ter hkrati tudi eno najpomembnejših določilnic učiteljeve strokovnosti in avtonomije. Ureditev vprašanj v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem (sem sodi tudi pravilnik o preverjanju in ocenjevanju) ima tako po Medvešu (prav tam) večji vpliv na opredeljevanje učiteljeve vloge od samih učnih načrtov in drugih dejavnikov.

V uvajanju novih programov smo s fleksibilizacijo predpisov na področju preverjanja in ocenjevanja na nacionalni ravni želeli slediti enemu ključnih ciljev Izhodišč (Izhodišča, 2001) - vzpostaviti večjo strokovno avtonomijo učitelja in šol.

Možna razumevanja vloge preverjanja in ocenjevanja in njunega odnosa z učnim procesom

Namen preverjanja in ocenjevanja bi lahko strnili v štirih točkah, ki se medsebojno prepletajo (po Boudu-ju, v Marentič-Požarnik, 2002):

- Po tradicionalnem pojmovanju ocenjevanje časovno sledi pouku, njegov namen pa je ugotoviti, koliko se je kdo naučil.
- Po psihometričnem pojmovanju ocenjevanje prav tako sledi pouku. V ospredju so postopki, ki omogočajo primerjavo med posamezniki. Znanje je vsota dosežkov pri posameznih nalogah. Velika pozornost se namenja izpopolnitvi ocenjevalnih postopkov do te mere, da je zadoščeno merskim karakteristikam, in sicer predvsem zanesljivosti in objektivnosti.

Obe zgornji perspektivi dajeta velik poudarek ocenjevanju pred preverjanjem. Preverjanju se ne posveča večje pozornosti. Preverjanje in ocenjevanje v novih programih pa naj bi temeljilo predvsem na spodaj opisanih perspektivah novejšega izvora, in sicer pedagoško-psihološki ter celostni, saj smo poudarek v vlogi preverjanja in ocenjevanja skušali preusmeriti iz nadzora v podporo učnemu procesu in dijakovemu razvoju. Na pomenu pridobi preverjanje, vendar ne le končno ali sumativno (t.j. preverjanje pred ocenjevanjem), ampak tudi sprotno ali formativno preverjanje in začetno ali diagnostično preverjanje (zanima nas, česa so dijaki zmožni še preden začnemo izvajati učni proces). Začne pa se tudi sistematično analizirati in razvijati procese in inštrumentarije, ki so v podporo spremljanju in spodbujanju dijakovega napredka ter prilagajanju učnega okolja posamezniku in skupinam (razvojni portfolio, individualni učni načrt).

- Po pedagoško-psihološki perspektivi se poudarek v ocenjevanju premakne k veljavnosti. To pomeni, da nas zanima, kolikšna je skladnost med tem, kar ocenjujemo, in tem, kar pričakujemo, da bodo dijaki sposobni narediti po zaključku izobraževalnega programa. Zanima nas, ali dijak dosega tudi višje cilje, ali naučeno zares razume in zna uporabljati tudi v novih situacijah, ali obvlada znanje in spretnosti, ki bodo pomembni v poklicni praksi in v vsakodnevem življenju. Uveljavlja se avtentično ocenjevanje zmožnosti dijaka. Avtentične naloge so problemske naloge, ki so preslikava resničnih situacij na delovnem mestu in v

življenju. Tako ne ocenjujemo le posameznih znanj in spretnosti, ki jih bo dijak potreboval za spoprijemanje z delovnimi nalogami na delovnem mestu in v življenju, ampak smo pozorni tudi na to, da so metode in inštrumenti ocenjevanja odsklikava načinov, na katere bo moral dijak v poklicu in življenju izkazovati svoje zmožnosti. Tako nas zanimajo tudi procesna in proceduralna znanja, kot so zmožnost zbiranja in analiziranja virov, zmožnost načrtovanja, zmožnost izvajanja, interpretiranja in sporočanja rezultatov projekta, pa tudi druga procesna in proceduralna znanja. Začne se razmišljati, kakšen učinek imajo ocenjevalni postopki na strategije učenja in metode pouka, in kako jih izboljšati, da bodo v vsakem pogledu podpirale cilje učnega procesa in ne določale ciljev učnega procesa.

- Celostna perspektiva pa načrtuje vsebino, metode in inštrumentarije preverjanja in ocenjevanja povezano in celostno s preostalim učnim procesom in v odnosu do resničnega okolja v poklicu in življenju, za katerega se dijak pripravlja. Zato se načrtovanje preverjanja in ocenjevanja izvaja povezano z načrtovanjem izvedbenega kurikula, saj preverjamo in ocenjujemo doseganje ciljev, ki smo jih načrtovali v izvedbenem kurikulu. Vse pomembnejša postaja vloga ocene oz. ugotovitev preverjanja kot povratne informacije dijaku o njegovem napredku. Povratna informacija vključuje tudi nasvete in predloge dijaku za hitrejše in kvalitetnejše napredovanje. Ima pa tudi vlogo razvijanja zrelih odnosov med učitelji in dijaki; spodbujanja aktivnosti, avtonomnosti in odgovornosti dijaka za učni proces; razjasnjevanja učnih ciljev dijaku in spodbujanja istovetenja dijaka z učnimi cilji in njihovim namenom ter razvijanja poklicne identitete. V sistematičnem oblikovanju povratne informacije učitelj razjasnjuje razlike v sposobnostih in napredovanju posameznih dijakov ter s tem vpogledom v naprej prilagaja učno okolje posamezniku ali skupinam dijakov. V podporo naštetim ciljem se razvijajo razni inštrumentariji, ki podpirajo omenjene procese, kot so: samoevalvacijski listi; evalvacijski listi, s katerimi stranke ocenjujejo dijaka pri praktičnem izobraževanju v delovnem procesu, portfolio, individualni učni načrt, itd. Vloga inštrumentarijev pa je zgolj podpora procesom za uresničevanje zgoraj opisanega namena povratne informacije in ne smejo biti sami sebi namen.

Spremljanje uresničevanja ciljev izhodišč s spremembami na področju preverjanja in ocenjevanja

V uvajanju novih programov smo s spremenjenimi pravili in koncepti preverjanja in ocenjevanja skušali podpreti sledeče cilje Izhodišč:

- vzpostaviti večjo strokovno avtonomijo učitelja in programskega učiteljskega zbora oz. šol
- uravnotežiti učnociljno in problemsko ter učnovsebinsko načrtovanje
- povezati splošno, strokovno in praktično znanje, da bi dosegli celostno usposobljenost za poklic, sodelovanje v družbi, osebni razvoj in nadaljnje izobraževanje
- odpreti kurikulum za vpliv lokalnih partnerjev oz. delodajalcev
- spodbuditi šole za razvoj novih metodično-didaktičnih rešitev, večjo individualizacijo učnega procesa ter okrepiti timsko delo vseh vključenih učiteljev.

V pričujočem poročilu ugotavljamo, na kakšen način spremenjeni predpisi (nov pravilnik o preverjanju in ocenjevanju), mehanizmi (načrt preverjanja in ocenjevanja v izvedbenem kurikulumu šole) ter stališča, razumevanja in vedenjske prakse učiteljev na področju preverjanja in ocenjevanja podpirajo uresničevanje zgoraj izpostavljenih ciljev Izhodišč. Prav tako nas je zanimalo, v kolikšni meri preverjanje in ocenjevanje uresničuje ne le tradicionalno in psihometrično, ampak tudi pedagoško-psihološko in celostno perspektivo, ki podpirata cilje izhodišč.

Na osnovi ugotovitev smo želeli diagnosticirati trenutno razvojno fazo na naši poti in predlagati smiselne poudarke za bodoče razvojno delo na področju preverjanja in ocenjevanja.

METODOLOGIJA SPREMLJANJA

Instrumentarij

Področje preverjanja in ocenjevanja smo spremljali s pomočjo:

- vprašalnika za dijake,
- vprašalnika za učitelje,
- taksonomske analize pisnih preizkusov,
- ocene dokumentacije – Načrti preverjanja in ocenjevanja.

Vprašalnik za dijake je vseboval 16 vprašanj. Pri nekaterih je dijak izbral ponujeni odgovor, ki zanj najbolj velja, pri drugih pa je za vsako trditev označil stopnjo, ki zanj najbolj velja. Eno vprašanje je bilo odprto.

Vprašalnik za učitelje je vseboval 20 vprašanj. Pri nekaterih je učitelj izbral odgovor, pri drugih pa je za vsako trditev izbral stopnjo, ki zanj najbolj velja. Pri vprašanih petih vprašanih smo učitelje poprosili tudi po obrazložitvi odgovorov. Odprtega tipa sta bili dve vprašanji.

Poleg obeh vprašalnikov za področje preverjanja in ocenjevanja, smo uporabili tudi taksonomsko analizo pisnih preizkusov, ki so jo pripravili predmetni svetovalci ZRSS. V ta namen naj bi nam šole posredovale zadnja dva pisna preizkusa, ki so jih učitelji pripravili za ocenjevanje pri posamezni ključni kvalifikaciji ali vsebinskem sklopu. Nekateri učitelji pisnih preizkusov niso posredovali, nekateri pa so jih posredovali več. Taksonomska analiza pisnih preizkusov je bila opravljena za naslednja področja:

- Slovenščina: avtorica mag. Milena Ivšek (glej priloga C)
- Matematika: avtorica Nada Marčič (glej priloga C)
- Naravoslovje in kemija znotraj strokovnih vsebinskih sklopov: avtorica Anita Poberžnik (glej priloga C)
- Angleški jezik: avtorica Vineta Eržen (glej priloga C)
- Nemški jezik: avtorica mag. Lilijana Kač (glej priloga C)
- Družboslovje in umetnost: avtorice Vilma Brodnik in dr. Zora Rutar Ilc (glej priloga C)
- Področje fizike in strojništva znotraj strokovnih vsebinskih sklopov, električni sistemi: avtor dr. Ivo Verovnik (glej priloga C)

Ugotovitve taksonomskih analiz so v obliki sinteze, ki sta jo na podlagi posameznih poročil pripravili dr. Zora Rutar Ilc in dr. Klara Skubic Ermenc (glej priloga C) smiselno vključene v poročilo.

Vodstvo treh šol je posredovalo tudi Načrte preverjanja in ocenjevanja, ki ga v skladu s Pravilnikom o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05, 9. in 11. člen) pripravi posamezni programski učiteljski zbor (v nadaljevanju PUZ). Načrte smo upoštevali pri interpretaciji tistih vprašanj, ki so se nanašala na pripravo in učinek Načrta za preverjanje in ocenjevanje.

Vzorec

V vzorec so bili vključeni dijaki prvih in drugih letnikov posamezne šole, ki so bili v času anketiranja prisotni na šoli ter učitelji, ki te dijake poučujejo.

Tabela 1: Število in odstotek anketiranih dijakov po šolah in po letniku

Srednja šola		Prvi letnik	Drugi letnik	Skupaj
Nova Gorica	f	1	9	10
	%	10,0	90,0	100,0
Ptuj	f	21	11	32
	%	65,6	34,4	100,0
Ptuj - vneseni ročno	f	8	13	21
	%	38,1	61,9	100,0
Bežigrad	f	1	21	22
	%	4,5	95,5	100,0
Velenje	f	20	16	36
	%	55,6	44,4	100,0
Skupaj	f	51	70	121
	%	42,1	57,9	100,0

Odgovarjalo je 51 dijakov prvih in 70 dijakov drugih letnikov, kar je skupno 121. V vzorec je bila vključena skoraj tretjina vseh dijakov, ki so se v šolskem letu 2005/06 izobraževali v izobraževalnem programu Avtoserviser.

Tabela 2: Število in odstotek anketiranih učiteljev po šolah in področju, ki ga poučujejo

Področje		Šola				Skupaj
		Nova Gorica	Velenje	Ptuj	Bežigrad	
Ključno kvalifikacijo, splošno izobraževalni predmet	f	5	7	6	5	23
	%	21,7	30,4	26,1	21,7	100,0
Strokovno vsebinski sklop	f	3	4	3	5	15
	%	20,0	26,7	20,0	33,3	100,0
Praktični pouk	f	1	0	3	4	8
	%	12,5	0,0	37,5	50,0	100,0
Skupaj	f	9	11	12	14	46
	%	19,6	23,9	26,1	30,4	100,0

Na vprašalnike je odgovorilo 46 učiteljev, kar predstavlja 66 odstotkov celotne populacije učiteljev (70 učiteljev), ki izobražujejo v izobraževalnem programu Avtoserviser.

Izvedba

Anketiranje dijakov in učiteljev smo izvajali konec maja in v začetku junija 2006. Vprašalniki so bili postavljeni v elektronski obliki. Dijaki so jih izpolnjevali pod mentorstvom učitelja, ki ga je za vsako posamezno šolo določilo vodstvo. Elektronsko izpolnjevanje vprašalnikov smo z dijaki izvedli prvič. Na eni izmed šol je prišlo pri izpolnjevanju do težav, zato je večji delež dijakov izpolnil vprašalnike v klasični papirnati obliki. Izpolnjene vprašalnike smo vnesli v elektronsko bazo podatkov in jih vključili v analizo. Pri vprašanjih 8, 10 in 12 smo odgovore teh dijakov iz analize izločili, ker so ostali dijaki pri teh vprašanjih odgovarjali na trikratno ponovitev vprašanja, ob čemer je računalniški program naključno izbral učitelja, za katerega so odgovarjali. Dijaki niso odgovarjali na splošno kar za vse učitelje, ampak za tri. Trikratna ponovitev vprašanj je povečala numerus odgovorov, s čemer smo povečali njihovo veljavnost.

Tudi vprašalniki za učitelje so bili postavljeni v elektronsko obliko. Pri izpolnjevanju ni prihajalo do večjih težav, ker so učitelji na tovrstne vprašalnike odgovarjali že v okviru prvega leta spremljanja.

Obdelava podatkov

Za statistično analizo podatkov iz obeh vprašalnikov smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo v skladu z namenom spremljave obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , f %) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus). Podatki so prikazani tabelarično.

UGOTOVITVE SPREMLANJA

Načrtovanje preverjanja in ocenjevanja

Novost, ki se uvaja v nove in prenovljene izobraževalne programe, je Načrt preverjanja in ocenjevanja. V 9. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) je načrt opredeljen kot sestavni del izvedbenega kurikula za posamezni izobraževalni program. Skladno s pravilnikom naj bi vključeval najmanj:

- opredeljena obdobja preverjanja in ocenjevanja znanja,
- datume pisnega ocenjevanja,
- oblike in načine ocenjevanja med šolskim letom in pri izpitih,
- roke in načine obveščanja o doseženem uspehu in
- izpitne roke v skladu s šolskim koledarjem.

Programski učiteljski zbor (v nadaljevanju PUZ) pripravi načrt pred začetkom pouka, ko razrednik ali pa učitelji z vsebino seznanijo tako dijake kot njihove starše oz. skrbnike. Hkrati je v pravilniku opredeljeno tudi, da se lahko načrt za vsako obdobje preverjanja in ocenjevanja na podlagi analize uspeha dijakov dopolni in spremeni.

Skladno s tem, da je po novem PUZ tisti, ki opredeljuje obdobja ocenjevanja, nas je zanimalo koliko obdobji ocenjevanja imajo na posamezni šoli.

Tabela 3: Število ocenjevalnih obdobji po šolah

Šola	Število ocenjevalnih obdobji
Nova Gorica	2
Velenje	3
Ptuj	3
Bežigrad	2

Iz odgovorov v tabeli lahko razberemo, da imajo na dveh šolah 3 ocenjevalna obdobja, na dveh šolah pa 2 ocenjevalni obdobji.

Na vprašanje o mnenju učiteljev o drugačni določitvi ocenjevalnih obdobji (npr. vsak predmet ima svojo razporeditev ocenjevanja v odvisnosti od tematskih sklopov), se mnenja nagibajo k podpori obstoječega sistema.

Iz spodnje tabele je razvidno, da imajo na vseh šolah programski učiteljski zbori pripravljen načrt preverjanja in ocenjevanja.

Tabela 4: Ali je vaš programski učiteljski zbor za izobraževalni program Avtoserviser pripravil Načrt preverjanja in ocenjevanja?

	Frekvenca	Odstotek
Da	41	91,1
Ne	4	8,9
Skupaj	45	100,0
Neodgovorjeni	1	
Skupaj	46	

Samo 4 učitelji (iz različnih šol) trdijo, da le-ta ni pripravljen. Od teh 3 učitelji podrobneje pojasnjujejo razloge za to. Za enega načrta še ni, ker med učitelji na šoli še ni dogovora o merilih in nivojih za ocenjevanje. Drugi učitelj meni, da v iztekajočem šolskem letu tega načrta ni bilo, za začetek šolskega leta oz. za posamezna ocenjevalna obdobja pa se bodo še določili datumi in načini preverjanja in ocenjevanja. Tretji učitelj pa zatrjuje, da se na šoli načrt preverjanja in ocenjevanja aktivno izdeluje.

Pri končni interpretaciji teh podatkov je treba upoštevati, da so PUZ-i smernice o tem, kako pripraviti Načrt preverjanja in ocenjevanja, dobili šele pred zaključkom šolskega leta 2005/06. Skladno z opredelitvijo v Pravilniku o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) so PUZ-i Načrte sicer pripravili tudi pred tem (za šolsko leto 2005/06), vendar so bili pri tem bolj ali manj prepuščeni svoji lastni iznajdljivosti in angažiranosti. Ocena načrtov kaže, da vsak od njih vsebuje vsaj nekaj elementov:

- časovno opredelitev obdobj preverjanja in ocenjevanja,
- opredelitev oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja
- opredelitev minimalnih standardov znanja pri nekaterih predmetih,
- predstavitev opisnih kriterijev znanja.

Poleg časovne opredelitve vsebujejo nekateri načrti tudi elemente, ki niso predvideni v 9. členu pravilnika, ki določa elemente načrta (npr. opredelitev minimalnih standardov znanja). Opredelitev minimalnih standardov je po 6. členu pravilnika naloga PUZ-a, ki ga pri posamezni programski enoti določi v skladu s katalogom znanja in na predlog učitelja oziroma tima učiteljev.

Tabela 5: Ali izvajate preverjanje in ocenjevanje v skladu z Načrtom preverjanja in ocenjevanja?

	Frekvenca	Odstotek
Da	40	95,3
Ne	2	4,7
Skupaj	42	100,0
Neodgovorjeni	4	
Skupaj	46	

Učitelji na šolah, z izjemo dveh, izvajajo preverjanje in ocenjevanje v skladu z Načrtom. Ker domnevamo, da so učitelji pod Načrtom preverjanja in ocenjevanja razumeli predvsem časovno opredelitev preverjanja in ocenjevanja, je tako visok odstotek odgovorov, ki potrjujejo skladnost, razumljiv. Izvajanje takega načrta je bolj enostavno, saj ne vključuje usklajevanja med učitelji in drugih aktivnosti, kot se to predvideva z Načrtom preverjanja in ocenjevanja.

Seveda pa ni zadosti samo to, da imajo na posamezni šoli pripravljen načrt, ampak je pomembno, da so z načrtom seznanjeni tudi dijaki. Ugotavljali smo v kakšni meri so z načrtom seznanjeni dijaki.

Tabela 6: Ali je v tvojem razredu razrednik predstavil Načrt preverjanja in ocenjevanja?

	Frekvenca	Odstotek
Da	104	75,9
Ne	12	8,8
Ne vem	21	15,3
Skupaj	137	100,0

Glede na odgovore dijakov lahko zaključimo, da je tri četrtine dijakov seznanjenih z Načrtom preverjanja in ocenjevanja.

Zanimalo nas je tudi, ali se učitelji po oceni dijakov, držijo načrtovanih datumov ocenjevanja.

Tabela 7: Ali se učitelji držijo načrtovanih datumov ocenjevanja?

	Frekvenca	Odstotek
Vedno	58	42,3
Pogosto	58	42,3
Včasih	15	10,9
Nikoli	6	4,4
Skupaj	137	100,0

Po mnenju večine dijakov (84,6%) se učitelji vedno oz. pogosto držijo načrtovanih datumov. Odgovore lahko primerjamo tudi z odgovori učitelji, ki so v večini (95%) odgovorili, da izvajajo ocenjevanje v skladu z Načrtom preverjanja in ocenjevanja. Nekoliko nižji odstotek dijakov lahko pomeni, da nekateri izmed njih niso bili dovolj pozorni ob učiteljevi napovedi datumov, so takrat manjkali ali pa so pozabili. Na osnovi izkušenj ocenjujemo, da se učitelji držijo napovedanih datumov ocenjevanja, saj jih k temu obvezuje Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja, po drugi strani pa jim vsako odstopanje pomeni ponovno usklajevanje datumov z ostalimi učitelji.

