

Damijan Štefanc

Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu

Povzetek: V razpravi se lotevamo sicer znanega problema med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. Gre za vprašanje, ali sta preverjanje in ocenjevanje dva ločena procesa, v kolikšni meri se med seboj prepletata oz. ali ju lahko razumemo tautološko. Vprašanje se nam zdi aktualno, ker sodobna pedagoška literatura, ki se naslanja na t.i. »novo paradigmo« preverjanja in ocenjevanja, oba procesa pogosto izenačuje, med njima briše teoretsko in praktično ločnico ter zanemarja dejstvo, da imata različni funkciji, kar škoduje tako preverjanju, ki izgublja svojo »pedagoško« funkcijo (ugotavljanje vrzeli in pomanjkljivosti v znanju, analiza in odpravljanje napak, ki povzročajo učni neuspeh posameznika itd.), kot tudi samemu ocenjevanju. Slednje postaja kot proces, v katerem učenec svoje znanje »izroči« v oceno učitelju kot subjektu, ki je za ocenjevanje znanja družbeno avtoriziran (s tem pa razmerje med učiteljem in učencem postane razmerje med družbo in posameznikom), vse bolj netransparentno, kar lahko pripelje do vprašanja pravičnosti takšnega ocenjevanja.

ključne besede: preverjanje, ocenjevanje, razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem, didaktika, učni proces

1 Uvod

Problematika preverjanja in ocenjevanja, ki se je lotevamo v pričujoči razpravi, je vedno znova aktualna tako za strokovno kot tudi za laično javnost. Za slednjo predvsem zaradi socialnih in psiholoških učinkov šolskega ocenjevanja, kar seveda v prvi vrsti občutijo prav učenci in njihovi bližnji, strokovno javnost (učitelje in druge strokovne delavce ter raziskovalce pedagoškega polja) pa ocenjevanje zanima tako iz znanstvenih kot tudi ideoloških vzgibov. Ocenjevanje in rešitve, ki se vežejo nanj v polju šole, niso deležne polemik, kritik in teoretskega ter empiričnega pretresanja zgolj zaradi ocenjevanja samega, marveč v veliki meri tudi zato, ker se v konceptualnih rešitvah problema ocenjevanja zrcalijo odgovori na vprašanja o pojmovanju učenja, poučevanja in znanja, vlogi ter položaju učitelja in učencev pri pouku (od česar je odvisno, katere didaktične pristope bo pedagoški diskurz označil kot legitimne in sprejemljive, katerih pa ne), nenazadnje pa se v njih zrcali tudi odgovor na vprašanje, kaj je temeljna (socialna) funkcija šole. Rešitve, ki zadevajo ocenjevanje, so tako deležne predvsem kritik, ki za svoje izhodišče jemljejo predpostavko, da je od ocenjevanja odvisno, kako bo v šoli potekal učni proces, kakšnemu znanju bo šola dajala »prednost«, kakšen bo odnos med učiteljem in učencem itd. Ali kot zapiše M. Kovač-Šebart, so v tem pogledu prav »rešitve, ki odgovarjajo na vprašanje, kaj ocenjevati v šoli in kako,« tudi rešitve, ki »odgovarjajo /.../ na vprašanje o 'filozofiji' osnovne šole.« (Kovač Šebart 2002, 124).

Ocenjevanje je torej integralni del tako učnega procesa kot tudi šole kot družbene institucije. Nanj bi lahko gledali kot na nadležen simptom davka, ki ga zahteva življenje v družbi.

V sicer etičnem prizadevanju preseči, kar je v svojem bistvu nepresegljivo, se pri mnogih praktičnih in teoretičnih pedagoškega polja pojavi specifičen odziv na to »družbeno represijo«.

Milner v enem svojih tekstov tako opozarja, do kakšnih posledic lahko privede spoznanje, da »je šola po privilegiju tista točka v družbi, v kateri je povzet razredni boj v celoti«, da je šola »privilegirano mesto razrednega boja« (Milner 1992, 28). Precej široka teza (Milner jo imenuje celo tautologija¹), da se v šolskem mikrokozmosu zrcali družbeni makrokozmos, namreč ni toliko sporna, kolikor je sporno in vprašljivo naziranje, ki je posledica privzetja te dokaj neproblematične predpostavke, namreč da se v spreminjanju šolskega mikrokozmosa skriva ključ za spreminjanje družbenega makrokozmosa, s čimer bi bilo mogoče preseči problem družbene nepravilnosti ter odpraviti tisto zlo, ki je posledica družbenega boja.

Za Milnerja je prav področje ocenjevanja in z njim povezanega šolskega neuspeha eno od ključnih področij, kjer se jasno manifestira zgoraj opisano naziranje. Tudi v našem pedagoškem prostoru pogosto zasledimo težnje, da bi ocenjevanju v šoli odvzeli tisto funkcijo, zaradi katere se le-to kaže kot »represivno«, kot prisila družbe nad posameznikom. Zato si velja na vsak način prizadevati, da bi bilo neuspeha v šoli čim manj, če ga že ne moremo v celoti odpraviti. Četudi smo sami mnenja, da si je še kako nujno prizadevati, da bi vsakemu, ki vstopa v šolo, omogočili kar najboljši uspeh in napredovanje, pa to ne pomeni, da lahko brez zadržkov sprejmemo vsakršno strokovno rešitev na področju ocenjevanja v šoli. Problem šolskega neuspeha je namreč precej kompleksnejši, da bi ga bilo mogoče izolirati in iz njega narediti v prvi vrsti »psihološki problem« posameznega učenca, za katerega smo

¹ »Tautologija je, da šola kot del dane družbe nosi njen pečat. To se samo po sebi razume, težko pa je reči, kakšen je ta pečat in v kakšni meri prizadane delovanje šole.« (Milner 1992, 27).

prepričani, da ga je najbolje reševati skozi verovanje, da bo družbena - predvsem selektivna in zato represivna - funkcija ocenjevanja in šolskega neuspeha preprosto izzvenela, če jo bomo le dovolj dobro zamaskirali v prakse kot so avtentično ocenjevanje, samoocenjevanje, opisno ocenjevanje itd².

Številne razprave slovenskih avtoric in avtorjev namreč kažejo, da je v našem prostoru prisoten diskurz o »novi paradigmi« na področju preverjanja in ocenjevanja. »Paradigmatski zlom in potreba po novi paradigmi na področju preverjanja in ocenjevanja znanja je tematika, o kateri neodvisno razpravljajo različni strokovnjaki /.../ s tega področja,« zapiše C. Razdevšek Pučko (1996, 412). Ista avtorica govori celo o novi doktrini na tem področju: »Drugačne (alternativne, avtentične) oblike preverjanja in ocenjevanja znanj so tema, ki se posledično navezuje na potrebo po novi doktrini preverjanja in ocenjevanja znanja.« (prav tam).

Sami bomo v pričujoči razpravi obravnavali enega od didaktičnih problemov, ki je povezan z ocenjevanjem v kontekstu omenjenega pedagoškega diskurza, imenovanega tudi »nova paradigma« ali »nova doktrina«. Gre za problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem. Mnenja smo, da t.i. »nova paradigma« briše mejo med preverjanjem kot didaktičnim procesom in ocenjevanjem kot procesom, ki nima zgolj didaktičnih, marveč tudi pravno-formalne implikacije. V nadaljevanju bomo torej pokazali, kako omenjeno razmerje definira didaktična teorija v našem prostoru in kako omenjeno razmerje razumejo pravni akti, ki urejajo področje preverjanja in ocenjevanja. Podali bomo tudi odgovor na vprašanje, ali je brisanje meje med preverjanjem in ocenjevanjem legitimno s stališča njihovih funkcij v učnem procesu ter legalno z vidika spoštovanja pravnih predpisov, ki urejajo to področje.

2 Razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem pri G. Šilihu in S. Gogali

Vprašanje razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem različni avtorji z didaktičnega področja različno rešujejo. Za izhodišče vzemimo stališča dveh vidnejših slovenskih didaktikov, Šiliha in Gogale, v nadaljevanju pa bomo pokazali tudi Strmčnikovo pojmovanje tega razmerja.

2.1. Preverjanje in ocenjevanje v didaktiki Gustava Šiliha

Za Šiliha lahko zapišemo, da v svojih delih (1961 in 1966) postavi jasno konceptualno ločnico med preverjanjem in ocenjevanjem. Na to kaže že obravnava obeh procesov v dveh ločenih poglavjih, poleg tega pa tudi jasno zapiše, da »pri preverjanju ugotavlja učitelj predvsem dosežke svojega učnega dela, medtem ko gre pri ocenjevanju za presojanje in vrednotenje storitev učencev.«³ (Šilih 1961, 295). Gre torej za pogled, ki preverjanju in ocenjevanju v strukturi učnega procesa pripisuje dve različni funkciji. Preverjanje, ki je lahko ustno, pisno ali storilnostno, je v funkciji verifikacije učiteljevega dela ter pravočasnega preprečevanja učnega neuspeha, pri čemer je za Šiliha pomembno, da učitelj »pravočasno ugotovi, ali koliko in kako so si učenci posredovano in utrjevano učivo prisvojili, katere napake, vrzeli in

² Tovrstne pedagoške prakse in pristopi se nam ne zdijo problematični do te mere, da jih v šoli ne bi smelo biti. Mnenja smo, da imajo mnoge teh praks pozitivne in produktivne učinke, toda obenem smo prepričani, da ne smejo nastopati v funkciji »zakrivanja« represivne narave ocene in družbenega vrednotenja posameznikovega znanja nasploh.