Učinek Načrta preverjanja in ocenjevanja na kakovost preverjanja in ocenjevanja s stališča učiteljev

Načrt preverjanja in ocenjevanja naj bi pripomogel k sodelovanju učiteljev pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja tako z organizacijsko izvedbenega kot z vsebinskega vidika (učnocijlno in kompetenčno zasnovani preizkusi). Dijakom pa naj bi prinašal boljšo orientacijo o tem, v čem, kdaj in na kakšen način bodo preverjeni in ocenjevani.

Tabela 8: Ali menite, da lahko Načrt preverjanja in ocenjevanja prispeva k večji kakovosti vašega preverjanja in ocenjevanja?

	Frekvenca	Odstotek
Da	35	79,5

Ne	9	20,5
Skupaj	44	100,0
Neodgovorjeni	2	
Skupaj	46	

Več kot tri četrtine **učiteljev** meni, da Načrt preverjanja in ocenjevanja prispeva k večji kakovosti njihovega preverjanja in ocenjevanja.

To so utemeljili z razlogi, ki jih lahko uvrstimo v naslednje kategorije.

- *Načrtnost (samokontrola, sistemski okvir): 10 odgovorov;*
Primer: Učitelj dobro premisli, kaj bo ocenjeval, torej katero znanje je res potrebno osvojiti in to je vodilo tudi dijakom
Je natančno in jasno izdelan načrt
- *Transparentnost (glede rokov, kriterijev, vsebin, pravil): 7 odgovorov;*
Primeri: Je tako večja preglednost.
Se tako dijaki kot učitelji lažje časovno orientirajo.
- *Priprava dijakov: 6 odgovorov;*
Primeri: So z njimi seznanjeni tudi dijaki in se lahko na preverjanje in ocenjevanje ustrezno pripravijo
Da se dijaki lažje pripravijo.
- *Sodelovanje med učitelji: 2 odgovora;*
 - po 1 odgovor pa imajo kategorije:
 - *Opora za povratno informacijo;*
 - *Pravičnost*
 - *Zadostitev zakonskim predpisom.*

2 odgovora sta nedefinirana.

Slaba četrtina učiteljev, ki meni, da načrt ne prispeva k večji kakovosti preverjanja in ocenjevanja, pa kot razloge navaja naslednje.

- *Težko načrtovati za celo leto vnaprej, premalo prilagodljivo: 4 odgovori;*
- *Pomembnejša je vsebinska plat (kakovost nalog): 2 odgovora;*
 - po 1 odgovor:
- *Ker je stari sistem uspešen;*
- *Ker se spodbuja kampanjsko učenje;*
- *Se vedno trudim za kakovost.*

1 odgovor je nedefiniran.

Ugotovili pa smo, da so med šolami precejšnje razlike glede ocene, ali lahko načrt preverjanja in ocenjevanja prispeva k večji kakovosti njihovega preverjanja in ocenjevanja. Tako je razpon med šolami, v kateri je največja podpora tej praksi in tisto, kjer je najmanj učiteljev odgovorilo pritrdilno skoraj 30 %. Ker pa gre za majhne numeruse, si raje pogledjmo razliko v frekvencah: na eni šoli se je za izreklo od 10 učiteljev kar 9 učiteljev, na drugi pa jih je od 8 za le 5. Ker je na tej šoli trenutno rahel zastoj pri uvajanju sprememb, si to razlagamo s trenutno stisko učiteljev, ki bi jo morda kazalo razčistiti v individualiziranem pristopu do te šole oz. projektnege tima.

Tudi med področji so razlike. Večjo korist od načrta vidijo učitelji strokovno vsebinskega sklopa in praktičnega pouka.

Učinek Načrta preverjanja in ocenjevanja na ocenjevanje s stališča dijakov

Tabela 9: Ali ti Načrt preverjanja in ocenjevanja pomaga, da se lažje pripraviš na ocenjevanje?

		Število	Odstotek
Veljavni	Da, mi pomaga	87	64,0
	Ni razlike	47	34,6
	Drugo	2	1,5
	Skupaj	136	100,0
Neodgovorjeni		1	
Skupaj		137	

Skoraj dve tretjini **dijakov** meni, da jim načrt preverjanja in ocenjevanja pomaga, da se lažje pripravijo na ocenjevanje. Zanimivo pa je, da je ta rezultat nižji kot je ocena učiteljev o učinkih tega. Podobno smo ugotovili za oceno koristi preverjanja pred ocenjevanjem, kot bo razvidno iz nadaljevanja.

Po odgovorih učiteljev in dijakov sodeč, bi lahko sklepali, da je načrt preverjanja in ocenjevanja upravičil pričakovanja in da služi svojemu namenu.

Načrt preverjanja in ocenjevanja je po rezultatih našega vzorca sodeč pozitivno sprejet in izpolnjuje pričakovanja tako glede transparentnosti kot glede tega, da služi kot opora za učitelje in jim pomaga pri večji načrtnosti in »samokontroli«. Pri tem gre obe kategoriji (transparentnost in načrtnost) uvideti kot povezani. Zanimivo je, da je instrument, ki je bil uveden v prvi vrsti v prid dijakov, v tolikšno pomoč učiteljem, da v njihovi zaznavi njihove koristi celo prevladujejo nad koristmi, ki jih vidijo za dijake. To, da naj bi bilo težko načrtovati za celo leto naprej, pa je ovira le za manjšino. Ker pa so velike razlike v sprejemanju načrta po šolah, je verjetno nekaj rezerve še v strategijah uvajanja sprememb.

Izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem

S stališča učiteljev

Ena pomembnih novosti, ki jih je prinesla prenova slovenskega šolstva v devetdesetih, je bilo ločevanje preverjanja od ocenjevanja. Sprotno preverjanje se nanaša na ugotavljanje, kako poteka proces osvajanja znanja, kako učenci oz. dijaki napredujejo pri osvajanju znanja (psihološko rečeno: kako uporabljajo spoznavne procese). Služilo naj bi povratni informaciji za učitelja (kje je poučevanje uspelo, kje pa ga lahko še okrepi) in povratni informaciji za učence oz. dijake. Prav zato, ker se nanaša na proces osvajanja znanja, naj se zanj ne bi podeljevala ocena. Omogočiti bi moralo vpogled v to, kako poteka osvajanje znanja in na osnovi tega nuditi učencem oz. dijakom priložnosti za izboljševanje. Ocene pa se nanašajo na učne izide oz. rezultate. Vendar obstoječi pravilniki (Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja, 5. člen) tudi pred ocenjevanjem priporočajo preverjanje, t. i. končno preverjanje, ki nudi vpogled v to, ali učenci oz. dijaki dosegajo cilje, saj je sicer še priložnost, da zapolnijo vrzeli.

Tabela 10: Ali menite, da obvezno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju?

	Frekvenca	Odstotek
Da	34	77,3
Ne	10	22,7
Skupaj	44	100,0

Neodgovorjeni	2	
Skupaj	46	

Skoraj tri četrtine učiteljev meni, da obvezno preverjanje pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju. To so utemeljili z razlogi, ki jih lahko uvrstimo v naslednje kategorije.

- *Preverjanje skupno: 12 odgovorov, od tega:*
 - *preverjanje (splošno): 2 odgovora;*
Primer: Dijaki dejansko preverijo svoje znanje
 - *preverjanje – povratna informacija dijaku: 5 odgovorov;*
Primeri: Dijaki dobijo vpogled v svoje lastno znanje
So dijaki ocenjeni šele, ko znanje res usvojijo, hkrati pa tudi sami že pred ocenjevanjem uvidijo vrzeli v znanju.
 - *preverjanje – povratna informacija učitelju: 5 odgovorov;*
Primeri: Dobim povratno informacijo, katerih vsebin dijaki ne razumejo
- *Informacija o ocenjevanju, neposredna priprava na ocenjevanje: 7 odgovorov;*
Primer: Dijaki točno vedo, kaj jih čaka.
Dijaki dobijo vse potrebne informacije in vprašanja, katera pridejo kasneje pri ocenjevanju v poštev.
- *Ponovitev: 4 odgovori;*
Primer: dijak ponovi snov, ki jo bo moral znati za oceno
- *Izboljšanje rezultatov: 2 odgovora;*
- *Dijaki si znajo razporediti moči: 1 odgovor.*
- *Ambivalentni odgovori: lahko da, vendar možna zloraba: 4 odgovori.*

Tisti učitelji, ki menijo, da obvezno preverjanje pred ocenjevanjem ne prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju, za svoje mnenje navajajo sledeče odgovore.

- *Dijaki preverjanja ne jemljejo resno: 3 odgovori;*
- *Omogoča se večje nedelo dijakov: 2 odgovora;*
- *Gre za potuho: 1 odgovor;*
- *Dijaki se učijo samo to, kar se preverja: 1 odgovor;*
- *Ponavljjanje je del učenja: 1 odgovor;*
- *Dijaki preverjajo, kaj jih čaka pri ocenjevanju: 1 odgovor.*

Razlogi, ki jih učitelji vidijo v prid preverjanja pred ocenjevanjem, so pedagoške narave: povezani so s spoznanji o tem, kako se najučinkoviteje učimo in pripravljamo na preizkuse. Največ jih je v skladu prav z zgoraj omenjenimi predpostavkami o koristih preverjanja pred ocenjevanjem, npr. povratna informacija za učitelja o učinkovitosti lastnega dela in o ravni doseženih ciljev pri dijakih. Veliko razlogov se nanaša tudi na pripravo dijakov predvsem v smislu orientacije (kdaj in kaj »jih čaka«, »kaj in kako«: snov, vrsta vprašanj, tip nalog in podobno) in v smislu utrjevanja. To bi lahko na prvi pogled uvideli kot pragmatično, bolj kot pedagoško utemeljitev, vendar pa tudi to, da dijaki vedo, kaj naj se pripravijo, lahko dejansko pripomore k boljšemu utrjevanju in s tem k boljšemu znanju (kot potrjujejo tudi odgovori dijakov samih, prim. v nadaljevanju). Dva učitelja pa izpostavljata pomen preverjanja za izboljševanje rezultatov.

Kar nekaj je ambivalentnih odgovorov, pri katerih učitelji menijo, da nekaterim dijakom lahko to pomaga, medtem ko drugi to zlorabijo. Precej nenavadni pa sta mnenji dveh učiteljev: en kot razlog za negativni razlog navaja »ponavljanje je del učenja«, drugi pa, da »dijaki preverjajo, kaj jih čaka na ocenjevanju« - kot da meni, da je (neposredna) priprava na ocenjevanje pedagoško neupravičena.

Med negativnim odgovori pa prevladujejo takšni, ki jih za razliko od pedagoškega govora zaznamuje moralistični vzgojni govor, ki ponekod dijake obravnava slabšalno – pojavljajo se izrazi kot: zloraba, potuha, ali pa se jim pripisuje neresnost, nedelo in lagodnost. Manjši del odgovorov se nanaša na tehnične razloge, kot na primer, da obremenjuje učitelje in da se dijaki potem slabše znajdejo v nepredvidljivih situacijah. To, podobno kot odgovor, da si potem lažje pripravijo »plonke«, kaže na šibkost učiteljev pri pripravi nalog, saj kakovostna priprava le-teh ne pomeni, da ocenjevanje preprosto kopira preverjanje.

Tudi glede koristnosti preverjanja pred ocenjevanja so med šolami razlike in sicer spet skoraj 30 % med najvišjo in najnižjo podporo oz. v frekvencah izraženo: na eni šoli podpira preverjanje pred ocenjevanjem 10 od 11 učiteljev, na drugi pa 7 od 11. Zanimivo je, da na šoli, kjer je bila izražena največja podpora načrtu preverjanja in ocenjevanja, dajejo najmanj podpore preverjanju pred ocenjevanjem, čeprav bi pričakovali ujemanje obeh vrst podpore.

Med področji so tokrat največjo podporo (100%) preverjanju pred ocenjevanjem izrazili učitelji praktičnega pouka, najmanjšo pa učitelji strokovno vsebinskega sklopa (60% - 9 od 15).

Ugotovitve na našem vzorcu torej potrjujejo utemeljenost ločevanja preverjanja in ocenjevanja. Hkrati pa – podobno kot pri uporabi načrta preverjanja in ocenjevanja – razlike med šolami kažejo, da so šole do teh novosti razvile individualiziran pristop in da se – verjetno odvisno od klime in kulture šole ter od uvajalnih aktivnosti – med seboj pomembno razlikujejo. Glede razlik med predmeti pa si zaradi majhnega števila učiteljev v vzorcu ne bi upali posploševati o tem, da so stabilne in da bi veljale tudi pri večjem ali pri drugem vzorcu.

S stališča dijakov

Tabela 11: Ali ti preverjanje pomaga, da se bolje pripraviš na ocenjevanje?

	Frekvenca	Odstotek
Da	84	73,0
Ne	18	15,7
Včasih	13	11,3
Skupaj	115	100,0
Neodgovorjeno	22	
Skupaj	137	

Skoraj tri četrtine **dijakov** meni, da jim preverjanje pomaga k boljšim pripravam na ocenjevanje. Razloge lahko razvrstimo v naslednje skupine.

- *Boljša priprava:* 24 odgovorov;
Primer: Ker se še bolj pripravim
Dobim boljšo oceno, če se pripravim.
- *Preverjanje je podobno ocenjevanju:* 11 odgovorov;
Preverjanje: Ker je preverjanje podobno ocenjevanju.
Približno vem, kaj bom ocenjen.
- *Povratna informacija:* 4 odgovori;

Primer: Da vem, kaj znam.

- *Izboljševanje rezultata*: 1 odgovor;

Drugo:

- ne vem: 1 odgovor;
- poslušam profesorja: 1 odgovor;

Slabim 10% dijakom preverjanje pomaga samo včasih. Pri tem navajajo podobne razloge: priprava (6 odgovorov), boljša zapomnitev (1 odgovor).

13% dijakov pa ocenjuje, da jim preverjanje ne pomaga. Trije pravijo, da se ne naučijo oz. ne zapomnijo, nekaj je zafrkljivih odgovorov in dva dvoumna.

Največ dijakov vidi korist preverjanja pred ocenjevanjem v tem, da se bolje pripravijo, kar nekateri še dodatno opredelijo kot: da se naučijo tisto, česar še ne znajo dovolj, da ponovijo in si lažje zapomnijo, da se sploh lažje učijo in da so bolj pozorni na učiteljevo razlago. Druga skupina razlogov se nanaša na trditve, da se dijaki s pomočjo preverjanja orientirajo, kaj bo prišlo v poštev za ocenjevanje. Obe skupini razlogov sta seveda povezani, saj če veš, kaj se bo ocenjevalo, se na to lažje pripraviš.

Žal nismo dobili koristnih pojasnil o negativnih vidikih preverjanja. Trije dijaki pravijo, da se ne naučijo oz. da si ne zapomnijo, pri tem pa ne vemo, ali je to njihov siceršnji problem, ali si ne zapomnijo nič od preverjanja.

Tudi odgovori dijakov, ki v treh četrtinah vidijo korist preverjanja pred ocenjevanjem, potrjujejo, da je ta praksa utemeljena.

Priporočila:

Učitelji in dijaki vidijo korist v načrtu preverjanja in ocenjevanja in v izvajanju preverjanja pred ocenjevanjem, saj oboje prispeva k boljši orientaciji in transparentnosti in k boljši pripravi dijakov na ocenjevanje. Menimo, da sta obe praksi utemeljeni in da bi kazalo tudi učitelje, ki so do teh rešitev še nezaupljivi, spodbuditi k izmenjavi izkušenj s kolegi, ki imajo pozitiven odnos do njih, hkrati pa bi jih morda kazalo spodbuditi tudi k pogovorom z dijaki o teh temah, da bi tudi pri njih spodbudili večji ozaveščenost.

Oblike in načini preverjanja

Poleg tega, ali učitelji vidijo v načrtu preverjanja in ocenjevanja korist in ali se jim zdi koristno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem, nas je zanimalo tudi kdaj, kako in s kakšnim namenom učitelji preverjajo. Učitelji so lahko o tem, kdaj preverjajo, izbirali med petimi možnostmi (*na začetku ure, sproti, pred ustnim ocenjevanjem, pred pisnim ocenjevanjem in na koncu učne enote*). Pri vsaki izbrani postavki so odgovorili tudi na vprašanje kako preverjajo, pri čemer so lahko izbirali med šestimi načini preverjanja (*pisno, ustno, praktično, izdelek, projekt, storitev*) in možnostjo *drugo*. Odgovarjali pa so še o tem, s kakšnim namenom preverjajo, pri čemer so lahko izbirali med naslednjimi možnostmi:

- poglobitve znanja;
- ugotavljanja, kako dosegajo cilje;
- dajanja povratne informacije dijaku;
- ocenjevanja dijaka;

- povratne informacije o učinkovitosti svojega poučevanja.

Tabela 12: Oblike in načini preverjanja znanja- odgovori učiteljev

Kdaj?		Kako?	S kakšnim namenom?
NA ZAČETKU URE	65 % ne	Večina ustno	polovica za ugotavljanje doseganja ciljev, četrtina za poglobitev znanja ...
	35 % da		
SPROTI	31 % ne	60 % ustno, 17 % praktično, 9 % ostali pisno, 4 % prek izdelkov...	44 % za ugotavljanje doseganja ciljev, 22 % za dajanje povratne informacije dijakom, 19 % za svojo povratno informacijo, 16 % za poglobitev znanja
	69 % da		
PRED USTNIM OCENJEVANJEM	76 % ne	75% ustno	46 % za ugotavljanje doseganje ciljev, 36 % za povratno informacijo dijakom
	22 % da		
PRED PISNIM OCENJEVANJEM	56 % ne	74 % pisno, 21 % ustno	58 % za dajanje povratne informacije, 32 % za ugotavljanje doseganja ciljev
	45 % da		
NA KONCU UČNE ENOTE	64 % ne	53 % ustno, 18 % praktično, 12 % pisno	44 % ugotavljanje doseganja ciljev, 25 % poglobitev znanja, 6 % povratna informacija dijakom
	36% da		

Preverjanje na začetku ure:

Ugotovili smo, da večina učiteljev na začetku ure ne preverja znanja, od tistih pa, ki ga preverjajo, jih polovica preverja za ugotavljanje doseganja ciljev in četrtina za poglobitev (in utrjevanje) znanja.

Sprotno preverjanje:

Dobri dve tretjini učiteljev ugotavlja znanje sproti in sicer večina od njih ustno, manj pa praktično in na ostale načine. Tudi tokrat je glavni namen za ugotavljanje doseganja ciljev (skoraj polovica), preverjanje pa postane pomembno tudi za povratno informacijo dijakom in učiteljem (cca 20 % odgovorov za vsako).

Verjetno pa bi tudi prej omenjeno preverjanje na začetku ure lahko do neke mere uvideli v funkciji (bolj ohlapno pojmovanega) sprotnega preverjanja; žal nismo kot možen odgovor ponudili navezovanje znanja, kar bi verjetno izbral marsikateri učitelj in bi prineslo razliko v odnosu do sprotnega preverjanja (saj preverjanje na začetku ure vendarle ne bi smelo biti identično), tako pa so se v odsotnosti te kategorije odločali predvsem za kategoriji poglobitev znanja in ugotavljanje doseganja ciljev.

Nekoliko presenetljivo je, da je še vedno skoraj tretjina učiteljev, ki ne izvajajo sprotnega preverjanja oz. niso ozaveščeni zanj.

Končno preverjanje:

Najbolj zanimivo je, da kljub temu, da več kot tri četrtine učiteljev meni, da izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem koristi, jih to v obliki končnega preverjanja počne veliko manj, npr. pred ustnim ocenjevanjem le 22 %. Očitno se ozaveščenost za preverjanje pred ocenjevanjem nanaša predvsem na preverjanje pred pisnimi preizkusi. Tam namreč izvaja preverjanje pred ocenjevanjem 44 % učiteljev, kar pa je še zmeraj manj kot polovica. Zato ugotavljamo, da je prepričanost učiteljev v korist tega bolj intenzivna kot njihovo dejansko izvajanje tega.