³ V kasneje izdani krajši »Didaktiki« to stališče malodane identično formulira (prim. Šilih 1966, 153).

pomanjkljivosti razodevajo, kje so vzroki zanje in kako jih je mogoče odpraviti ali vsaj omiliti.« (Prav tam, 287). Rezultati preverjanje naj bodo torej podlaga za analizo vzrokov⁴ za ugotovljene pomanjkljivosti, ki se manifestirajo pri učencih. Šilih (prav tam) namreč opozarja, da bo »boj proti napakam« uspešen le, če bo učitelj ukrepal v skladu z ugotovljenimi vzroki, ne pa tako, da učence ustrahuje s kazenskimi nalogami, kaznuje z ukori, deli slabe ocene in podobno.

Kot smo že nakazali, ima ocenjevanje za Šilija drugačno funkcijo. »*Ocenjevanje je v svojem bistvu merjenje, s katerim se poskuša določiti, za koliko in kako se je učenec približal predpisanim učnim smotrom na posameznih predmetnih območjih.*« (Prav tam, 295). Pri tem je pomembno, da ne gre zgolj za merjenje količine znanja in vednosti, marveč tudi kvalitete le-tega, t.j. »*ali si je učenec prisvojil učivo z razumevanjem, pregledno, trajno in temeljito.*« (Prav tam).

Kaj lahko na podlagi te kratke analize Šilihovih zapisov sklepamo o njegovem pojmovanju razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem? Bi bilo za Šilija legitimno, če bi preverjanje rezultiralo v ocenjevanju?

Sami se nagibamo k stališču, da bi bil odgovor na to negativen. Čeprav Šilih tega stališča nikjer ne eksplicira, je za tak sklep na voljo nekaj posrednih dokazov. V prvi vrsti je pomembno že omenjeno dejstvo, da Šilih dosledno ločuje preverjanje in ocenjevanje tako na terminološki ravni (ne uporablja danes razširjene sintagme »preverjanje in ocenjevanje«, ki implicira pojmovanje, da gre za enovit proces), pa tudi na vsebinski ravni, saj obema procesoma pripiše različni funkciji. To sicer ne pomeni, da procesa nista povezana - takega stališča Šilihu ne bi mogli pripisati. Nenazadnje tudi sam zapiše: »*Ocenjevanje je tesno povezano s preverjanjem in mejo med obema je težko določiti.*« (Prav tam). Pa vendar v nadaljevanju razloži, da ne gre za popolno istovetnost med njima, kar utemelji ravno z različnima funkcijama preverjanja in ocenjevanja. Če si dovolimo nekoliko svobodnejšo interpretacijo zadnjega citata, lahko trdimo, da je »mejo med preverjanjem in ocenjevanjem težko določiti« prav zato, ker je tudi pri ocenjevanju nedvomno prisoten element preverjanja. Toda preverjanje kot sestavni del ocenjevanja ima radikalno drugačno funkcijo od funkcije preverjanja kot etape učnega procesa, ki ne rezultira v ocenjevanju. Jasno je, da učitelj znanja ne more oceniti, v kolikor umanjka preverjanje, ki je za sam akt ocenjevanja konstitutivno⁵. Če želi učitelj nekaj oceniti, mora to, kar ocenjuje, najprej tako ali drugače preveriti. Preverjanje je tu prisotno, toda njegova funkcija je v ugotavljanju »dejanskega stanja«, kar je podlaga za določitev ustrezne ocene. Povedano drugače, preverjanje kot imanenten del ocenjevanja zagotavlja legitimacijo oceni.