Od preverjanja pred ustnim ocenjevanjem je pričakovano največ ustnega preverjanja, od preverjanja pred pisnim pa pisnega.

Zanimivo je tudi, da po izjavah učiteljev sodeč, preverjanje pred ustnim ocenjevanjem v nekoliko večji meri služi ugotavljanju, kako dosegajo cilje kot dajanju povratne informacije dijakom, pri preverjanju pred pisnim ocenjevanjem pa je to razmerje obrnjeno. Verjetno učitelji najprej pričnejo s preverjanjem pred ustnim ocenjevanjem in se predvsem skozi to orientirajo glede doseganja ciljev, pisno preverjanje pred ocenjevanjem pa že vidijo kot neposredno pripravo dijakov na ocenjevanje (pisnega preizkusa) v smislu povratne informacije.

Preverjanje zaokrožene učne enote:

Tudi preverjanja zaokrožene učne enote ni toliko, kot bi pričakovali glede na tovrstna didaktična priporočila učiteljem: le tretjina učiteljev ga izvaja in to pretežno ustno z namenom ugotavljanja doseganja ciljev.

Odgovore učiteljev o tem kdaj, kako in s kakšnim namenom izvajajo preverjanje kaže primerjati z oceno dijakov, ki smo jih povprašali o tem, ali učitelji pred ocenjevanjem preverjajo njihovo znanje.

Tabela 13: Ali učitelj pred ocenjevanjem preverja tvoje znanje (brez ocen)?

	Frekvenca	Odstotek
Vedno	24	17,5
Pogosto	46	33,6
Včasih	50	36,5
Nikoli	17	12,4
Skupaj	137	100,0

Izkazalo se je, da več kot polovica dijakov ocenjuje, da je preverjanje pred ocenjevanjem prisotno vedno ali pogosto; da so preverjani včasih, meni tretjina dijakov, 12 % pa meni, da nikoli. Čeprav tega odgovora ne moremo neposredno primerjati z odgovori učiteljev o tem, koliko in kdaj preverjajo, pa je splošen trend, da je (sistematično) preverjanje pred ocenjevanjem vendarle vse bolj prisotno tudi v strokovnem šolstvu, čeprav v manjšem deležu, kot bi bilo priporočljivo z didaktičnega vidika (to je vedno pri vseh učiteljih).

Pogostost uporabe posameznih načinov preverjanja in ocenjevanja

V zvezi s pogostostjo uporabe posameznih načinov preverjanja in ocenjevanja so učitelji odgovarjali v obsežni tabeli. Pri pripravi vprašalnika smo tabelo načinov preverjanja in ocenjevanja smiselno ločili na tiste, ki so bolj tipične za pouk na splošno in na tiste, za katere smo predpostavili, da se uporabljajo predvsem v okviru praktičnega pouka. Učitelji ključnih kvalifikacij oz. splošno-izobraževalnih predmetov so tako ocenjevali pogostost 22-ih načinov preverjanja in ocenjevanja, učitelji praktičnega pouka pa 9-ih načinov. Pogostost uporabe so izrazili skozi 4 časovne enote (*nikoli, 1-krat letno, 1-krat na ocenjevalno obdobje, večkrat na ocenjevalno obdobje*).

Učitelji ključnih kvalifikacij oz. SI predmetov in SVS navajajo, da uporabljajo različne oblike in tipe preizkusov različno pogosto:

- največ uporabljajo ustno ocenjevanje in sicer 42% učiteljev večkrat na ocenjevalno obdobje in 29% enkrat na ocenjevalno obdobje, nikoli pa ga ne uporablja le 13%; ustno se ugotavlja vse taksonomske stopnje znanja, največ – po izjavah učiteljev – uporabo znanja v znanih situacijah (med 30% in 40% pri različnih vrstah ustnih preizkusov), vendar pa tudi uporabo znanja v novih situacijah in samostojno reševanje problemov (približno petina odgovorov) in predstavljanje lastnih idej in zamisli (tudi petina);
- veliko uporabljajo tudi pisne preizkuse s kombiniranimi vprašanji (40 % učiteljev enkrat na ocenjevalno obdobje) in z odprtimi vprašanji oz. nalogami (tretjina učiteljev jih uporabi enkrat na ocenjevalno obdobje, četrtnina pa celo večkrat), največ sicer za ugotavljanje uporabe, vendar tudi za vse druge taksonomske nivoje), uporabljajo pa tudi preizkuse z vprašanji izbirnega tipa (tretjina učiteljev jih uporabi enkrat na ocenjevalno obdobje), s tem da je ta tip ocenjevanja po izjavah učiteljev največ v rabi za ugotavljanje uporabe znanja (45% odgovorov) in za spominska vprašanja (28%); posamezniki menijo, da (tudi) v pisnih preizkusih ugotavljajo kritično presojo idej, izdelkov in rešitev (kar je verjetno povezano s tem, da jih je nekaj odgovorilo, da postavljajo tudi vprašanja, ki zahtevajo predstavljanje lastnih zamisli, idej in rešitev, katerih ovrednotenje potem verjetno zahtevajo);
- manj se uporablja pisne preizkuse z esejskimi vprašanji ali eseje (tri četrtine in več nikoli, tisti pa, ki ga uporabljajo, so verjetno predvsem slavisti);
- od ostalih načinov preverjanja in ocenjevanja so najpogosteje uporabljene projektne naloge, ki jih enkrat na ocenjevalno obdobje uporablja 26% učiteljev, enkrat letno 15 %, nikoli pa le 16% učiteljev, kar v primerjavi s spremljavo gimnazijskega programa kaže, da se projektni pristop trenutno več izvaja v strokovnem šolstvu, kar je verjetno povezano z načrtnim spodbujanjem tega (projektni tedni oz. projektno delo);
- raziskovalnih nalog je zanemarljivo malo;
- nekoliko več pa je dejavnosti, podobnih dejanskim problemskim situacijam in sicer enkrat ali večkrat na ocenjevalno obdobje skupaj 56%; to je verjetno povezano zlasti s strokovnimi predmeti, ki pogost zahtevajo več uporabnega znanja in avtentičnih problemskih situacij;
- le 10% učiteljev je takih, pri katerih ni treba znanja predstavljati na nastopih in predstavitev in 15% takih, kjer ni potrebna demonstracija izdelkov in postopkov, kar je razveseljivo, še zlasti zato, ker se je očitno vsaj v poskusu tak način izkazovanja znanja razširil tudi na splošne predmete;
- pogosto (sploh v primerjavi z gimnazijskim programom) se v našem vzorcu pojavlja tudi igra vlog (več kot pol učiteljev je izjavilo, da jo uporablja vsaj enkrat na leto);
- debata, razprave in okrogle mize so vsaj enkrat na leto prisotne pri malo manj kot polovici učiteljev našega vzorca, poročila, referati in seminarji pa pri 65% učiteljev;
- dnevnik uporablja 20 % učiteljev, portfolijo pa 14% (pri čemer iz odgovora, da ga 10% uporablja enkrat letno sklepamo na bolj ohlapno pojmovanje portfolia).

Učitelji praktičnega pouka so odgovarjali na druga, njim namenjena vprašanja, pri katerih navajajo, da:

- vprašanja in naloge, ki zahtevajo delo po navodilih ali demonstracijo zastavljajo skoraj vsi (6 od 7, ki so odgovorili) večkrat na ocenjevalno obdobje, nobenega pa ni, ki takih vprašanj sploh ne bi zastavljal;
- vprašanja in naloge, ki zahtevajo obvladovanje osnovnih spretnosti in delovnih postopkov v delovnem procesu zastavljajo vsi učitelji (7), ki so odgovorili, večkrat na ocenjevalno obdobje;
- vprašanja in naloge, ki zahtevajo skiciranje ali modeliranje zahteva večina (4 od 6 učiteljev) večkrat na ocenjevalno obdobje;
- vprašanja in naloge, ki zahtevajo izbiranje materialov in orodij zahteva vseh 7 učiteljev, ki so na to vprašanje odgovorili, večkrat na ocenjevalno obdobje;
- vprašanja in naloge, ki zahtevajo načrtovanje svojega dela in pripravo nanj zahtevajo večkrat na ocenjevalno obdobje vsi učitelji, ki so odgovarjali;
- vprašanja in naloge, ki zahtevajo iskanje različnih rešitev in odločanje med njimi zastavlja 5 od 6 učiteljev, ki so odgovorili;
- vprašanja, ki zahtevajo samostojno izvedbo delovne naloge zastavlja 5 učiteljev od 7;
- vprašanja, ki zahtevajo prepoznavo lastnih napak in njihovo popravljanje zastavljajo vsi, ki so odgovarjali;
- vprašanja, ki zahtevajo kontroliranje delovnega postopka in/ ali izdelkov pa zastavlja 5 od 6 učiteljev.

Ugotavljamo, da tisti učitelji praktičnega pouka, ki so na vprašanja odgovarjali, večinoma vsi redno zastavljajo vprašanja, ki se nanašajo na različne faze reševanja praktičnih problemov in nalog, kar je v skladu s pričakovanim.

Tudi dijakom smo postavili vprašanje, na podlagi katerega smo ugotavljali pogostost uporabe 6-ih načinov preverjanja znanja (*na začetku ure, med obravnavanjem učne snovi, pred pisnim ocenjevanjem, po koncu učne ure, pred obdobjem ustnega ocenjevanja in pred ocenjevanjem storitve*). Poleg tega nas je zanimalo kako pogosto učitelji dijake preverjajo glede na določen namen (*da vidi, če znamo, da bi poglobili znanje, da bi me ocenil, da bi me kaznoval, da bi me spodbudil k učenju in da bi nam povedal kaj že znamo in kaj se še moramo naučiti*).

Zaradi široke formulacije samega vprašanja (*Označi kako pogosto spodaj napisane trditve veljajo za učitelja*) in tega, kar s tehnološkega vidika omogoča elektronsko izpolnjevanje vprašalnikov, so dijaki odgovarjali na trikratno ponovitev vprašanja, pri čemer pa niso odgovarjali več le za učitelje na splošno, ampak se jim je pri vsaki ponovitvi vprašanja naključno po izboru računalniškega programa, v vprašanju izpisal točno določen učitelj (npr. *Označi kako pogosto spodaj napisane trditve veljajo za učitelja slovenščine, ...*). V spodnji tabeli so prikazani odgovori dijakov skupaj, ne glede na to, za katerega učitelja so odgovarjali. Primerjava odgovorov po učiteljih je namreč pokazala, da med njimi ni pomembnih razlik glede na združene odgovore.

Tabela 14: Oblike in načini preverjanja znanja- odgovori dijakov

KDAJ IN ZAKAJ	Vedno		Pogosto		Včasih		Nikoli	
	f	%	f	%	f	%	f	%

Na začetku ure	84	30	84	30	80	28	33	12
Med obravnavo učne snovi	56	20	115	42	79	29	27	10
Pred pisnim ocenjevanjem	70	25	85	31	92	33	30	11
Po koncu učne ure	43	15	78	28	95	34	65	23
Pred obdobjem ustnega ocenjevanja	57	21	101	37	83	30	34	12
Pred ocenjevanjem storitve	58	21	92	33	95	34	33	12
Da vidi, če znamo	73	26	85	30	95	34	30	11
Da bi poglobili znanje	51	18	113	41	86	31	28	10
Da bi me ocenil	56	20	84	30	101	36	37	13
Da bi me kaznoval	39	14	74	27	80	29	85	31
Da bi me spodbudil k učenju	51	18	100	36	99	35	31	11
Da bi nam povedal, kaj že znamo in kaj se še moramo naučiti	63	23	101	37	79	29	34	12

Več kot polovica dijakov navaja, da se jih preverja na začetku ure vedno ali pogosto, 12 % pa nikoli. To se ne ujema z navedbami učiteljev, ki govorijo o obratnem razmerju.

Med obravnavo učne snovi preverja znanje vedno ali pogosto po izjavah dijakov več kot polovica učiteljev.

Po koncu učne ure več kot polovica učiteljev po mnenju dijakov ne preverja znanja ali pa ga le redko.

Pred pisnim ocenjevanjem jih vedno ali pogosto preverja 56 %. Tudi pri tej postavki dijaki ocenjujejo, da je več preverjanja pred ocenjevanjem kot učitelji.

Pred obdobjem ustnega ocenjevanja več kot polovica dijakov navaja, da je preverjanje prisotno vedno ali pogosto. Zelo podobna ocena je tudi za preverjanje pred obdobjem ocenjevanja storitve. Verjetno se odgovori do neke mere celo pokrivajo.

Ti dve oceni se še najbolj ujemata z ocenami učiteljev o tem, kdaj preverjajo, čeprav dijaki to navajajo v večji meri, ker – kot to utemeljujemo v nadaljevanju – ne ločujejo dobro med prakso preverjanja in ocenjevanja oz. tega ne ločujejo njihovi učitelji.

Mnogo višja prisotnost vseh oblik preverjanja, ki jo navajajo dijaki v primerjavi z navedbami učiteljev, nam daje slutiti, da se žal na odgovore dijakov o preverjanju (in ne ocenjevanju!) - kljub izrecnemu opozorilu v navodilih (da gre za preverjanje brez ocene) - ne moremo povsem zanesti. To se je potrdilo tudi z odgovori na vprašanje, kako pogosto učitelj preverja znanje, da bi jih ocenil, ko je kar polovica dijakov odgovorila, da vedno ali pogosto. Razloga za to sta vsaj dva:

1. čeprav smo z vprašanjem raziskovali status preverjanja in ne ocenjevanja, mnogi dijaki (kot se je izkazalo pa tudi kakšen od učiteljev) še vedno ne razlikujejo preverjanja od ocenjevanja (razen morda v primeru vprašanja, kjer izrecno sprašujemo ali preverjajo pred obdobjem ustnega ocenjevanja) in so pri večini postavk združili preverjanje in ocenjevanje.
2. Razlog pa se nanaša na hipotezo, da kljub deklarativni naklonjenosti večine učiteljev do preverjanja pred ocenjevanjem, tega – kot so potrdile tudi njihove izjave – vendarle ne prakticirajo (celo manj kot polovica npr. pred ocenjevanjem). Tako potem tudi mnogi dijaki ne morejo videti prave razlike med ocenjevanjem in preverjanjem.

Morda so zato še najbolj zanesljive izjave, ki se izrecno nanašajo na preverjanje pred obdobjem ustnega ocenjevanja in na preverjanje pred obdobjem pisnega ocenjevanja, kjer v obeh primerih več kot polovica dijakov navaja, da je prisotno vedno ali pogosto. Navedbe dijakov o preverjanju pred pisnim ocenjevanjem so tudi najbližje navedbam učiteljev o istem, saj ti navajajo to prisotnost v malo manj kot polovici primerov.

Dijaki v dobri polovici primerov menijo, da je preverjanje vedno ali pogosto v funkciji poglobljanja znanja.

Najbolj nas preseneča odgovor, s katerim smo ugotavljali, ali preverjanje služi ocenjevanju, kar bi se moralo zdeti nesmiselno, pa so dijaki vendarle v tako velikem številu temu pritrdili. Morda dijaki tega, potencialno zavajajočega vprašanja niso razumeli, morda pa dejansko praksa ločevanja od preverjanja še ni prav prisotna.

Zaskrbljujoče je, da več kot 40 % dijakov ocenjuje, da se jih vedno ali pogosto preverja (ali morda ocenjuje?) z namenom, da bi se jih kaznovalo. Res pa je, da skoraj tretjina dijakov tega mnenja ne deli.

Več kot polovica dijakov ocenjuje, da jih učitelj s preverjanjem spodbuja k temu, da bi se učili.

Največ (60%) dijakov pa meni, da jim učitelji želijo s preverjanjem sporočiti, kaj že znajo in kaj se še morajo naučiti

Kot vidimo dijaki (podobno kot učitelji) torej ocenjujejo, da je največ preverjanja z namenom povratne informacije in spodbujanja k učenju ter njegovega poglobljanja, lahko pa služi pa tudi kaznovanju.

Kljub temu menimo, da so rezultati pogojno uporabni, saj kažejo tako pogostost vpogleda v znanje dijakov (pa naj bo to preverjanje ali ocenjevanje) kot razloge za to (po oceni dijakov).

Tabela 15: Oblike in načini ocenjevanja znanja- odgovori dijakov

	Vedno		Pogosto		Včasih		Nikoli	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Učitelj ocenjuje naše znanje pisno	137	48,1	85	29,8	46	16,1	17	6,0
Učitelj ocenjuje naše znanje ustno	90	32,3	106	38,0	59	21,1	24	8,6
Učitelj ocenjuje naše znanje praktično	50	18,8	78	29,3	85	32,0	53	19,9
Učitelj ocenjuje naše znanje ob projektu	31	11,6	74	27,7	93	34,8	69	25,8
Učitelj ocenjuje naše znanje z izdelkom	29	10,7	85	31,4	89	32,8	68	25,1
Učitelj ocenjuje naše znanje s storitvijo	35	13,0	73	27,1	93	34,6	68	25,3
Učitelj ocenjuje naše znanje - drugo	25	12,4	48	23,9	59	29,4	69	34,3

Skoraj polovica dijakov meni, da se njihovo znanje vedno ocenjuje pisno, skoraj 80% pa je tistih, ki menijo, da je temu tako vedno ali pogosto. Pisno ocenjevanje torej najbolj prevladuje. Sledi ocena o pogostosti ustnega ocenjevanja, za katerega tretjina dijakov meni, da je prisotno vedno, 70% pa je skupno tistih, ki menijo, da je temu tako vedno ali pogosto. Sledijo ostali načini: ocenjevanje ob projektu, z izdelkom, storitvijo ali kako drugače, kjer je v povprečju malo manj kot polovica dijakov menila, da se to dogaja vedno ali pogosto.

Timsko ocenjevanje

Smernice novih izhodišč za prenovu izobraževalnih programov, kot so uresničitev kompetenčnega pristopa, vsebinska prepletenost teorije in prakse ter splošnih in strokovnih vsebin, uporabnost znanj, medpredmetno povezovanje, integracija se uresničujejo tudi s pomočjo timskega pristopa k delu, del tega pa je tudi timsko preverjanje in ocenjevanje. V 10. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) je opredeljeno, da lahko dijaka pri posamezni programski enoti ocenjuje več učiteljev (tim učiteljev), če tako določi programski učiteljski zbor.

Nov izobraževalni program predpostavlja vključenost praktičnega pouka v strokovne vsebinske sklope, kar pomeni, da se tako praktično izobraževanje v delovnem procesu (v nadaljevanju PIDP) kot praktični pouk ocenjujeta timsko znotraj strokovno vsebinskih sklopov (v nadaljevanju SVS). Na nacionalnem nivoju ta prepletenost ni predvidena le znotraj SVS, ampak tudi v katalogih znanj ključnih kvalifikacij (KK) in integriranih ključnih kvalifikacij (IKK).

Učitelji, vključeni v prenovu, so bili le delno deležni strokovnega svetovanja na področju timskega preverjanja in ocenjevanja in so bili zato v veliki meri prepuščeni svoji lastni iznajdljivosti (predvsem učitelji SVS). V vprašalniku smo jih spraševali, ali ocenjujejo tudi timsko.

Tabela 16: Ali ocenjujete tudi timsko? Razdelitev učiteljev po šolah

Šola	Nova Gorica		Velenje		Ptuj		Bežigrad		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Da	6	75,0	9	81,8	3	27,3	10	71,4	28	63,6
Ne	2	25,0	2	18,2	8	72,7	4	28,6	16	36,4
Skupaj	8	100,0	11	100,0	11	100,0	14	100,0	44	100,0

Več kot polovica vseh vprašanih (63,3%) je izbrala odgovor *da*. Primerjava odgovorov po šolah kaže, da izstopajo le odgovori učiteljev ŠC Ptuj, kjer je večina izbrala možnost *ne*. Vendar pa to ne pomeni nujno, da pri njih timsko ocenjevanje še ni zaživelo. Morda je bila nekoliko nejasna in preširoka le formulacija samega vprašanja in so učitelji pod timskim ocenjevanjem razumeli npr. skupno ocenjevanje celotnega PUZ-a in ne le dveh ali treh učiteljev.