Preverjanje kot didaktična etapa v učnem procesu (kot nanj gleda tudi Šilih) pa ima drugačno funkcijo: učitelju daje povratno informacijo o (ne)uspešnosti njegovega dela, na podlagi česar je mogoče sprejeti odločitev o nadaljnjih korakih v učnem procesu. Glede na rezultate preverjanja lahko temu sledi ponavljanje, utrjevanje ali

⁴ Šilih (1961) navaja več možnih vzrokov za učni neuspeh učencev. Na prvo mesto postavlja vzroke v učitelju, pri čemer je učni neuspeh posledica učiteljevega neustreznega vodenja učnega procesa. »[U]čitelj se mora ob izkazanih učnih neuspehih vedno najprej vprašati, ali jih ni zakrivil sam.« (Prav tam, 290). Poleg neustreznega dela učitelja pa navaja še možne vzroke v šolskih ali razrednih okoliščinah (predvsem so tu mišljeni nezadovoljivi materialni in kadrovski pogoji), v domačih razmerah učencev ter vzroke v učencih samih. Pri slednjih Šilih opozarja, da jih pogosto nekritično postavljamo v ospredje in zgolj na učenca prenašamo odgovornost za neuspeh, čeprav po drugi strani drži, da »*zahtevamo in moramo zahtevati, da prevzema (učenec, op.a.) z napredujočim razvojem čedalje več osebne odgovornosti.*« (Prav tam, 292).

⁵ Brez preverjanja se namreč lahko postavi vprašanje, ali je v tem primeru sploh mogoče govoriti o ocenjevanju, ter posledično vprašanje legitimnosti takšne »ocene«.

morda celo ponovna obravnava učne vsebine, v kolikor učitelj ugotovi, da je vzrok za slabe učne dosežke prav neustrezna obravnava. Če drži predpostavka, da je učence legitimno ocenjevati zgolj po kvalitetno izpeljanem učnem procesu, je na oba procesa nujno gledati ločeno, čeprav obenem tudi drži, da so vrednostne predpostavke preverjanja hkrati tudi vrednostne predpostavke, ki bodo kasneje na delu pri ocenjevanju.

2.2 Gogalovo pojmovanje preverjanja in ocenjevanja

Gogala v svojem delu Obča metodika (1966) govori zgolj o ocenjevanju, preverjanja kot posebne etape učnega procesa pa ne pozna. To ugotavlja tudi Strmčnik, ko zapiše, da Gogala »namenja imanentno funkcijo preverjanja utrjevanju, o preverjanju kot samostojni dejavnosti pa ne govori.« (Strmčnik 2001, 170). Gogala (1966) dejansko zapiše, da je utrjevanje »preizkus, s katerim naj se prepriča učitelj in naj se prepričajo učenci, ali so res razumeli in razumsko dojeli razloženo učno snov.« (Prav tam, 69). Čeprav je nedvomno upravičeno trditi, da Gogala prav utrjevanje v veliki meri razume kot preverjanje učnih dosežkov (razumevanja in uporabe le-teh v novih okoliščinah), pa je mogoče tudi na nekaterih drugih mestih v navedenem delu opaziti konstatacije, iz katerih bi bilo mogoče sklepati, da je lahko preverjanje sestavni del različnih etap v učnem procesu in ne zgolj utrjevanja. Tako sicer postavi jasno konceptualno ločnico med utrjevanjem in ponavljanjem⁶, pa vendar tudi med navajanjem značilnosti ponavljanja zapiše, da le-to »nudi /.../ priložnost, da učitelj kontrolira svojo lastno razlago in da uvidi, ali je bila tako jasna in razumljiva, da more na njo graditi nova spoznanja« (prav tam, 73). Formulacija torej, ki bi jo pri Šilih u našli na mestu, kjer govori o značilnostih in funkciji preverjanja. Celó ko govori o posredovanju novih ugotovitev, torej med posredovanjem nove učne snovi⁷, Gogala svetuje »naj se učitelj često vpraša, ali so učenci njegove ugotovitve tudi čutno prav dojeli, ali so pravilno slišali, ali so s table pravilno prečitali itd.« (Prav tam, 57).

Čeprav ne govori o »preverjanju« kot posebni etapi učnega procesa, pa na podlagi Gogalovih zapisov ne moremo zaključiti, da zanj le-to pri pouku ni prisotno. Omenjeni zapisi nam namreč nudijo osnovo za sklep, da Gogala preverjanje razume kot integralni del različnih etap učnega procesa (utrjevanja, ponavljanja, celo posredovanja nove učne snovi). Preverjanje je tako procesno, torej poteka kot dejavnost, ki naj jo učitelj ne izvaja ločeno od ostalih aktivnosti pri pouku. Največji del funkcije preverjanja pa gotovo nosi prav utrjevanje, saj učitelj in učenci med utrjevanjem dejansko ugotovijo, kako kvalitetno so si učno snov prisvojili.