Tabela 17: Ali ocenjujete tudi timsko? Razdelitev učiteljev po predmetu, ki ga poučujejo

Kaj učitelji poučujejo	Ključno kvalifikacijo, splošno izobraževalni predmet		Strokovno vsebinski sklop		Praktični pouk		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Da	12	54,5	9	60,0	7	100,0	28	63,6
Ne	10	45,5	6	40,0	0	0,0	16	36,4
Skupaj	22	100,0	15	100,0	7	100,0	44	100,0

Primerjava podatkov med učitelji KK, SVS in praktičnega pouka kaže, da med njihovimi odgovori sicer ni statistično pomembnih razlik, je pa zelo spodbudno, da so vsi učitelji praktičnega pouka odgovorili, da ocenjujejo timsko. Rezultat je pričakovan, ker v tak način ocenjevanja učitelje usmerja že sam izobraževalni program z integracijo praktičnega pouka znotraj SVS.

Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri dijaki prepoznavajo prisotnost timskega ocenjevanja. Odgovarjali so na vprašanje: *Ali tvojo oceno kdaj oblikuje več učiteljev hkrati?* Izbirali so lahko med tremi možnimi odgovori: *da*, *ne* in *ne vem*.

Tabela 18: Ali tvojo oceno kdaj oblikuje več učiteljev hkrati?

	Frekvenca	Odstotek
Da	49	38,0
Ne	36	27,9
Ne vem	44	34,1
Skupaj	129	100,0
Neodgovorjeno	8	
Skupaj	137	

Iz zgornje tabele je razvidno, da so odgovori dijakov dokaj enakovredno razporejeni med naštetimi možnostmi. Več kot tretjina dijakov, ki je odgovarjala na vprašanje, meni, da njihovo oceno oblikuje več učiteljev hkrati in hkrati jih skoraj enak delež ne ve, ali se to dogaja ali ne. Ostali (27,9%) pa so izbrali možnost *ne*.

Primerjava odgovorov učiteljev in dijakov tako kaže, da več učiteljev (63,6%) ocenjuje tudi timsko, kot za to vedo dijaki (38%).

Možna razlaga je, da dijaki pač ne vedo, da učitelji timsko ocenjujejo, čeprav to ni ravno skladno z novo kulturo ocenjevanja, kjer naj bi učitelji dijakom kriterije ocenjevanja predstavili že vnaprej, prav tako naj bi se z dijaki pogovorili o načrtu preverjanja in ocenjevanja itd.

Predpostavljamo lahko tudi, da učitelji timsko oceno oblikujejo predvsem izven razreda (posamezne skupine učiteljev znotraj PUZ-a) in jo dijakom potem predstavi samo en učitelj (verjetno nosilec teme/predmeta/SVS).

V prihodnosti bi učiteljem svetovali, da kadar dijakom posredujejo timsko oblikovano oceno, jim jo ponovno pojasnijo in argumentirajo (kdo je pri ocenjevanju sodeloval, na podlagi katerih kriterijev in opisnikov, s kakšnim namenom je pri tinskem ocenjevanju sodelovalo več učiteljev, na kakšen način so oblikovali oceno ipd.)

Zanimalo nas je tudi, na katerih področjih učitelji najpogosteje timsko ocenjujejo in na katerih bi po njihovem mnenju tako lahko ocenjevali.

Tabela 19: Ocenjevanje timskega dela na različnih področjih

Področje	Na katerih področjih ocenjujete timsko?		Na katerih področjih bi lahko ocenjevali timsko?	
	f	%	f	%
Pri strokovnih vsebinskih sklopih	16	32,7	8	25,8
Pri integraciji ključnih kvalifikacij (tuji jeziki, naravoslovje, matematika idr.)	13	26,5	6	19,4
Pri projektnih tednih	19	38,8	15	48,4
Drugo	1	2,0	2	6,5
Skupaj	49	100,0	31	100,0

Med v tabeli naštetimi možnostmi so učitelji, ki že ocenjujejo timsko, največkrat (38,8%) izbrali možnost *pri projektnih tednih*, skoraj tretjina je izbrala možnost *pri strokovnih vsebinskih sklopih*, četrtnina pa možnost *pri integraciji ključnih kvalifikacij*.

Možnost *drugo* je izbral le en učitelj, kot predlog pa je navedel *pri promocijskih projektih*. Vendar raziskovalcem ni jasno, kaj je s tem mislil.

Tudi skoraj polovici učiteljev, ki še ne ocenjujejo timsko, se zdi, da bi timsko ocenjevanje v največji meri lahko uporabili *pri projektnih tednih*. Druga najbolj pogosta izbira je bila *pri strokovnih vsebinskih sklopih* in pa *pri integraciji ključnih kvalifikacij*.

Dva učitelja sta izbrala možnost *drugo* in navedla *pri nastopih in predstavitev* ter *pri seminarskih nalogah*.

V obeh primerih se zdijo učiteljem projektne tedni tisto področje, kjer že najpogosteje ali pa bi lahko timsko ocenjevali. Projektne tedni so ena izmed možnih organizacijskih oblik projektne dela, ki se načrtno uvaja z izobraževalnim programom Avtoserviser. V prvem letu izvajanja poskusa 2004/05 so šole projektne tedne izvajale trikrat letno strnjeno en teden skupaj, v šolskem letu 2005/06 pa je tudi v organizacijskem smislu med njimi že prišlo do sprememb. Na eni izmed šol so tako že bližje idejam projektne dela. Z uvajanjem projektne tedne smo namreč želeli spodbuditi uporabo projektne dela kot ene izmed rednih oblik učnega procesa, ki se ne dogaja le nekajkrat letno, ampak vedno, kadar bi to predstavljalo večji izkoristek učinkovitosti učnega procesa. Z metodo projektne dela se namreč lahko uspešno uresničuje problemsko načrtovan učni proces, s poudarkom na uporabnosti pridobljenega znanja. Tudi ena izmed usmeritev novih izhodišč za pripravo katalogov znanja in izpeljave učnega procesa je »uveljaviti načelo pretežno učnocilnega in problemskega načrtovanja v pripravi katalogov znanja in pri izpeljavi učnega procesa« (Izhodišča 2001, str. 10). Izhodišča usmerjajo tudi k iskanju večje uporabnosti znanja, izhajanju iz realnih delovnih situacij ter prepletanju teorije in prakse ter splošnega in strokovnega. Vse omenjene usmeritve se lahko učinkovito uresničujejo v prepletanju učnocilnega in učnovsebinskega načrtovanja učnega procesa ter v uporabi projektne dela kot oblike učnega procesa.

Katalogi SVS in organizacija projektne tedne oz. projektne dela že vnaprej logično sugerira timsko načrtovanje ter posledično tudi ocenjevanje, kar potrjujejo tudi rezultati. Lahko bi rekli, da smo z integracijo praktičnega pouka v SVS in z vztrajanjem pri projektne tedne v procesu načrtovanja izvedbenih kurikulumov učitelje postavili v situacijo, ko je bilo timsko načrtovanje in uresničevanje učnega procesa neizogibno.

Že v prvem poročilu smo ugotovili in to ponovno potrjujemo, da smo bili pri sistematičnem načrtovanju in uresničevanju integracije ključnih kvalifikacij najmanj uspešni.

Menimo, da bi bilo v prihodnosti razvojno delo, svetovanje in usposabljanje smiselno v večji smeri usmeriti v ta segment.

Pri timskem ocenjevanju torej sodeluje več učiteljev. Skozi spremljavo smo skušali identificirati, kdo ima v tem procesu največji vpliv na končno oceno. Učitelji so lahko izbirali med postavkami, ki so vidne iz spodnje tabele.

Tabela 20: Kdo ima pri timskem ocenjevanju največji vpliv na končno oceno?

		Učitelj/nosilec najpomembnejšeg a vsebinskega sklopa/predmeta	Učitelj/nosilec glavne teme pri projektu	Dominanten učitelj	O oceni se demokratično dogovorimo	Drugo	Skupaj
Učitelji KK	f	2	2	0	7	1	12
	%	16,7	16,7	0,0	58,3	8,3	100,0
Učitelji SVS	f	3	3	1	2	0	9
	%	33,3	33,3	11,1	22,2	0,0	100,0

Učitelji praktičnega pouka	f	3	1	0	3	0	7
	%	42,9	14,3	0,0	42,9	0,0	100,0
Skupaj	f	8	6	1	12	1	28
	%	28,6	21,4	3,6	42,9	3,6	100,0

Na to vprašanje je odgovarjalo le tistih 28 učiteljev, ki že ocenjuje timsko. Med njimi jih je največji odstotek (42,9%) izbralo možnost, da se o oceni demokratično dogovorijo. Skoraj tretjina jih je izbrala postavko, da ima največji vpliv pri tiskem ocenjevanju učitelj/nosilec najpomembnejšega vsebinskega sklopa/ključne kvalifikacije, razmeroma velik vpliv pa ima tudi učitelj/nosilec glavne teme pri projektu. Glede na predhodno ugotovitev, da je timsko ocenjevanje prisotno najpogosteje pri projektnih tednih, bi lahko predpostavljali, da bo tudi pri tem vprašanju višji delež učiteljev izbralo možnost, da ima pri tiskem ocenjevanju (ki naj bi bilo najpogosteje prisotno pri projektnih tednih) največji vpliv učitelj oz. nosilec glavne teme pri projektu. Razlog, da rezultati takšne predpostavke ne potrjujejo, je verjetno tudi v možnostih, med katerimi so učitelji lahko izbirali. Tako postavka *o oceni se demokratično dogovorimo* mnogo bolj odraža neko želeno stanje, h kateremu stremimo, kot pa na primer postavka *dominanten učitelj*, ki jo je izbral le en učitelj. Če ne gre za socialno zaželen odgovor, je rezultat zelo spodbuden in so na šolah uspeli vzpostaviti bolj demokratično klimo, strokovno avtonomijo in odgovornost posameznika pri prispevanju k skupnim odločitvam.

Iz primerjave podatkov glede na področja poučevanja učiteljev lahko vidimo, da se o oceni demokratično dogovarjajo predvsem učitelji KK in praktičnega pouka, manj pa učitelji strokovne teorije znotraj SVS. Iz omenjenega lahko verjetno zaključimo, da so se v timsko sodelovanje v največji meri povezali učitelji KK in učitelji praktičnega pouka, da pa so se učitelji strokovno-teoretičnih predmetov v najmanjši meri vpletli v ta proces.

Tudi usposabljanja so bila v veliki meri namenjena podpori učiteljem KK, da se sistematično povežejo z učitelji stroke pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa, pri čemer naj poskušajo izhajati iz realnih delovnih problemov. Usposabljanj in svetovanj za pomoč prepletanju teorije in prakse znotraj strokovnih vsebinskih sklopov pa skorajda ni bilo. V prihodnosti je tudi to točka, kateri je potrebno posvetiti veliko pozornost.

Poleg tega, kdo ima na končno oceno največji vpliv, nas je zanimalo tudi, na kakšen način učitelji pri tiskem ocenjevanju najpogosteje sooblikujejo oceno. Učitelji so lahko izbirali med naslednjimi možnostmi:

- Takoj izračunamo aritmetično sredino.
- Aritmetično sredino izračunamo samo v primeru, ko se ne moremo uskladiti.
- Argumentiramo, dokler ne pridemo do usklajene končne rešitve.
- Drugo.

Tudi na to vprašanje so odgovarjali le tisti učitelji (28), ki že timsko ocenjujejo. Od teh jih je skoraj 90% izbralo tretjo možnost, torej da oceno argumentirajo, dokler ne pridejo do usklajene končne rešitve. To na nek način potrjuje rezultate prejšnjega vprašanja, kjer smo ugotovili, da se skoraj polovica učiteljev o oceni demokratično dogovori. Rečemo namreč lahko, da je argumentiranje, dokler ne najdemo usklajene končne rešitve, osnova demokratičnega do/govora. Le dva učitelja sta izbrala možnost, kjer učitelji, ko se ne morejo uskladiti, računajo aritmetično sredino. Je pa spodbudno, da nihče ni izbral možnosti *takoj izračunamo aritmetično sredino* iz ocen posameznih učiteljev.

V nadaljevanju bi bilo smiselno ugotoviti v kakšni meri se učitelji pri timskem ocenjevanju in sporazumevanju o oceni poslužujejo sistematičnih načinov in metod timskega ocenjevanja (na primer izdelave opisnikov, ki spremljajo doseganje predhodno načrtovanih ciljev pouka).

Prednosti in slabosti timskega ocenjevanja

Zanimale so nas tudi prednosti in slabosti timskega ocenjevanja, kot jih vidijo učitelji. Učitelji so lahko našli največ tri prednosti in tri slabosti timskega ocenjevanja. Odgovorov nismo rangirali, ampak smo vse kategorizirali enakovredno, ne glede na to, na katero mesto so učitelji neko prednost oz. slabost zapisali. Na podlagi kategorizacije smo oblikovali kategorije, ki so v nadaljevanju opisane in ilustriane s primeri.

Prednosti timskega ocenjevanja:

- *Bolj realna, celostna ocena: 13 odgovorov*

Primeri: Bolj objektivno ocenjevanje.

Celovitejši pregled nad znanjem dijaka.

Ocena je bolj kompleksna, sestavljena iz strokovno teoretičnega znanja, nastopanja, ocene gradiva, ki je bilo uporabljeno na predstavitvi.

Dijaka spoznamo iz različnih zornih kotov.

- *Sodelovanje med učitelji: 13 odgovorov*

Primeri: Argumentirana končna ocena.

Medsebojna komunikacija učiteljev.

Učitelji usklajujemo nivo.

- *Vpliv timskega ocenjevanja na kvaliteto pedagoškega procesa: 8 odgovorov*

*Primeri: **Dijaki znajo povezovati določene vsebine med predmeti.***

Kvalitetna priprava vsebinskih sklopov in projektnih nalog.

Dijaki spoznavajo integracijo ključnih kvalifikacij.

Vpliv na uspešnost dijakov

- *Bolj pravično ocenjevanje: 6 odgovorov*

Primeri: Bolj objektivno ocenjevanje.

Zanesljivo je izključena pristranskost.

Lažje in bolj objektivno ovrednotenje znanja dijakov.

- *Zamenjava timskega ocenjevanja s skupinsko obliko dela: 4 odgovori*

Primeri: Skupinsko sodelovanje med učenci.

Sodelovanje dijakov.

Učenci so prisiljeni medsebojno sodelovati in izmenjavati mnenja ter tako poskušajo narediti čim boljši končni izdelek ali storitev.

Več dijakov lahko oceniš v kratkem času.

- *Drugo: 3 odgovori*

Navajamo vse primere:

Omogoča izpeljavo nalog, ki sodijo v okviru promocije šole.

Težko je določiti delež ocene za posamezno področje, še težje pa to dijaku pojasniti.

Veliko jih verjetno ni. Mogoče je manjši stres. Ampak življenje ni pravljica.

Najpogosteje učitelji torej prednosti timskega ocenjevanja povezujejo z možnostjo, da tako dijake ocenijo bolj objektivno, celostno, kompleksno, pri tem med seboj še bolj sodelujejo, rešujejo nastale dileme in težave, izmenjajo medsebojna znanja in izkušnje, delijo odgovornost za oceno in so lahko bolj pravični pri ocenjevanju. Hkrati vidijo kot prednost tudi v vplivu takega načina ocenjevanja na sam pedagoški proces. Vpliv učitelji prepoznavajo na dveh nivojih (za dijake in za učitelje). Dijaki

naj bi bili na primer zmožni boljšega povezovanja med predmeti, hkrati pa naj bi to vplivalo tudi na kvaliteto načrtovanja vsebinskih sklopov in predmetov.

Štirje učitelji so prednosti timskega ocenjevanja zamenjali s skupinskimi oblikami dela in govorijo o večjem sodelovanju dijakov, čeprav ob tem ni čisto jasna povezava med tem, kar se predpostavlja pod timskim ocenjevanjem in večjim sodelovanjem med dijaki. Pomislimo lahko, da učitelji timsko ocenjevanje razumejo kot hkratno ocenjevanje več dijakov, ki so skupaj opravili neko dejavnost, nalogo, storitev, projekt in ne kot (hkratno) ocenjevanje, ko več učiteljev ocenjuje enega dijaka. Prav tako ni jasno čisto jasno, kako lahko učitelj s pomočjo timskega ocenjevanja pride do ocene hitreje.

Slabosti timskega ocenjevanja

- *Organizacijske ovire: 16 odgovorov*

Primeri: Dodatno delo.

Pri oblikovanju končne ocene porabimo veliko časa za usklajevanje vseh kriterijev.

Prisotnost drugih učiteljev je pri teh obremenitvah učiteljev (urnik in število ur pouka, ki presega v določenih obdobjih 30 ur v razredu) in druge dejavnosti težko uskladiti, včasih pa nemogoče.

Za sabo potegne preveč časa med procesom usklajevanja.

Organizacija timskega dela glede na prostorske možnosti in zasedenost učiteljev.

Organizacija timskega dela glede na prostorsko stisko in zasedenost učiteljev.

Še vedno učimo v enakem ambientu, kar pomeni da so pogoji za sodelovalno delo zelo okrnjeni.

Oddaljenost delavnic od šole.

Usklajevanje različnih dejavnosti.

Če učenec manjka.

Če učitelj manjka.

- *Nedodelanost koncepta timskega ocenjevanja: 5 odgovorov*

Primeri: Ni izdelanih minimalnih standardov.

Ocena je tako kompleksna, da včasih ne vemo, kam bi jo zapisali (kateri predmet).

Pomanjkanje kriterijev za tovrstno ocenjevanje.

- *Vpliv na klimo med učitelji: 4 odgovori*

Primeri: Posameznik misli, da je njegovo področje najpomembnejše.

Včasih pa se najde nekdo, ki misli da je tisto, kar poučuje, najpomembnejše.

Nestrinjanje med seboj.

Praktiki redko upoštevajo splošno-izobraževalne predmete.

- *Nepravičnost ocene: 3 odgovori*

Primeri: Če ni dobrega sodelovanja, lahko pride do oškodovanja dijaka.

Nepoznavanje dijakov.

Zaradi slabšega poznavanja dijaka lahko izstopa ocena tistih učiteljev, ki ga bolje pozna.

Posebna skupina odgovorov:

- *Nerazumevanje timskega ocenjevanja: 8 odgovorov*

Navedeni so vsi primeri:

Na timsko delo lahko klavrno vplivajo določeni posamezniki ter tako nižajo oceno izdelka ali storitve

Največja slabost je, da se posameznik skriva v skupini. Prosperirajo samo najbolj izpostavljeni dijaki. (odgovori enega učitelja)

Neaktivno delo posameznih učencev v timu.

Nekateri dijaki se 'šlepajo'.

Neenakomeren vložek dijakov v timu. Ugotavljanje vloženega znanja dijakov v timu je mogoče težje. (odgovori enega učitelja)

Nekorektnost dijakov.

Verjetno ne preseneča, da učitelji kot slabosti timskega ocenjevanja najbolj pogosto navajajo svojo povečano obremenjenost, pomanjkanje časa in še nekatere druge organizacijske ovire (npr. oddaljenost delavnic od šole).

Tudi tukaj ugotavljamo, da nekateri učitelji pojma »timsko ocenjevanje« ne razumejo oz. ga razumejo napačno, torej kot situacijo, pri kateri ocenjujemo več dijakov hkrati. Iz napačnega razumevanja izhaja verjetno protislovje v povezovanju timskega ocenjevanja in porabe časa. Tako nekateri učitelji ocenjujejo večjo porabo časa kot eno izmed slabosti timskega ocenjevanja, spet drugi pa odgovarjajo, da je prednost timskega ocenjevanja prihranek na času, saj lahko oceniš več dijakov hkrati.

Pomembno za nadaljnje delo je, da vidijo učitelji slabost timskega ocenjevanja v nejasnosti samega koncepta, v pomanjkanju strokovnih usmeritev in kriterijev (pogrešajo minimalne standarde) za tako ocenjevanje. Za nadaljnje delo tako predlagamo pripravo strokovnih gradiv, smernic, teoretičnih interpretacij primerov dobre prakse, ki naj temeljijo na že obstoječih znanstvenih teorijah ipd. Na osnovi strokovnih smernic pa naj se oblikuje usposabljanje in svetovanje učiteljem. Tudi odgovori učiteljev namreč kažejo, da so obstoječi dokumenti (nov pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, različni obrazci za dokumentiranje ocen in časovno načrtovanje ocenjevanja,...), ki so jih skupine strokovnjakov že pripravile, učiteljem in drugim sodelujočim sicer v veliko pomoč, vendar premalo za kvalitetno preverjanje in ocenjevanje. Enako velja za usposabljanja, ki izhajajo bolj iz tovrstnega organizacijsko-pravnega ozadja kot iz spoznanj stroke (pedagogike in psihologije).

Nekaj odgovorov smo lahko uvrstili v kategorijo, kjer se timsko ocenjevanje odraža v medsebojnih odnosih učiteljev (posameznik misli, da je njegovo področje najpomembnejše), za nekatere pa naj bi imelo tako ocenjevanje negativni vpliv na dijake (zaradi slabšega poznavanja dijaka lahko izstopa ocena tistih učiteljev, ki ga bolje poznajo). Navedeni odgovori so delno v protislovju z odgovori, s katerimi smo se srečevali pri prejšnjih vprašanjih. Tako so učitelji na vprašanje, kdo ima pri timskem ocenjevanju največji vpliv, v največji meri odgovarjali, da se o oceni demokratično pogovorijo. Tu pa vendarle ugotavljamo, da se pojavljajo situacije, ko pri končni odločitvi prevladuje mnenje učitelja, ki je v trenutnem timu dominanten. Pri tem pa ne gre za odgovor učitelja, ki je edini pri enem od prejšnjih vprašanj odgovoril, da ima pri timskem ocenjevanju na končno oceno največji vpliv dominanten učitelj.

Nekateri odgovori, ki ponazarjajo tako prednosti kot slabosti timskega ocenjevanja, so zelo spodbudni, saj kažejo, da so nekateri učitelji razumeli ključne prednosti timskega dela učiteljev za kvaliteto učnega procesa in posledično za kvaliteto znanja pri dijakih. Pri tem bi predvsem izpostavili odgovore, kot so:

- dijaki znajo povezovati določene vsebine med predmeti
- težko je določiti delež ocene za posamezno področje, še težje pa to dijaku pojasniti.

Smernice novih izhodišč predpostavljajo, da če želimo pri dijakih razvijati zmožnosti za uspešno spoprijemanje z vsakodnevnimi delovnimi in življenjskimi nalogami, ki zahtevajo celostno povezano znanje z različnih področij, bomo to najhitreje dosegli z načrtovanjem, organizacijo in izvedbo učnega procesa na način, ki bo že v izhodišču zmožnosti pri dijakih razvijal čim bolj celostno in ne po posameznih segmentih. Če nas torej prioritarno zanima zmožnost dijaka za rešitev realnega delovnega ali življenjskega problema, ga morajo pri reševanju problema oceniti učitelji strokovnjaki tistih področij, katerih znanja so potrebna, da bi uspešno rešili omenjeni problem.

Ugotavljamo, da nekateri učitelji ne vidijo prednosti timskega ocenjevanja, niti ga ne razumejo oz. ga razumejo napačno, kot neko obliko dela, pri katerem dijake ocenjujemo v skupini (ocenim več

dijakov hkrati). Dejstvo je, da se timsko delo učiteljev in timsko delo dijakov pogosto pojavljata skupaj (kot npr. pri projektnih tednih in drugih oblikah projektne dela), vendar bo v prihodnosti potrebno v usposabljanjih in svetovanjih z učitelji razčistiti, kaj je eno in kaj drugo, da bi kasneje lahko delali na rasti kakovosti obeh.

Vloga ciljev iz katalogov znanj

Novi katalogi so bili zasnovani učnociljno in kompetenčno. Sodobni trendi v didaktiki presegajo zgolj vsebinski pristop. Pomembno ni le, katere vsebine in koliko so »pokrite«, ampak, kako dijaki prihajajo do spoznanj o njih, kako razmišljajo o njih (psihološko rečeno: kako jih »procesirajo«) in na kakšen način jih uporabijo. V ta namen naj bi bila »snov« v katalogih opredeljena učnociljno: vsaki vsebini je pripisan glagol, ki nakazuje, na kakšen način naj bo osvojena (kaj naj dijak z njo zna početi, npr.: jo znati opisati, uporabiti, povezati, kritično ovrednotiti ...)¹. Hkrati pa morajo posamezni učni cilji voditi h kompetenčni usposobljenosti: k temu, da dijaki razvijejo različne zmožnosti, ki niso le vsota doseganja posameznih ciljev, ampak nova kvaliteta, ki se kaže tako v njihovem znanju, kot tudi v delovanju in stališčih oz. naravnosti.

Zapis v katalogih, ki je učnociljni in kompetenčni (na eni strani atomističen v smislu, katere učne cilje naj se razvije, na drugi holističen v smislu, k razvoju katerih kompetenc to vodi), naj bi učitelje spodbujal k učnociljnemu in kompetenčnemu pristopu tudi v praksi in pri preverjanju in ocenjevanju (temu so namenjeni standardi, ki so ponavadi predstavljeni kot stopnja, do katere naj bi bili doseženi cilji). Zato smo ugotavljali, kako si učitelji pomagajo s katalogi (oz. z učnociljnim zapisom v njih) pri snovanju vprašanj oz. nalog za preizkuse. Predpostavka je namreč, da natančno branje in upoštevanje teh zapisov učiteljem lahko pomaga pri bolj preciznem oblikovanju vprašanj oz. navodil za naloge in s tem – posredno – k bolj poglobljenemu pristopu pri poučevanju in ocenjevanju nasploh.

Tabela 21: Ali si pri sestavljanju vprašanj za preverjanje in ocenjevanje pomagata s cilji iz katalogov znanj?

	Frekvenca	Odstotek
Da	37	84,1
Ne	7	15,9
Skupaj	44	100,0
Neodgovorjeni	2	
Skupaj	46	

Večina učiteljev (84%) navaja, da si pri sestavljanju vprašanj za preverjanje in ocenjevanje pomaga s cilji iz katalogov znanj.

26 od njih je bilo pripravljenih predstaviti primer. Od teh jih je 11 (med njimi so zastopana vsa področja) povsem ustrezno in dosledno demonstriralo učnociljno povezavo med nalogo oz. vprašanjem in ciljem iz kataloga, kot npr.:

- slovenščina: dejavnost/naloga – vodeni razgovor o odlomku iz umetnostnega besedila, cilj – dijak izrazi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje
- angleščina: dejavnost / naloga - opiši v 50 besedah svoje zadnje počitnice, cilj – preprosto pisno sporočanje o stvareh iz dijakovega osebnega življenja
- stroka: naloga – na narisnem načrtu mešane vezave treh uporov pojasni pravila vzporedne in zaporedne vezave, cilj – razumejo zakonitosti mešane vezave

¹ Tako se v zapisu učnega cilja prepleta vsebinska – informativna in procesna – formativna komponenta, ki pa sta tako tesno in kompleksno povezani, da je bila odločitev pri zapisu ciljev v kataloge, da se ju ne ločuje.

- matematika: naloga – iz kvadratne pločevine roba 1 m želimo narediti največji možni pokrov; koliko pločevine nam pri izdelavi odpade; cilj – uporablja pojem ploščina

Nekaj predstavljenih primerov (7) povezavo med nalogo oz. vprašanjem in ciljem nakazuje ohlapno (npr. navedejo le temo, ne pa konkretnega vprašanja in le približno opredelijo cilj).

Nekaj primerov je le navedba naslovov tem (npr. električne sheme oz. simboli; kisline, varno delo, akumulator ...).

Nekaj primerov pa je le navedba naloge (npr.: razgovor s stranko; kakšna je pasivna varnost pri vozilih ...)

Med šolami so razlike glede zaznavanja uporabnosti ciljev. Tako na primer je na eni šoli osem učiteljev od 11 presodilo, da si s cilji pomagajo, na drugi pa trinajst od štirinajstih.

Po področjih pa kaže, da si s cilji iz katalogov največ pomagajo učitelji ključnih kvalifikacij oz. splošno izobraževalnih predmetov, kar si razlagamo s tem, da imajo več izkušenj s tovrstnimi dokumenti in s taksonomskim razumevanjem ciljev. Zato predlagamo, da se učiteljem praktičnega pouka pri tem nudi dodatno podporo.

Iz primerov, ki so jih navajali učitelji, ne moremo potegniti sklepa o tem, v kakšni meri že uporabljajo učinkovito načrtovanje preizkusov, dobimo pa vpogled v to, kako razumejo ta izziv.

Lahko bi rekli, da od učiteljev, ki so bili pripravljeni postreči s primerom (to pa je bilo tri četrtine tistih, ki trdijo, da pri sestavljanju vprašanj pomagajo s cilji iz katalogov) je del učiteljev povsem dojel učinkovito načrtovanje preizkusov.

Za tiste, katerih primeri niso prav prepričljivi, pa lahko sklepamo, da nekateri od njih razumejo zvezo, vendar se niso potrudili z natančnim zapisom, nekaj učiteljev pa po vsej verjetnosti ne razume povsem razmerja med nalogo in ciljem in ima tudi težave z zastavljanjem nalog oz. vprašanj v smislu zgolj navajanja naslova teme – razne če so bili zgolj površni (npr., ko kot vprašanje predstavi naslednje: »Električne sheme oz. simboli« ali pa »Kisline, varno delo, akumulator«).

Podobno sliko so pokazale tudi **taksonomske analize preizkusov** (glej prilogo C), iz česar lahko sklepamo, da je učinkovito načrtovanje preverjanja in ocenjevanja (in verjetno tudi pouka) že zaživelo in ga del učiteljev že uporablja, vendar pa še ne moremo govoriti, da ti prevladujejo oz. da so učitelji v njem vešč. Za učinkoviti pristop v povezavi s kompetenčnim, bo treba učitelje še naprej usposablјati. Razveseljivo pa je, da v tolikšnem odstotku (velika večina) navajajo, da si s cilji iz katalogov pomagajo, saj to pomeni, da so le-ti ustrezno zapisani.

Zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli

Preverjanje in ocenjevanje je v šoli proces, ki nenehno poteka. Nekateri učitelji menijo, da se dijaki učijo le, če so za znanje tudi ocenjeni, nekateri se trudijo, da bi temu ne bilo tako. Tudi med dijaki so mnenja o potrebnosti ocen različna, a v našem šolskem sistemu so velikega pomena tako za napredovanje iz letnika v letnik kot za vpis v nadaljnje izobraževanje. Učitelji, dijaki in starši kar bolje razumejo, če se pove, da je dijak znal za npr. 4 (a pravzaprav ne vemo, kakšno znanje si kdo od njih pod tem točno predstavlja) kot, če bi z opisi povedali katere cilje je dosegel, koliko je napredoval v lastnem znanju in koliko v primerjavi s sošolci, katere cilje še mora osvojiti in na kakšen način naj bi to dosegel. Vsekakor je preverjanje in ocenjevanje zahteven proces za učitelja in tudi za dijaka.

Z našimi vprašanji smo skušali ugotoviti kakšno je mnenje dijakov in učiteljev o tem, kako se učitelj in dijak odzivata v samem procesu (sporočanje in razumevanje jasnosti kriterijev, spodbujanje, reakcije učiteljev, če dijak ne zna, reakcije dijakov, ko dobijo oceno, s katero niso zadovoljni itd.). Nekateri odgovore učiteljev in dijakov smo tudi primerjali in s tem dobili dodatne informacije, ki nam bodo v pomoč pri delu z učitelji v naslednjem letu.

Ne samo preverjanje, tudi ocenjevanje je proces učenja, zato je zelo pomembno, da dijak pozna kriterije, natančno ve, kaj se od njega pričakuje oziroma zahteva (tako glede ciljev, vsebin, načina sodelovanja ...) in da seveda od učitelja dobi ustrezno podporo, usmeritev ter pravočasno povratno informacijo.

Pa najprej pogledajmo odgovore dijakov na vprašanje² *Kako pogosto veljajo spodaj navedene trditve za učitelje, ki tebe oz. tvoj razred poučujejo letos?* in odgovore učiteljev na vprašanje *Kako pogosto veljajo navedene trditve za vas?* ter njihove primerjave³.

Tabela 22: Strinjanje dijakov in učiteljev z različnimi trditvami

Trditve	vedno		pogosto		včasih		nikoli		skupaj		f %
	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	
1. Učitelj jasno pove, kaj je potrebno znati pri spraševanju in praktičnih nalogah.	134 48,2	38 84,4	79 28,4	7 15,6	49 17,6	/	16 5,8	/	278 100	45 100	f %
2. Učitelj vnaprej pojasni kriterije za ocenjevanje.	79 28,3	35 77,8	121 43,4	8 17,8	60 21,5	2 4,4	19 6,8	/	279 100	45 100	f %
3. Učitelj pojasni oceno, ki jo da pri ocenjevanju.	68 24,1	36 80,0	116 41,1	9 20,0	82 29,1	/	16 5,7	/	282 100	45 100	f %
4. Učitelj po ocenjevanju pokaže primer dobre rešitve.	69 25,0	17 37,8	106 28,4	19 42,2	75 27,2	8 17,8	26 9,4	1 2,2	276 100	45 100	f %
5. Učitelj pri spraševanju spodbuja.	76 26,7	19 42,2	106 37,2	21 46,7	75 26,3	3 6,7	28 9,8	2 4,4	285 100	45 100	f %
6. Učitelj pri spraševanju spravlja dijaka v stisko.	48 17,0		86 30,5		74 26,2		74 26,2		282 100		f %
7. Učitelj pri ustnem ocenjevanju znanja izgubi potrpljenje.	51 18,5	1 2,2	86 30,1	/	72 26,1	14 31,1	70 25,4	30 66,7	276 100	45 100	f %
8. Občutek imam, da učitelj pri meni išče znanje.	71 25,5		106 38,1		77 27,7		24 8,6		278 100		f %
9. Občutek imam, da učitelj pri meni išče neznanje.	52 18,8		73 26,4		88 31,8		64 23,1		277 100		f %

Razlike med odgovori dijakov in učiteljev so očitne, tudi pri prvi trditvi, kjer je večji del odgovorov obojih v kategoriji »vedno«. Da učitelj vedno jasno pove, kaj je treba znati, meni manj kot polovica dijakov, učitelji pa to trdijo kar v 84,4%.

Zelo izstopajo odgovori pri trditvi 7, saj skoraj 67% učiteljev trdi, da nikoli ne izgubijo potrpljenja, mnenja dijakov pa so povsem drugačna.

V trditvah 1, 2, 3 in 7 so razlike med odgovori dijakov in učiteljev statistično pomembne⁴.

² Dijaki so na to vprašanje odgovarjali trikrat, pri čemer niso odgovarjali za učitelja na splošno, ampak je računalniški program pri vsaki ponovitvi vprašanja naključno izbral enega od učiteljev.

³ Učitelji niso odgovarjali na trditve št. 6, 8 in 9

⁴ Dijaki so odgovarjali za 3 učitelje, zato navajamo vrednosti hi-kvadrat preizkusa glede na posamezno trditvev:

Trditvev 1: $g = 3$, $p = 0,000$, $x^2 = 17,474$, $x^2 = 17,461$, $x^2 = 23,337$.

Trditvev 2: $g = 3$, $p = 0,000$, $x^2 = 29,909$, $x^2 = 27,855$, $x^2 = 35,835$.

Trditvev 3: $g = 3$, $p = 0,000$, $x^2 = 38,481$, $x^2 = 40,277$, $x^2 = 48,341$.

Pri takih rezultatih se lahko vprašamo kako jasna je komunikacija med učitelji in dijaki, če so mnenja tako različna. Kaj pomeni dijaku »učitelj jasno pove«, kaj pa si pod tem predstavlja učitelj?

Trditve 6, 8 in 9 spadajo pravzaprav v področje odnosov ter se vsebinsko povezujejo z načini izkazovanja nezadovoljstva učitelja ob tem, da dijak ne zna odgovoriti na vprašanje. Vse skupaj pa vpliva na razredno klimo, pojav (ne)želenih oblik vedenja ... Ustrezni odnosi med učenci in učiteljem pa so pomembno sredstvo za preprečevanje pojava disciplinskih problemov.

Kaj pa razlike med učitelji KK in SVS?

Tabela 23: Strinjanje učiteljev KK in SVS z različnimi trditvami

Trditve	vedno		pogosto		včasih		nikoli		skupaj		
	KK	SVS	KK	SVS	KK	SVS	KK	SVS	KK	SVS	
1. Učitelj jasno pove, kaj je potrebno znati pri spraševanju in praktičnih nalogah.	63 45	67 50	41 29	38 29	25 18	24 18	12 8	4 3	141 100	133 100	f %
2. Učitelj vnaprej pojasni kriterije za ocenjevanje.	37 26	38 28	65 46	56 41	27 19	33 24	11 9	8 7	140 100	135 100	f %
3. Učitelj pojasni oceno, ki jo da pri ocenjevanju.	35 25	29 21	55 39	61 45	41 29	41 30	11 7	5 4	142 100	136 100	f %
4. Učitelj po ocenjevanju pokaže primer dobre rešitve.	31 22	34 26	52 37	54 41	40 29	35 26	16 12	10 7	139 100	133 100	f %
5. Učitelj pri spraševanju spodbuja.	35 24	37 27	54 37,5	52 38	41 28	34 25	14 10,5	14 10	144 100	137 100	f %
6. Učitelj pri spraševanju spravlja dijaka v stisko.	24 16	22 17	40 28	46 34	38 27	24 25	41 29	33 24	143 100	135 100	f %
7. Učitelj pri ustnem ocenjevanju znanja izgubi potrpljenje.	26 18	25 19	40 29	43 32	37 27	33 24	36 26	34 25	139 100	135 100	f %
8. Občutek imam, da učitelj pri meni išče znanje.	35 24	33 25	51 35	55 42	42 29	35 27	16 12	8 6	144 100	131 100	f %
9. Občutek imam, da učitelj pri meni išče neznanje.	31 22	20 15	36 26	37 28	41 29	45 34	32 23	32 23	140 100	134 100	f %

Med učitelji KK in SVS ni večjih razlik, vendar vidimo, da učitelji SVS bolj jasno povedo, kaj je treba znati pri spraševanju in praktičnih nalogah, pogosteje pokažejo primere dobrih rešitev in iščejo pri dijaku znanje kot pa to počno učitelji KK. Slednji boljše pojasnijo kriterije ocenjevanja. V stiski ob spraševanju se dijaki nekoliko večkrat znajdejo pri učiteljih SVS. Predpostavljamo, da imajo morda ti učitelji premalo psihološko-pedagoških znanj in je njihova izvedba (vedenje) preverjanja in ocenjevanja manj ustrezna.

Nato smo primerjali odgovore dijakov in učiteljev na vprašanje, s katerim smo želeli spoznati reakcije učiteljev ob spoznanju, da dijak ne zna odgovoriti na vprašanje ali izpeljati delovne naloge. Kako učitelj usmerja dijake? Jim pomaga, jih spodbuja?

Tabela 24: Strinjanje dijakov in učiteljev z različnimi trditvami

Trditve	vedno		pogosto		včasih		nikoli		skupaj		
	D	U	D	U	D	U	D	U	D	U	
Učitelj dopolni odgovor.	107 36,9	10 22,2	89 30,7	22 48,9	75 25,9	13 28,9	19 6,6	/	290 100	45 100	f %

Trditve 7: $g = 3$, $p = 0,000$, $x^2 = 36,677$, $x^2 = 38,905$, $x^2 = 26,168$.

Učitelj postavi dodatno vprašanje, ki pomaga do pravilnega odgovora.	74 25,3	13 28,9	127 43,5	25 55,6	74 25,3	6 13,3	17 5,8	1 2,2	292 100	45 100	f %
Isto vprašanje ali nalogo postavi drugemu dijaku.	57 19,8	3 6,8	83 28,8	15 34,1	120 41,7	23 52,3	28 9,7	3 6,8	288 100	44 100	f %
Učitelj z vsemi dijaki razpravlja o tem, kaj je pravilno.	86 30,2	11 24,4	106 37,2	23 51,1	68 23,9	11 24,4	25 8,8	/	285 100	45 100	f %
Učitelj spodbuja (npr. v miru premisli, saj znaš, saj bo šlo).	82 28,7	16 35,6	101 35,3	20 44,4	79 27,6	9 20,0	24 8,4	/	286 100	45 100	f %
Učitelj pojasni, kaj se je potrebno še naučiti in kako vaditi.	84 29,1	20 44,4	107 37,0	19 42,2	72 24,9	6 13,3	26 9,0	/	289 100	45 100	f %
Učitelj pove, kje lahko dijak pobrska po dodatnih virih.	81 28,0	8 17,8	108 37,4	21 46,7	68 23,5	12 26,7	32 11,1	4 8,9	289 100	45 100	f %
Učitelj pokaže nezadovoljstvo.	58 20,1	/	57 19,8	3 6,8	113 39,2	28 63,6	60 20,8	13 29,5	288 100	44 100	f %

Pri trditvi učitelj dopolni odgovor so učitelji med odgovori učiteljev in dijakov na meji statistične pomembnosti. Dobra tretjina dijakov meni, da učitelj vedno dopolni njihov odgovor in skoraj polovica učiteljev meni, da to storijo pogosto. Okoli 45 % učiteljev trdi, da vedno dijaku pojasnijo, kaj se je potrebno še naučiti, a enako misli le 29 % dijakov. Statistično pomembne razlike⁵ med odgovori dijakov in učiteljev se pojavijo pri trditvi »Učitelj pokaže nezadovoljstvo«. Sicer se najpogostejši odgovor tako dijakov kot učiteljev pojavlja v rubriki »včasih«, a je med njima velika razlika. Naslednja velika razlika je v odgovorih »vedno«, saj kar 20 % dijakov trdi, da učitelj vedno pokaže nezadovoljstvo, a te kategorije ni izbral noben učitelj. Tudi v odgovorih »pogosto« so velike razlike.

V ostalih trditvah se odgovori dijakov in učiteljev ne razlikujejo veliko. V primeru, da dijak ne zna odgovoriti, oboji odgovarjajo, da učitelj pogosto postavi dodatno vprašanje, z vsemi dijaki razpravlja o tem, kaj je pravilno, spodbuja dijaka naj razmisli in tudi pove, katere dodatne vire še lahko pogleda. To so ustrezne poti za učenje vseh.

Pogledali smo tudi ali se po mnenju dijakov učitelji KK in učitelji SVS razlikujejo v svojih odzivih.

Tabela 25: Strinjanje učiteljev KK in SVS z različnimi trditvami

Trditve	vedno		pogosto		včasih		nikoli		skupaj		
	KK	SVS	KK	SVS	KK	SVS	KK	SVS	KK	SVS	
Učitelj dopolni odgovor.	47 32	56 41	52 35	36 26	35 24	40 29	13 9	4 6	147 100	138 100	f %
Učitelj postavi dodatno vprašanje, ki pomaga do pravilnega odgovora.	28 19	40 29	70 48	57 41	38 26	36 26	11 7	6 4	147 100	139 100	f %
Isto vprašanje ali nalogo postavi drugemu dijaku.	22 15	32 23	44 31	39 28	62 42	56 42	18 12	10 7	146 100	137 100	f %
Učitelj z vsemi dijaki razpravlja o tem, kaj je pravilno.	35 24	46 34	57 39	48 36	37 26	31 23	16 11	9 7	145 100	134 100	f %
Učitelj spodbuja (npr. v miru premisli, saj znaš, saj bo šlo).	37 25	40 30	55 38	45 34	38 26	41 31	16 11	8 5	146 100	134 100	f %
Učitelj pojasni, kaj se je potrebno	40	39	61	46	30	42	17	9	148	136	f

⁵ Dijaki so odgovarjali na trikratno ponovitev vprašanja. Pri vseh ponovitvah so statistično pomembne razlike med odgovori učiteljev in dijakov ($g = 3$, $p = 0,000$, $\chi^2 = 18,772$ za prvega učitelja, $\chi^2 = 16,156$ za drugega učitelja 2 in $\chi^2 = 18,239$ za tretjega učitelja).

še naučiti in kako vaditi.	27	29	41	34	20	31	12	6	100	100	%
Učitelj pove, kje lahko dijak pobrska po dodatnih virih.	39 26	38 28	56 38	52 38	32 21	36 26	22 15	10 8	149 100	136 100	f %
Učitelj pokaže nezadovoljstvo.	34 23	20 15	35 23	22 16	52 35	61 45	28 19	32 24	149 100	135 100	f %

Odgovori kažejo, da pri vseh trditvah za učitelje SVS prevladuje odgovor »vedno«, za učitelje KK pa odgovor »pogosto«. Edina izjema je trditev »učitelj pokaže nezadovoljstvo«, kjer prevladujejo učitelji KK pri »vedno« in »pogosto«. Sicer večjih razlik med učitelji KK in SVS ni, a lahko bi rekli, da so učitelji SVS bolj aktivni in v primeru neznanja bolj pomagajo dijaku.

Dijake smo povprašali tudi na kakšne načine učitelj to nezadovoljstvo pokaže. Možni odgovori so bili že zapisani. Ugotovili smo torej, kako pogosto so jih dijaki izbrali.

Tabela 26: Učiteljevi načini kazanja nezadovoljstva po mnenju dijakov

Odgovori	f	%
Nadira	36	15,9
Se posmehuje	22	9,7
Podcenjuje	20	8,8
Zmerja in žali	19	8,4
Zaslišuje o vzrokih neznanja	34	15,0
Ustrahuje in grozi (npr. ne boš naredil letnika, s popravnim izpitom ipd.)	17	7,5
Je žalosten	33	14,5
Je nemočen in obupan	17	7,5
Pridiga in vzbuja občutek krivde	11	4,8
Drugo	18	7,9
Skupaj	227	100,0

Odgovori so sicer dokaj razpršeni. Najpogostejši odgovori so, da jih učitelj nadira in zaslišuje o vzrokih neznanja ali pa je žalosten. Sledi zasmehovanje, podcenjevanje, zmerjanje, žaljenje ... Nekateri dijaki so dodali »naj se drugič bolje pripravim«, »naj se več učim«.

Ker je ocenjevanje tako pomembno, so nas zanimale tudi reakcije dijakov v primeru, da z oceno niso zadovoljni. Ali jih to spodbudi k večji (drugačni) aktivnosti? Ali obupajo? Kako nezadovoljstvo pokažejo? Menili smo, da so tovrstne reakcije in mnenje o učiteljevih prizadevanjih delno povezane tudi s počutjem v konkretni šoli. Zato smo v vprašalniku navedli tudi nekaj trditev o šolskem prostoru, ki so vzete iz vprašalnika za ugotavljanje stališč do šolskega dela in počutja v šoli (Šola je prostor, kjer ..., TIMSS, 1995). V Sloveniji je bil vprašalnik uporabljen večkrat v OŠ in SŠ. Faktorji, ki so bili ugotovljeni v srednji šoli so: prijetno počutje, sprejemanje učiteljev, spoznavanje sebe, spoštovanje s strani drugih, neprijetno počutje in zaupanje v lastne sposobnosti. Tokrat so tu vzete vse postavke, ki spadajo v področje sprejemanja učiteljev ter del postavk, ki spadajo v »prijetno počutje« in »spoštovanje«.

Tabela 27: Kaj storiš, kadar nisi zadovoljen z oceno?

Trditve		Vedno	Pogosto	Včasih	Nikoli	Skupaj
Kadar nisem zadovoljen z oceno, ugotovim, česa ne znam.	f	55	17	37	42	127
	%	43,3	13,5	28,2	32,7	100
Kadar nisem zadovoljen z oceno, poiščem pomoč (starši, učitelji, sošolci, inštruktor)	f	41	24	44	41	126
	%	32,3	18,8	33,6	31,5	100
Kadar nisem zadovoljen z oceno, izgubim	f	25	31	18	13	128

voljo za nadaljnje delo.	%	19,7	24,2	14,2	10,0	100
Kadar nisem zadovoljen z oceno, mi je vseeno.	f	6	47	36	29	131
	%	4,4	36,7	28,3	22,2	100
Kadar nisem zadovoljen z oceno, ne spremenim ničesar.	f	22	26	33	33	127
	%	17,5	20,3	26,0	25,6	100
Kadar nisem zadovoljen z oceno, z učiteljem se dogovoriva o nadaljnjem učenju.	f	51	19	40	35	130
	%	40,5	14,5	31,5	27,1	100
Kadar nisem zadovoljen z oceno, izrazim nezadovoljstvo.	f	36	31	34	32	129
	%	28,6	23,7	26,2	24,8	100

* Dijaki so pri vsaki trditvi izbrali stopnjo vpliva.

Kadar dijaki niso zadovoljni z oceno, najpogosteje skušajo ugotoviti, česa ne znajo (vedno: 43,3% in pogosto: 32,3%). Pogosto tudi poiščejo pomoč pri starših, učitelju, sošolcih, inštruktorju (40,5%) ali pa se z učiteljem dogovorijo o nadaljnjem učenju (32,7%). Le 20,3% je takih, ki kljub slabi oceni ne izgubijo volje do dela, na ostale pa slaba ocena deluje demotivacijsko vsaj včasih (36,7%) in vedno kar v 18,8%. Sicer tretjina dijakov trdi, da ob slabi oceni vedno nekaj ukrenejo, spremenijo. 25% dijakov pravi, da nikoli ne izrazijo svojega nezadovoljstva, ostali pa, a nekateri to storijo pogosto, drugi občasno ali včasih.

Tabela 28: Prikaz kako dijaki izražajo svoje nezadovoljstvo

Način izražanja nezadovoljstva	Frekvenca	Odstotek
Se na glas jezim	33	37,1
Z učiteljem se prerekam za višjo oceno	22	24,7
Žalim učitelja, če on žali mene	10	11,2
... tudi zagrozim	6	6,7
Drugo	18	20,2
Skupaj	89	100,0
Neodgovorjeni	48	
Skupaj	137	

Nezadovoljstvo dijaki najpogosteje izrazijo tako, da se na glas jezijo ali pa se z učiteljem prerekajo za višjo oceno. Nekateri tudi žalijo učitelja, če on žali njih, nekateri pa celo grozijo.

Reakcije dijakov so povezane tudi z njegovim počutjem v šoli oziroma odnosom, ki ga imata z učiteljem. Seveda zgornjih oblik reakcij ne moremo šteti kot ustrezno vedenje v šoli, a v študijah o vodenju razreda (npr. Burden 1995, Hyman 1997) lahko preberemo, da na pripravljenost dijakov k samokontroli in vzdrževanju reda vpliva veliko dejavnikov, predvsem pa učiteljevo prizadevanje za razvoj sodelovanja, spodbujanje pozitivnih medosebnih odnosov v razredu ter vplivanje na razvoj pozitivne samopodobe učencev.

Tabela 29: Kako se dijaki počutijo v šoli (1)

Trditve	Stopnja strinjanja (v %)				Aritmetična sredina	Standardni odklon
	1	2	3	4		
Šola je prostor, kjer so učitelji pošteni in pravični.	29,8	22,9	32,8	14,5	2,32	1,05
Šola je prostor, kamor res rad grem.	23,5	34,8	34,1	7,6	2,26	0,91
Šola je prostor, kjer mi učitelji pomagajo, da delam po svojih najboljših močeh.	18,3	23,7	44,3	13,7	2,53	0,95
Šola je prostor, kjer so učitelji pri	15,9	25	40,2	18,9	2,62	0,97

ocenjevanju pravični.						
Šola je prostor, kjer mi učitelji dajejo ocene, ki jih zaslužim.	17,2	20,1	43,3	19,4	2,65	0,98
Šola je prostor, kjer učitelji poslušajo, kar povem.	16,2	24,6	43,1	16,2	2,59	0,95
Šola je prostor, kjer se počutim prijetno.	19,2	26,2	40,8	13,8	2,49	0,96
Šola je prostor, kjer se mi zdi, da je učenje zelo zabavno.	28,1	35,9	25,8	10,2	2,18	0,96
Šola je prostor, kjer uživam.	20,5	34,6	35,4	9,4	2,34	0,91
Šola je prostor, kjer me učitelji cenijo.	19,7	26,8	37,8	15,7	2,50	0,98
Šola je prostor, kjer mi učitelji zaupajo.	20,5	26,8	36,2	16,5	2,49	1,00

* Nikakor se ne strinjam = 1; Popolnoma se strinjam = 4.

Če pogledamo, kako so dijaki izbirali stopnjo strinjanja s posameznimi trditvami, vidimo da se najmanj strinjajo s tem, da je šola prostor, kjer je učenje zabavno in da je šola prostor, kamor res radi gredo.

Najbolj pa se strinjajo s tem, da so učitelji pri ocenjevanju pravični in da dobijo ocene, ki jih zaslužijo.

Če pogledamo postavke skupaj, ugotovimo, da dijaki učitelje dokaj pozitivno sprejemajo, menijo, da so učitelji pravični, da jim pomagajo, dajejo ocene, ki si jih zaslužijo, jih poslušajo. Rezultati na področju spoštovanja s strani učitelja in prijetnega počutja pa so nekoliko nižji.

V šolskem letu 2003/04 je bila na Zavodu RS za šolstvo izvedena analiza o nasilju med dijaki srednjih šol. V vzorec smo vključili gimnazije ter strokovne in poklicne šole, v instrumentarij pa vključili tudi vprašalnik »Šola je prostor, kjer...«. Zgolj za primerjavo oziroma orientacijo lahko tu navedemo povprečne vrednosti na posameznih postavkah, ki so bile dobljene na vzorcu 410 dijakov prvih letnikov strokovnih in poklicnih šol.

Tabela 30: Kako se dijaki počutijo v šoli (2)

Trditve	Aritmetična sredina š.l. 2003/04	Aritmetična sredina IP Avtoserviser
Šola je prostor, kjer so učitelji poštene in pravični.	1,96	2,32
Šola je prostor, kamor res rad grem.	2,02	2,26
Šola je prostor, kjer mi učitelji pomagajo, da delam po svojih najboljših močeh.	2,41	2,53
Šola je prostor, kjer so učitelji pri ocenjevanju pravični.	2,11	2,62
Šola je prostor, kjer mi učitelji dajejo ocene, ki jih zaslužim.	2,48	2,65
Šola je prostor, kjer učitelji poslušajo, kar povem.	2,25	2,59
Šola je prostor, kjer se počutim prijetno.	2,19	2,49
Šola je prostor, kjer se mi zdi, da je učenje zelo zabavno.	1,66	2,18
Šola je prostor, kjer uživam.	2,09	2,34
Šola je prostor, kjer me učitelji cenijo.	2,33	2,50
Šola je prostor, kjer mi učitelji zaupajo.	2,48	2,49

* Nikakor se ne strinjam = 1; Popolnoma se strinjam = 4

Primerjava kaže, da so vse aritmetične sredine dijakov programa Avtoserviser višje kot v vzorcu dijakov strokovnih in poklicnih šol. Torej lahko rečemo, da ti dijaki šolo (in učitelje) sprejemajo bolj pozitivno, kar je ugodno izhodišče za delo in učenje.

V lanskem šolskem letu je bilo v okviru spremljanja izobraževalnega programa Avtoserviser pripravljeno tudi Poročilo o sprejemanju in razumevanju elementov prenove pri učiteljih (glej <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx>, priloga D). Učitelje smo spraševali o najbolj tipičnih lastnostih dijakov in jih z vprašanji usmerili na področje motivacije, sposobnosti in discipline (točka 3.10). Zaključek je, da učitelji v večini na vseh področjih izpostavljajo predvsem negativne lastnosti dijakov (največ učiteljev meni, da so dijaki nemotivirani, nedisciplinirani, da imajo nizke sposobnosti in/ali predznanje).

Bistveni zaključki, ki jih lahko izpostavimo ob pregledu odgovorov v tem sklopu vprašanj, so:

- ugotovili smo pomembna razhajanja v percepciji dijakov in učiteljev glede jasnosti sporočanja, razumevanja znotraj pedagoškega procesa;
- dijaki so dokaj pozitivno naravnani v odnosu do šole in učiteljev, na splošno celo bolj kot pa so pozitivno naravnani učitelji do dijakov.

V bodoče bi bilo potrebno usmeriti več energije in pozornosti k odnosom med dijaki in učitelji, komunikaciji, vlogi obojih pri ustvarjanju spodbudnega okolja v razredu.

Uresničevanje vloge ugotovitve NMS

V 6. členu Pravilniku o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja je opredeljeno, da PUZ v skladu s katalogi znanj in na predlog učitelja oziroma tima učiteljev za posamezno programsko enoto pripravi minimalni standard znanja (v nadaljevanju MSZ). V zvezi s tem smo učitelje povprašali, ali so ga določili pri svojem strokovnem vsebinskem sklopu, ključni kvalifikaciji ali predmetu.

Tabela 31: Ali ste pri svojem predmetu določili minimalni standard znanja?

	Frekvenca	Odstotek
Da	38	88,4
Ne	5	11,6
Skupaj	43	100,0
Neodgovorjeno	3	
Skupaj	46	

Večina učiteljev (88,4%) je pri svojem predmetu ali vsebinskem sklopu določila minimalni standard znanja. Glede na področje, ki ga posamezni učitelj poučuje, so MSZ določili vsi učitelji praktičnega pouka, 90% učiteljev splošnoizobraževalnega področja in 80% učiteljev strokovnoteoretičnega področja. Učitelji so uporabljali različne kriterije za določitev MSZ. V prvo skupino sodijo učitelji (10), ki so uporabljali kataloge znanj in pretekle izkušnje. Drugo skupino tvorijo učitelji (5), ki so uporabljali za kriterij vsebine, nekateri (3) pa so uporabljali cilje. Ker učitelji, ki so navedli za kriterij katalog znanj, niso opredelili kaj iz kataloga so upoštevali, domnevamo, da so za kriterije uporabili cilje oz vsebine. Veliko skupino učiteljev (10) tvorijo tisti, ki so uporabljali druge kriterije kot npr. teoretična izhodišča lastne stroke, dogovor v timu ipd.

Tisti učitelji (5), ki niso določili MSZ, so navedli naslednje vzroke:

- to je še v pripravi,

- nihče ne pove kaj razumemo pod pojmom minimalnega standarda,
- sama jih (sproti) oblikujem v skladu z osnovnimi vsebinskimi cilji.
- oblikovala jih bom zelo postopno in jih bom morala še nekaj časa spreminjat.
- za to še ni bilo pravega časa.

Z določanjem MSZ je povezana naslednja novost. Z 12. členom Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja je v poskusno izvajanje izobraževalnega programa uvedena ugotovitev NMS (ni dosegel minimalnega standarda). Dijak na koncu ocenjevalnega obdobja ne »doseže« minimalnega standarda, če ni pridobil nobene ocene (od 2 do 5), če ni dosegel minimalnih standardov znanj in ciljev ne glede na pridobljene ocene in če ni dosegel odstotka obvezne prisotnosti pri pouku, ki jo na podlagi 17. člena istega pravilnika določi šola.

Ugotovitev NMS, ki se uvaja s poskusom, se razlikuje od ugotovitve NMS v preostalih srednješolskih izobraževalnih programih, ko dijaku ugotovijo NMS pri predmetu, če ni pridobil nobene ocene (od 1 do 5), ima eno ali več negativnih ocen in nobene pozitivne ocene, če ni dosegel standardov znanja in učnih ciljev, ne glede na pridobljene ocene, če ni dosegel odstotka obvezne prisotnosti pri pouku in če je iz zdravstvenih razlogov delno oproščen sodelovanja pri predmetu.

Učitelji so na štiri-stopenjski lestvici ocenjevali ustreznost trditev, v katerih so prepoznavali prednosti in slabosti ugotovitve NMS. Lestvica je imela naslednje stopnje: 1 – sploh ne drži; 2 – ne drži; 3 – drži; 4 – popolnoma drži. Rezultate smo interpretirali skozi aritmetično sredino odgovorov (\bar{x}), ob čemer je bil standardni odklon pri vseh postavkah manjši od ene stopnje (0,69 do 0,95).

Kot **prednost** ugotovitve NMS 69% učiteljev prepozna **možnost individualne obravnave** dijakov ($\bar{x}=2,62$). Za 65% učiteljev je torej prednost ugotovitve NMS to, da **omogoča različne načine ocenjevanja** ($\bar{x}=2,60$).

Najbolj deljena so mnenja glede tega, ali ugotovitev NMS pomeni **večjo preglednost znanja**. To prednost ugotovitve NMS je potrdilo 51% učiteljev ($\bar{x}=2,44$). Podobno deljeni so bili učitelji pri odgovoru na trditev, da z ugotovitvijo NMS **iščemo pri dijaku znanje**. S trditvijo se strinja 50 % učiteljev. ($\bar{x}=2,52$).

Napredovanja dijakov v višji razred kljub nedoseženemu minimalnemu standardu več kot polovica učiteljev (55,8%) ne prepozna kot prednost ($\bar{x}=2,23$). Najbolj pogost odgovor na to vprašanje je bil *sploh ne drži*. Okoli 65% učiteljev pa se ne strinja s ponujeno trditvijo, da ugotovitev NMS **spodbuja pozitivno podobo** dijakov ($\bar{x}=2,26$).

Med ponujenimi trditvami, ki so nakazovale prednosti ugotovitve NMS, so torej učitelji dve prepoznali kot prednosti, z dvema se polovica strinja, polovica pa ne; dve trditvi pa nista bili prepoznani kot prednost, kar bi utegnilo pomeniti, da jih lahko prištejemo med slabosti ugotovitve NMS.

Med šestimi trditvami, ki odražajo morebitne **slabosti** ugotovitve NMS, je večina učiteljev pet od njih res prepoznala kot slabost.

Najbolj odločno, s 83,8 odstotki, so učitelji podprli trditev, da NMS pomeni **več administracije** ($\bar{x}=3,05$)., še posebej, ker je veljavna redovalnica za beleženje ugotovitev o nedoseženem minimalnem standardu oblikovno neprimerna in so si učitelji prisiljeni pomagati z dvojnimi beleženjem – v uradno in v neuradno oz. žepno dokumentacijo.

Več kot dve tretjini (70,7 %) učiteljev se strinja, da je slabost ugotovitve NMS tudi v tem, da **ni opredeljena na nacionalni ravni**. ($\bar{x}=2,93$).

Da ugotovitev NMS **spodbuja lenobo** med dijaki, meni 59,6% respondentov, odgovorov *popolnoma drži* je štirikrat več kot *sploh ne drži*. ($\bar{x}=2,71$).

Več kot polovica (54,6%) učiteljev meni, da je slabost ugotovitve NMS, da je **nadomestilo za negativno** oceno ($\bar{x}=2,48$), ob čemer je delež tistih, ki se popolnoma strinjajo, skoraj polovico manjši od skupine, ki pravi, da trditev sploh ne drži.

Veliko usklajevanja med učitelji, ki da ga zahteva ugotovitev NMS, kot slabost prepozna polovica (51,1%), medtem ko druga polovica učiteljev to ne potrdi kot slabost ($\bar{x}=2,49$).

Ugotovitvi NMS sledi **izdelava individualiziranih načrtov** izobraževanja. To po mnenju 62,8% učiteljev ni slabost, kar kaže tudi srednja vrednost odgovorov ($\bar{x}=2,23$).

Če povzamemo, so po mnenju anketiranih učiteljev izobraževalnega programa Avtoserviser prednosti ugotovitve NMS:

- možnost individualne obravnave dijakov,
- omogočanje različnih načinov ocenjevanja,
- izdelava individualnih načrtov izobraževanja.

Slabosti ugotovitve NMS pa so, po njihovem mnenju, možnost napredovanja dijakov v višji razred kljub nedoseženemu minimalnemu standardu, več administrativnega dela, da ni opredeljena na nacionalni ravni, da spodbuja lenobo med dijaki, da je nadomestilo za negativno oceno, da zahteva veliko usklajevanja med učitelji in da ne spodbuja pozitivne samopodobe dijaka.

Razlike med učitelji po področju poučevanja⁶:

Pomembne razlike pri hi-kvadrat preizkusu⁷ za prednost »NMS spodbuja pozitivno samopodobo«

- med učitelji praktičnega pouka (večina odgovorila *drži*) in učitelji ključnih kvalifikacij (KK) in strokovnih vsebinskih sklopov (SVS) (večina odgovorila *ne drži*).

Pomembne razlike pri hi-kvadrat preizkusu⁸ za prednost »z NMS iščem pri dijaku znanje«

- med učitelji praktičnega pouka in učitelji KK (večina odgovorila *drži*) in učitelji SVS (večina odgovorila *ne drži*).

Pomembne razlike pri hi-kvadrat preizkusu⁹ za slabost »NMS pomeni več administracije«

- med učitelji praktičnega pouka in učitelji KK (večina odgovorila *drži*) in učitelji SVS (večina odgovorila *popolnoma drži*).

Pomembne razlike pri hi-kvadrat preizkusu¹⁰ za slabost »NMS ni opredeljen na nacionalni ravni«

- med učitelji praktičnega pouka in učitelji KK (večina odgovorila *drži*) in učitelji SVS (večina odgovorila *popolnoma drži*).

⁶ V odgovorih ni statistično pomembnih razlik med učitelji po šolah. Vsi izračuni pomembnosti hi-kvadrat preizkusov so večji kot 0,05.

⁷ $g = 3$, $p = 0,006$, $\chi^2 = 17,920$

⁸ $g = 3$, $p = 0,046$, $\chi^2 = 12,790$

⁹ $g = 3$, $p = 0,022$, $\chi^2 = 14,818$

¹⁰ $g = 3$, $p = 0,012$, $\chi^2 = 16,391$

Razlike med učitelji pri dojetanju ugotovitve NMS so torej glede na področje poučevanja, ne pa glede na šolo. Tako le učitelji praktičnega pouka vidijo v ugotovitvi NMS spodbujevalca pozitivne samopodobe. Učitelji praktičnega pouka in ključnih kvalifikacij z ugotovitvijo NMS pri dijaku iščejo znanje, učitelji strokovnih vsebinskih sklopov pa ne. Razlike so tudi v stopnji strinjanja, da je slabost ugotovitve NMS, ker ni opredeljena na nacionalni ravni in ker pomeni več administracije. V obeh primerih se učitelji SVS bolj strinjajo s trditvama kot njihovi kolegi.

Tudi dijaki programa Avtoserviser so odgovarjali na vprašanje o prednostih in slabostih ugotovitve NMS: šlo je za vprašanje, ki je zahtevalo odprto odgovor.

Prednosti ugotovitve NMS

Tabela 32: Odgovori dijakov o prednostih NMS

Prednosti NMS	Število	Odstotek	Veljavni odstotek
Jih ni	25	18	56,82
Da se moraš naučiti; da se moraš potruditi, da ga popraviš; ker ti pomagajo; lahko pridobiš boljšo oceno; lažje se učimo, saj se moramo	8	6	18,18
Ni takega šoka; ne vidiš slabe ocene, ki si jo navajen; ni v spričevalu	3	2	6,82
Da lahko napredujem v višji letnik	2	1	4,55
Je brezvezen	1	1	2,27
Možnost večkratnega popravljanja	1	1	2,27
Ni pošteno	1	1	2,27
NMS me ne moti	1	1	2,27
Pri popravkih popravljamo le tisto snov, ki jo imamo NMS	1	1	2,27
Super	1	1	2,27
Veljavni odgovori	44	32	100,00
Ne vem	7	5	
Manjkajoči odgovori	80	58	
Neresni odgovori	8	6	
Skupaj	137	100	

Od 137 dijakov, ki so odgovarjali na vprašalnik, jih na vprašanje o **prednostih** ugotovitve NMS 58% ni odgovorilo, 6% je dalo neresne odgovore, 5% pa je odgovorilo *ne vem*. Veljavnih odgovorov je bilo 44 ali 32%. Med njimi dobra polovica ocenjuje, da ugotovitev NMS **nima prednosti** (56,8%).

Sledi odgovor, ki bi utegnil biti resnična prednost ugotovitve NMS: 18,2% veljavnih odgovorov odraža prednost v tem, da **se morajo dijaki zaradi ugotovitve NMS potruditi in jo popraviti** (doseči minimalni standard). Ugotovitev NMS jih na ta način motivira. Okoli 7% odgovorov vidi prednost v tem, da NMS ni slaba ocena, da ne šokira in da **ne nosi negativne konotacije**. Manj kot 5% dijakov je prepoznalo prednost, da lahko z NMS **napredujejo v višji letnik**. Preostali odgovori so unikatni, nekateri nesmiselni, (prednost NMS je, da ...ni pošteno, me ne moti, super, je brezvezen) drugi smiselni, a žal redki (omogoča večkratno popravljanje; pri popravkih izpitih popravlja le tisto snov, pri kateri ni dosegel minimalnega standarda).

Slabosti ugotovitve NMS

Od 137 dijakov, ki so odgovarjali na vprašalnik, jih na vprašanje o **slabostih** ugotovitve NMS 51,8% ni odgovorilo, 8% je dalo neresne oz. nesmiselne odgovore, 2% je odgovorilo »ne vem«. Veljavnih odgovorov je bilo 52 ali 38%. Med njimi je po dijaškem mnenju največja slabost ugotovitve NMS, **da jo moraš popraviti**, kar trdi skoraj 29% dijakov. Odkar se o »oceni« govori s kratico, dijaki v svojih miselnih konstruktih »popravljajo NMS«, namesto da bi dosegali minimalni standard neke kompetenčnosti. Skratka, s kratico jim je onemogočen poenostavljen vpogled v bistvo ocenjevanja njihove kompetenčnosti, ki je lahko ocenjena glede na sestavljenost kompetence z več vmesnimi ocenami, in ki lahko stopničasto napreduje. Druga najbolj pogosta kategorija odgovorov (25%) pove, da je **slabosti ugotovitve NMS preveč**, tretja pa (13,5%), da NMS **nima slabosti**. Skoraj 8% dijakov napačno navaja, da ne moreš napredovati v naslednji letnik, če imaš eno ugotovitev o NMS. Napačnih odgovorov o tem je več kot pravih. Drugih 8% dijakov trdi, da »ocene« NMS ne morejo popraviti tako (zlahka), kot so prej – (op. verjetno v osnovni šoli) popravili nezadostno oceno. Slabost ugotovitve NMS je še, da imajo grajo (3,8 %). Ostali odgovori so delno nesmiselni (nekaj poskusov utemeljevanja, zakaj imajo NMS), ali pa so posamični. Nekateri med njimi vidijo slabost v tem,

- da se (učitelji) ne poglobljajo z njimi v vzroke za nedoseganje standarda;
- da nekateri profesorji NMS izkoriščajo (ni navedeno, za kaj oz. kako);
- da so dijaki zaradi NMS v stresni situaciji, saj se morajo veliko učiti.

Ostali posamični odgovori so manj smiselni: »NMS zasede preveč prostora v redovalnici« ali »šus je šus«.

Tabela 33: Odgovori dijakov o slabostih NMS

Slabosti NMS	Število	Odstotek	Veljavni odstotek
Ga moraš popraviti,	15	10,9	28,8
Preveč jih je	13	9,5	25,0
Nima slabosti	7	5,1	13,5
Ne napreduješ v naslednji letnik če imaš en NMS!!!!	4	2,9	7,7
Ne moreš ga popraviti, kot si prej nezadostno oceno	4	2,9	7,7
Ker se nisem dovolj učil za pozitivno oceno; neznanje	2	1,5	3,8
Ker imaš grajo; NMS ti kviri oceno	2	1,5	3,8
Zasede preveč prostora redovalnici	1	0,7	1,9
Šus je šus:)	1	0,7	1,9
Nekateri profesorji NMS izkoriščajo	1	0,7	1,9
Ker so dijaki pod stresom, saj se morajo veliko učiti	1	0,7	1,9
(učitelji) Se ne poglobljajo s tabo	1	0,7	1,9
Veljavni odgovori	52	38,0	100,0
Ne vem	3	2,2	
Manjkajoči odgovori	71	51,8	
Neresni odgovori	11	8,0	
Skupaj	137	100,0	

Ob majhnem številu odgovorov dijakov, ki nam kaj uporabnega povedo, je možno identificirati prednosti ugotovitve NMS:

- da se morajo dijaki potruditi, se organizirati oz. motivirati, da bi lahko dosegli minimalni standard znanja;
- da ugotovitev NMS nima negativne konotacije;
- da lahko kljub ugotovitvi NMS napredujejo v višji letnik.

Slabosti NMS pa dijaki vidijo v dodatnem delu za doseganje standarda (popravljanje ocene) in stresu, ki jih ob tem spremlja. Posamični odgovori sicer kažejo tudi na neizkoriščeno možnosti za poglobljeno pomoč učitelja posameznemu dijaku, npr. z individualiziranim načrtom izobraževanja.

Povezanost med odgovori učiteljev in odgovori dijakov

Učitelji in dijaki niso odgovarjali na enako formulirano vprašanje. Dijaki so odgovarjali na odprto vprašanje, učitelji pa so morali za ponujene odgovore povedati, ali v njih prepoznajo prednost/slabost in se o resničnosti trditve opredeliti na 4-stopenjski lestvici. Vendar je kljub temu mogoče najti nekaj povezav.

Dijaki so tako kot prednost navedli, da je mogoče napredovati v višji letnik, čeprav niso dosegli minimalnega standarda. Več kot polovica učiteljev pa tega ni prepoznala kot prednost.

Trditev dijaka, da se *»učitelji ne poglobljajo z njim«*, bi lahko relativizirali s podatkom, da skoraj dve tretjini učiteljev ni pritrnilo trditvi, da je zahteva po izdelavi individualiziranih načrtov za doseganja standarda, ki ga morajo pripraviti skupaj z dijakom, slabost NMS.

Spodbujanje lenobe je po mnenju večine učiteljev slabost ugotovitve NMS. Tega ni eksplicitno potrdil niti en dijak, posredno pa vsi tisti, ki menijo, da je slabost ugotovitve NMS v tem, da jo je treba popraviti.

Da ugotovitev NMS ni opredeljena na nacionalni ravni, ni opazil noben dijak. Da se učitelji veliko usklajujejo glede ugotovitve NMS, dijakom (najbrž) ni znano, saj tega ni omenil noben dijak.

Možnost individualne obravnave dijaka, ki jo učitelji izpostavijo kot prednost, ni omenil noben dijak. Tudi omogočanja različnih načinov ocenjevanja, kar je po mnenju več kot polovice učiteljev prednost NMS, ni omenil noben dijak.

ZAKLJUČNE UGOTOVITVE IN PREDLOGI

V zaključnem poglavju poročila o spremljanju področja preverjanja in ocenjevanja v izobraževalnem programu Avtoserviser povzemamo ključne ugotovitve znotraj posameznega kazalnika oz. sklopa kazalnikov. Pri posameznem sklopu smo oblikovali tudi predloge za spremembe.

Ob razumevanju spodnjih ugotovitev je treba upoštevati, da je bil Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. L. RS, št. 103/05) sprejet šele 18. 11.2005, da večina učiteljev uči tudi v neprenovljenih programih, za katere velja Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. L. RS, št. 76/05), ki je bil sprejet 12. 8.2005 in da so PUZ-i, smernice, kako pripraviti Načrt preverjanja in ocenjevanja, pa so PUZ-i dobili šele spomladi 2006.

• Načrtovanje preverjanja in ocenjevanja

V 9. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. L. RS, št. 103/05) je Načrt preverjanja in ocenjevanja opredeljen kot sestavni del izvedbenega kurikula za posamezni izobraževalni program. Skladno s pravilnikom naj bi vključeval najmanj:

- opredeljena obdobja preverjanja in ocenjevanja znanja,
- datume pisnega ocenjevanja,
- oblike in načine ocenjevanja med šolskim letom in pri izpitih,
- roke in načine obveščanja o doseženem uspehu in
- izpitne roke v skladu s šolskim koledarjem.

Programski učiteljski zbor pripravi načrt pred začetkom pouka, ko razrednik ali pa učitelji z vsebino seznanijo tako dijake kot njihove starše oz. skrbnike. Hkrati je v pravilniku opredeljeno tudi, da se lahko načrt za vsako obdobje preverjanja in ocenjevanja na podlagi analize uspeha dijakov dopolni in spremeni.

Izhajajoč iz poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser in Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. L. RS, št. 103/05) je torej PUZ tisti, ki v okviru načrtovanja preverjanja in ocenjevanja pred pričetkom šolskega leta, lahko med drugim določi tudi število ocenjevalnih obdobj. S spremljanjem smo ugotovili, da je PUZ na polovici šol, ki sodelujejo v poskusu, določil dve obdobji ocenjevanja, na drugi polovici pa tri.

PUZ lahko za vsako posamezno šolsko leto določi različno število ocenjevalnih obdobj. Tako je na primer za tretji letnik zaradi daljšega odhoda dijakov na praktično izobraževanje v delovnem procesu (skoraj za polovico šolskega leta) bolj smiselno predvideti dve, kot pa tri ocenjevalna obdobja.

Učitelje smo vprašali, kaj menijo o obdobjih ocenjevanja, vezanih na smiselno zaokrožene učne enote znotraj posameznih SVS oz. KK (npr. slovenščina ima tri ocenjevalna obdobja, matematika štiri)? Mnenja učiteljev se nagibajo v prid obstoječega sistema, torej da imajo vsi učitelji časovno poenotena obdobja ocenjevanja.

Čeprav je obstoječi način z organizacijskega vidika najlažji, je na obdobja ocenjevanja mogoče gledati kot mejnike, namenjene predvsem obveščanju dijakov in staršev, medtem ko lahko posamezni učitelj svoje ocenjevanje veže na smiselno zaokrožene učne enote. Takšna rešitev pomeni iskanje ravnovesja med procesnim načinom ocenjevanja, ki je del naše tradicije in

sumativnim oz. končnim ocenjevanjem, ki je značilen za modularno grajene programe. Program Avtoserviser še ni tipičen modularno grajen program, imajo pa SVS že obliko večjih modulov. V prihodnje je mogoče pričakovati, da se bo z manjšimi moduli funkcija obdobja ocenjevanja še zmanjševala, s čimer se bo večala funkcija sumativnega ocenjevanja (ter hkrati krepil pomen preverjanja v samem procesu izvajanja modula, ki bo večala možnosti kakovostnih rezultatov ob ocenjevanju modulov).

Načrt preverjanja in ocenjevanja so pripravili PUZ-i na vseh štirih pilotnih šolah. Večina učiteljev ocenjuje, da izvaja preverjanje in ocenjevanje skladno s pripravljenim načrtom. Tri četrtine dijakov je seznanjenih z njim, ker pa je del načrta tudi časovna opredelitev preverjanja in ocenjevanja, smo dijake povprašali tudi po tem, do kakšne mere se učitelji držijo načrtovanih datumov. Večina dijakov ocenjuje, da se učitelji načrtovanih datumov držijo vedno ali pa pogosto. Dijaki torej potrjujejo oceno učiteljev, ki se nanaša na izvajanje preverjanja in ocenjevanja skladno z načrtovanim.

Na podlagi pregleda treh Načrtov preverjanja in ocenjevanja, ki so jih za šolsko leto 2005/06 pripravile pilotne šole, ugotavljamo, da so le-ti med seboj različni in da so dale šole obveznim sestavinam načrta različni poudarek. V enih je tako bolj poudarjen časovni vidik, v enem so zapisani minimalni standardi znanj, v enem pa je bolj operacionalizirano preverjanje pred ocenjevanjem in ocenjevanje projektne dela.

Glede na obdobje, ko so učitelji dobili smernice za pripravo načrtov (pomlad 2006), sklepamo da bomo bolj realno sliko o pripravi načrtov dobili šele v tretjem letu spremljanja poskusnega izvajanja izobraževalnega programa. Pripravljamo racionalno evalvacijo Načrtov preverjanja in ocenjevanja, ki so jih pilotne šole pripravile za šolsko leto 2006/07. To bo izhodišče za dopolnitev že obstoječega Opomnika za pripravo Načrtov preverjanja in ocenjevanja ali pa osnova za pripravo celostnega gradiva s strokovno podkrepjenimi primeri dobrih praks. Ob tem pa ugotavljamo, da je treba načrtovanje preverjanja in ocenjevanja kot del načrtovanja izvedbenega kurikula še dodatno podpreti z usposabljanji učiteljev. Predlagamo, da naj bodo iz načrtov razvidni tudi načini preverjanja in ocenjevanja za vsak posamezni vsebinski sklop/ključno kvalifikacijo ali predmet. To je predvideno tudi z zgoraj omenjenim Opomnikom.

- **Vpliv Načrta preverjanja in ocenjevanja na kakovost preverjanja in ocenjevanja**

Načrt preverjanja in ocenjevanja naj bi pripomogel k sodelovanju učiteljev pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja tako z organizacijsko izvedbenega kot z vsebinskega vidika (učnocijlno in kompetenčno zasnovani preizkusi). Dijakom pa naj bi prinašal boljšo orientacijo o tem, v čem, kdaj in na kakšen način bodo preverjeni in ocenjevani.

Več kot tri četrtine učiteljev meni, da Načrt preverjanja in ocenjevanja prispeva k večji kakovosti preverjanja in ocenjevanja. Hkrati dve tretjini dijakov meni, da jim načrt omogoča, da se lažje pripravijo na ocenjevanje. Učitelje načrt usmerja predvsem k večji načrtnosti in »samokontroli«, hkrati pa vodi tudi k večji transparentnosti samega procesa preverjanja in ocenjevanja. Analiza utemeljitev odgovorov učiteljev kaže, da je instrument, ki je bil v prvi vrsti uveden predvsem v prid dijakov, učiteljem v tolikšno pomoč, da po njihovi zaznavi prinaša več koristi celo njim, kot pa jih vidijo za dijake. To, da naj bi bilo težko načrtovati za daljše obdobje (celo leto), kot oviro oz. slabost prepoznava le manjšina učiteljev.

Tako po odgovorih učiteljev kot dijakov lahko zaključujemo, da je priprava načrta smiselna in služi svojemu namenu.

- **Izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem**

V sklopu spremljanja nas je zanimalo ali učitelji menijo, da obvezno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju. Skoraj tri četrtine učiteljev se strinja z omenjeno trditvijo, kar so utemeljevali predvsem z razlogi pedagoške narave. Ti so povezani s spoznanji o tem, kako se najučinkoviteje učimo in pripravljamo na preizkuse. V prid preverjanju pred ocenjevanjem govori tudi možnost povratne informacije, ki jo na podlagi tega lahko pridobijo učitelji in s tem sproti spremljajo, kako so pri svojem delu učinkoviti in do kakšne mere dosegajo zastavljene cilje. Hkrati pa naj bi od preverjanja pred ocenjevanjem imeli korist tudi dijaki, ki se lahko na podlagi preverjanja orientirajo in bolje pripravijo na ocenjevanje. Četrtnina učiteljev, ki se z navedeno trditvijo ne strinja, svoj odgovor utemeljuje z argumenti, ki jih zaznamuje moralistični vzgojni govor, del argumentov pa se nanaša na tehnične razloge.

Podobno vprašanje smo postavili tudi dijakom. Tri četrtine jih meni, da jim preverjanje pred ocenjevanjem pomaga k boljšim pripravam na ocenjevanje. Korist vidijo predvsem v tem, da se lahko tako bolje pripravijo (se naučijo tisto, česar še ne znajo dovolj, ponovijo, si lažje zapomnijo, lažje učijo in so bolj pozorni na učiteljevo razlago). Nekaj se jih s pomočjo preverjanja orientira, kaj bo prišlo v poštev za ocenjevanje.

Sklenemo lahko, da ugotovitve na našem vzorcu potrjujejo prednosti uresničevanja preverjanja pred ocenjevanjem. Hkrati bi morali zasledovati cilj, da kakovostna priprava nalog ne pomeni, da ocenjevanje preprosto kopira preverjanje pred ocenjevanjem. Za to pa je potrebno določeno pedagoško znanje učiteljev. Izhodišče je lahko poznavanje določene taksonomije učnih ciljev, ker poznavanje le-tega vodi k kvalitetnejšemu poučevanju in posledično tudi k bolj celostni pripravi preverjanja pred ocenjevanjem in ocenjevanja. Prvo konkretno povratno informacijo lahko učitelji posameznih področij razberejo skozi taksonomsko analizo pisnih preizkusov, ki so jo za posamezno področje v okviru spremljanja pripravili predmetni svetovalci ZRSS (glej prilogo C). Skupna ugotovitev je, da učiteljem na splošno primanjkuje omenjenih znanj, kar je nujno upoštevati pri pripravi nadaljnega načrta usposabljanja učiteljev.

- **Oblike in načini preverjanja in ocenjevanja**

Ugotovili smo, da večina učiteljev na začetku ure ne preverja znanja. Dobri dve tretjini učiteljev ugotavlja znanje sproti in sicer večina od njih ustno, manj pa praktično in na ostale načine. Glavni namen je ugotavljanje doseganja ciljev, preverjanje pa se jim zdi pomembno tudi za lastno povratno informacijo in povratno informacijo dijakom.

Kljub temu, da več kot tri četrtine učiteljev meni, da izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem koristi, jih to v obliki končnega preverjanja (to je preverjanja, ki se naj bi izvedlo po predhodni obravnavi in utrjevanju še pred ocenjevanjem, z namenom ugotoviti, kako dijaki dosegajo cilje) počne veliko manj, npr. pred ustnim ocenjevanjem le 22 %. Očitno se ozaveščenost za preverjanje pred ocenjevanjem nanaša predvsem na preverjanje pred pisnimi preizkusi. Tam namreč izvaja preverjanje pred ocenjevanjem 44 % učiteljev, kar pa je še zmeraj manj kot polovica. Zato ugotavljamo, da je prepričanost učiteljev v korist preverjanja bolj intenzivna kot dejansko izvajanje.

Izkazalo se je, da več kot polovica dijakov ocenjuje, da je preverjanje pred ocenjevanjem prisotno vedno ali pogosto; da so preverjani včasih, meni tretjina dijakov, 12 % pa meni, da nikoli. Čeprav tega odgovora ne moremo neposredno primerjati z odgovori učiteljev o tem, koliko in kdaj preverjajo (in četudi menimo, da vsi dijaki ne razlikujejo med preverjanjem in ocenjevanjem, saj ta praksa tudi s strani učiteljev ni vedno razvidna), pa lahko zaključimo, da je splošen trend, da je (sistematično) preverjanje pred ocenjevanjem vendarle vse bolj prisotno tudi v strokovnem šolstvu, čeprav v manjšem deležu, kot bi bilo priporočljivo z didaktičnega vidika (to je vedno pri vseh učiteljih).

- **Izvajanje timskega ocenjevanja**

V 10. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) je opredeljeno, da lahko dijaka pri posamezni programski enoti ocenjuje več učiteljev (tim učiteljev), če tako določi programski učiteljski zbor. Hkrati nov izobraževalni program predpostavlja vključenost praktičnega pouka v strokovne vsebinske sklope, kar pomeni, da se tako PIDP kot praktični pouk ocenjujeta timsko znotraj SVS. Na nacionalnem nivoju ta prepletenost ni predvidena le znotraj SVS, ampak tudi v katalogih znanj KK in IKK.

Na podlagi rezultatov iz vprašalnika za učitelje ugotavljamo, da jih po mnenju učiteljev timsko ocenjuje skoraj dve tretjini (od tega tudi vsi učitelji praktičnega pouka, ki so odgovarjali). Nekoliko manjši pa je delež dijakov, ki je pritrdilo trditvi, da njihovo oceno oblikuje več učiteljev hkrati. Zato bi v prihodnosti učiteljem svetovali, da kadar dijakom posredujejo timsko oblikovano oceno, jim jo ponovno pojasnijo in argumentirajo (kdo je pri ocenjevanju sodeloval, na podlagi katerih kriterijev, s kakšnim namenom je pri timskega ocenjevanju sodelovalo več učiteljev, na kakšen način so oblikovali oceno ipd.).

Ugotovili smo, da učitelji najpogosteje timsko ocenjujejo v okviru projektnih tednov in SVS, oziroma da bi tam tako lahko ocenjevali. Nekaj manj kot polovica učiteljev se o oceni demokratično dogovori, skoraj tretjina pa jih meni, da ima pri timskega ocenjevanju največji vpliv učitelj/nosilec najpomembnejšega vsebinskega sklopa. Razmeroma velik vpliv ima tudi učitelj/nosilec glavne teme pri projektu, zanimivo pa je, da je le en učitelj izbral postavko, da ima na oblikovanje ocene največji vpliv dominanten učitelj. Zanimalo nas je tudi, na kakšen način učitelji pri timskega ocenjevanju sooblikujejo oceno. Večina učiteljev oceno argumentira, dokler ne pride do usklajene končne rešitve, nihče pa ni izbral možnosti, da takoj izračunajo aritmetično sredino in le dva učitelja menita, da aritmetično sredino izračunajo, kadar se o oceni ne morejo uskladiti.

V kolikor ne gre za socialno zaželene odgovore, so rezultati spodbudni in lahko sklepamo, da so na šolah uspeli vzpostaviti bolj demokratično klimo. Treba pa bi bilo ugotoviti v kakšni meri se učitelji pri timskega ocenjevanju in sporazumevanju o oceni poslužujejo tudi sistematičnih načinov in metod (na primer da izdelujejo opisnike, na podlagi katerih spremljajo doseganje predhodno načrtovanih ciljev ...).

Prednosti timskega ocenjevanja največ učiteljev povezuje s tem, da imajo tako možnost, da dijake ocenijo bolj objektivno, celostno, kompleksno, pri tem med seboj sodelujejo in rešujejo nastale dileme in težave, kot slabost pa najpogosteje navajajo svojo povečano obremenjenost, pomanjkanje časa in še nekatere druge ovire, organizacijske narave.

Tako pri navajanju prednosti kot slabosti timskega ocenjevanja je kar nekaj odgovorov takih, pri katerih lahko sklepamo, da učitelji pojma »timskega ocenjevanje« ne razumejo oz. da ga razumejo napačno, in sicer kot obliko pedagoškega dela, pri kateri dijake ocenjujejo v skupini oz. ocenjujejo več dijakov hkrati. Kljub temu, da med timskega delom in poučevanjem ter timskega ocenjevanjem obstaja zveza, bo treba v prihodnje pri usposabljanjih in svetovanjih z učitelji opredeliti, kaj je eno in kaj drugo. Na podlagi tega bomo lahko tudi pri dijakih razvijali zmožnost za uspešno spoprijemanje z realnimi delovnimi in življenjskimi problemi. To bomo najhitreje dosegli z načrtovanjem, organizacijo in izvedbo pedagoškega procesa na način, ki bo že v izhodišču zmožnosti dijakov razvijal čim bolj celostno in ne ločeno po posameznih segmentih.

- **Vloga ciljev iz katalogov znanj**

Učnociljni in kompetenčni zapis ciljev v katalogih znanj naj bi učitelje spodbujal k učnociljnemu in kompetenčnemu načrtovanju preverjanja in ocenjevanja. Zato nas je zanimalo, kako si učitelji pri snovanju vprašanj oz. nalog za preizkuse pomagajo s katalogi znanj. Izhodiščna predpostavka pri tem je bila, da lahko natančno branje in upoštevanje teh zapisov učitelje usmerja k bolj preciznemu oblikovanju vprašanj oz. navodil za naloge.

Večina učiteljev navaja, da si pri sestavljanju vprašanj za preverjanje in ocenjevanje pomaga s cilji iz katalogov znanj. Nekaj od njih je ob tem navedlo tudi primere, na podlagi katerih že lahko rečemo, da jim je uspelo ustrezno in dosledno demonstrirati učnociljno povezavo med nalogo oz. vprašanjem in ciljem iz kataloga znanj. Ni presenetljivo, da si s cilji iz katalogov največ pomagajo učitelji KK, ker imajo s tem več izkušenj in imajo več za to potrebnih pedagoških znanj (več usposabljanj). Predlagamo, da se učiteljem SVS (učiteljem strokovne teorije in praktičnega pouka) ponudi in omogoči podobno, vendar za njihovo področje prilagojeno, pedagoško usposabljanje. Podobno sliko so potrdile tudi taksonomske analize preizkusov, katerih ključne ugotovitve so predstavljene v naslednjem podpoglavju (3.3.2). Iz obojega lahko sklepamo, da je učnociljno načrtovanje preverjanja in ocenjevanja (in s tem verjetno tudi pouka) že zaživelo, vendar pa kljub temu ne moremo zaključiti, da tako načrtuje večina, niti, da v zvezi s tem učiteljem ni potrebna dodatna podpora in usposabljanje. Poleg navedenega, spremljanje kaže namreč tudi, da nekateri učitelji niti na ravni pojmovanj še nimajo razčiščenega odnosa med nalogo oz. vprašanjem in ciljem ali pa nalogo oz. cilj zastavljajo kot navajanje naslova teme in ne na način vprašanja ali navodila, torej dejavnosti.

- **Zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli**

Preverjanje in ocenjevanje sta sestavni del učnega procesa, zato je zelo pomembno, da dijak pozna kriterije, je seznanjen s tem, kar se od njega pričakuje in zahteva ter da ob tem od učitelja dobi ustrezno podporo, usmeritve in pravočasno povratno informacijo in da ocenjevanje poteka v ustrezni klimi. Skozi spremljanje smo skušali ugotoviti kakšno je mnenje dijakov in učiteljev o tem, kako se učitelj in dijak odzivata v samem procesu (sporočanje in razumevanje jasnosti kriterijev, spodbujanje, reakcije učiteljev, če dijak ne zna, reakcije dijakov, ko dobijo oceno, s katero niso zadovoljni itd.).

Na nekaterih postavkah so razlike med odgovori dijakov in učiteljev očitne. Tako na primer velika večina učiteljev meni, da vedno jasno povedo, kaj je treba znati, to pa hkrati potrjuje manj kot polovica dijakov.

Zanimivo je tudi, da dve tretjini učiteljev trdi, da nikoli ne izgubijo potrpljenja, mnenja dijakov pa so povsem drugačna. Na podlagi takšnih podatkov se lahko vprašamo kakšna je dejanska komunikacija med dijaki in učitelji. Pri tem ni bistvenih razlik med učitelji KK in SVS, le do določene mere lahko zaključimo, da učitelji SVS bolj jasno povedo, kaj je treba znati pri spraševanju in praktičnih nalogah, bolj pogosto pokažejo primere dobrih rešitev in iščejo pri dijaku znanje, kot pa to počnejo učitelji KK. Je pa zanimivo, da slednji boljše pojasnijo kriterije ocenjevanja, dijaki pa se v stiski ob spraševanju večkrat znajdejo pri učiteljih SVS. Tudi tukaj lahko zaključimo, da je razlog tega mogoče iskati tudi v nezadostni psihološko-pedagoški usposobljenosti.

Zanimala nas je tudi reakcija učiteljev, kadar dijak ne zna odgovoriti na vprašanje ali izpeljati delovne naloge. Pri teh postavkah se odgovori dijakov in učiteljev ne razlikujejo veliko. Kadar dijak ne zna odgovoriti, oboji potrjujejo, da učitelj pogosto postavi dodatno vprašanje, z vsemi dijaki razpravlja o tem, kaj je pravilno, spodbuja dijaka naj razmisli in pove, katere dodatne vire še lahko pogleda. Pomembne razlike med odgovori dijakov in učiteljev se pojavijo le ob trditvi »Učitelj pokaže nezadovoljstvo«. Tako na primer kar petina dijakov trdi, da učitelj vedno pokaže nezadovoljstvo, medtem ko kategorije vedno ni izbral noben učitelj. Pri tem nas je zanimalo tudi, na

kakšen način po mnenju dijakov učitelji pokažejo svoje nezadovoljstvo. Najpogostejši odgovori so, da jih učitelj nadira in zaslišuje o vzrokih neznanja ali pa je žalosten. Tudi pri teh postavkah ni večjih razlik med učitelji različnih sklopov, a kljub temu lahko zaključimo, da učitelji SVS v primeru neznanja bolj pomagajo dijakom.

Zanimale so nas tudi reakcije dijakov v primeru, da niso zadovoljni z oceno. Ugotovili smo, da dijaki, kadar niso zadovoljni z oceno, najpogosteje skušajo ugotoviti česa ne znajo, pogosto pa poiščejo tudi pomoč pri starših, učitelju, sošolcih, inštruktorju ali pa se z učiteljem dogovorijo o nadaljnjem učenju. Manjšina je dijakov, ki kljub slabi oceni ne izgubijo volje do dela, na ostale pa slaba ocena včasih deluje demotivacijsko, pri petini dijakov pa tako deluje celo vedno. Tri četrtine dijakov pokaže nezadovoljstvo in sicer najpogosteje tako, da se na glas jezi ali pa se z učiteljem prerekajo za višjo oceno.

Predpostavili smo, da so tovrstne reakcije in mnenje o učiteljevih prizadevanjih delno povezane tudi s počutjem dijakov v šoli. Ugotovili smo, da se v spremljanje vključen vzorec dijakov najmanj strinja s trditvijo, da je šola prostor, kjer je učenje zabavno in da je šola prostor, kamor res radi gredo. Najbolj pa se strinjajo s tem, da so učitelji pri ocenjevanju pravični in da dobijo ocene, ki jih zaslužijo. Zaključimo lahko, da vprašani dijaki učitelje dokaj pozitivno sprejemajo, jih prepoznavajo kot pravične pri ocenjevanju ter da jih poslušajo. Nekoliko nižji pa so rezultati na področju spoštovanja in prijetnega počutja dijakov v šoli. Kljub temu pa primerjava rezultatov s podobnimi raziskavami kaže (glej prilogo B), da dijaki, ki se izobražujejo v izobraževalnem programu Avtoserviser, šolo in učitelje sprejemajo bolj pozitivno, kar je ugodno izhodišče za delo in učitelje. Zanimivo pa je, da se mnenja dijakov o učiteljih razlikuje od mnenja učiteljev o dijakih. V prvem letu spremljanja izobraževalnega programa Avtoserviser smo tako ugotovili, da učitelji v večini na vseh področjih izpostavljajo predvsem negativne lastnosti dijakov (menijo, da so nemotivirani, nedisciplinirani, da imajo nizke sposobnosti ali predznanje) (Vončina et al. 2006).

V prihodnosti bo treba več pozornosti nameniti tudi odnosom med dijaki in učitelji, komunikaciji in vlogi obojih pri spodbujanju spodbudnega okolja v razredu.

- **Uvajanje »ugotovitev NMS«**

Ugotovitev NMS je novost, ki je neposredno povezana z določitvijo minimalnega standarda znanja (MSZ), ki ga v skladu s katalogom znanj in na predlog učitelja oz. tima učiteljev potrdi posamezni PUZ. Ugotovili smo, da večina vprašanih učiteljev določa MSZ. Pri tem so učitelji uporabljali različne kriterije. Veliko skupino tvorijo tisti, ki so izhajali iz katalogov znanj in predhodnih izkušenj, nekaj jih je uporabljalo za kriterij vsebine, nekateri pa cilje. Zaključimo lahko, da večina učiteljev pri pripravi MSZ izhaja iz katalogov znanj.

Dijakom, ki ne izkažejo MSZ, se v dokumentacijo za ocenjevanje zapiše ugotovitev NMS. Ugotavljali smo, katere trditve, povezane z NMS, učitelji ocenjujejo kot prednosti in katere kot slabosti. Ključne prednosti so možnost individualne obravnave dijakov, omogočanje različnih načinov ocenjevanja in izdelava individualiziranih načrtov izobraževanja, slabosti pa to, da zahteva nov način vodenja dokumentacije, da ni opredeljena na nacionalni ravni, da spodbuja lenobo med dijaki, da je nadomestilo za negativno oceno, da zahteva veliko usklajevanja med učitelji in da ne spodbuja pozitivne samopodobe dijaka. O prednostih in slabostih NMS smo spraševali tudi dijake. Slabosti vidijo predvsem v dodatnem delu ob 'popravljanju' in stresu, ki jih ob tem spremlja, prednosti pa vidijo v tem, da se morajo bolj potruditi, se organizirati oz. motivirati, da bi lahko dosegli minimalni standard znanja in da lahko kljub NMS napredujejo v višji letnik.

Odnos učiteljev do NMS vpliva tudi na sprejemanje in razumevanje vloge NMS pri dijakih. Pri usposabljanju je v prihodnje treba večjo pozornost posvetiti pozitivnim vidikom NMS. Poleg tega pa je treba sprejeti odločitev o prilagojeni dokumentaciji (redovalnici, ...).

VIRI

- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (2001). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Marentič Požarnik B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Vončina V., Pevec Grm S., Slivar B., Mali D., Kranjc T., Šibanc M., Pušnik M., Jeznik K. (2006). Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.