⁶ Če utrjevanje razume kot uporabo učne snovi v novih okoliščinah, pa je ponavljanje proces v funkciji reprodukcije in spominske ohranitve naučenega: »**Ponavljamo** zato, da pride učna snov večkrat v učenčevo zavest in da s tem pomagamo njegovemu spominu, ki naj učno snov obnovi z večjo lahkoto, z večjo gotovostjo in preciznostjo. /.../ **Z utrjevanjem** učne snovi nudimo učencu priložnost, da ob konkretnem materialu posameznih primerov pokaže, ali je ob razloženi snovi dobil pravilne in jasne pojme in ali more svoje pridobljeno pojmovanje uporabiti ali aplicirati ob novih konkretnih primerih.« (Gogala 1966, 69; poudaril D.Š.).

⁷ Gogala (prav tam, 55-68) posredovanje nove učne snovi deli na ugotavljanje (konstatiranje) in razlaganje. Samo razlago pa je mogoče izpeljati po dveh poteh: bodisi razlaga učitelj, učenci pa razlagi miselno sledijo, jo razumejo in sprejmejo, ali pa učitelj »pusti učence, naj sami iščejo medsebojne odnose med pojavi in dejstvi, naj sami iščejo vzroke in razloge, učinke in posledice.« (Prav tam, 63). Prednost slednje poti je večja aktivnost učencev, čeprav tudi za razlago v prvem pomenu ne moremo reči, da učenci ob njej niso aktivni. V obeh primerih je miselna aktivnost učencev nujen pogoj za učinkovitost razlage.

Kar zadeva ocenjevanje, se zdi, da ga Gogala pojmuje zelo široko, obenem pa ga v »Obči metodiki« obdela precej skromno. Prav tako ne poda jasne definicije ocenjevanja, sploh pa nikjer ne zapiše, da gre za »merjenje« kot to stori npr. Šilih v istega leta izdani »Didaktiki« (prim. Gogala 1966, 138-141; Šilih 1966, 157-164). Vtis je, da ima ocenjevanje pri Gogali predvsem nadzorno in pedagoško funkcijo. Kot namreč pravi, »[s]misel ocenjevanja ni samo ta, da dobi učenec določeno oceno.« (Gogala 1966, 139). Ocenjevanje ima namreč več širših smislov: gre za kontrolo, ali učenec toliko obvlada učno snov, da lahko v nekem predmetu uspešno napreduje oz. ali lahko napreduje v višji razred; z oceno želimo učencu povedati, v čem naj se izpopolnjuje in kje je njegovo znanje nezadostno; želimo ga prepričati, da je njegovo prizadevanje doseglo primeren uspeh; z oceno vzbudimo večje zaupanje v njegove zmogljivosti, mu damo priložnost, da se uveljavi in izkaže; ocenjevanje pa je tudi moralni pritisk, da »učenec v šoli ne bo samo pasivno poslušal, temveč da bo tudi pazljivo sledil razlagi, da se bo učil, da bo učno snov miselno predelal, da bo pri pouku sodeloval in da bo dobil voljo za študiranje.« (Prav tam). Zato ni presenetljivo, da je za Gogalo legitimno tudi ocenjevanje sodelovanja, domačih nalog, prizadevnosti in podobnega. Prav tako se zavzema za »procesnost« ocenjevanja, kar pomeni, da ne ocenjujemo učencev »samo takrat, kadar jih individualno izprašujemo /.../ Če delamo po razgovorni metodi, ocenjujemo učence po tem, koliko in kako sodelujejo. Pri ponavljanju in pri utrjevanju moremo oceniti njihovo znanje in razumevanje.« (Prav tam, 138). Tega sicer ne moremo enoznačno interpretirati v smislu, da je za Gogalo ocenjevanje legitimno sredstvo discipliniranja⁸ ali celo kaznovanja, saj nam njegovi zapisi za takšno interpretacijo ne dajejo nikakršne osnove. Na napotke v zvezi z ocenjevanjem je namreč potrebno gledati v kontekstu njegovega razumevanja odnosa med učiteljem in učencem, ki ga prav tako obravnava kot sestavni del obče metodike (prim. Gogala 1966). Uspeh učnega dela je namreč močno odvisen od dejstva, ali se bo med učiteljem in učencem vzpostavil pristen kontakt, ki se med drugim gradi na pedagoškem erosu ter medsebojnem spoštovanju učitelja in učencev (prav tam, 30 - 36). Poleg tega »ustvarja kontakt najnaravnejšo in najpopolnejšo obliko šolske discipline. To ni disciplina, ki jo ustvarjata strah in grožnja /.../ To je notranja disciplina učenčeve zaposlenosti. Učenec je notranje povezan z učiteljem in z delom ter je zato res discipliniran. Zato učitelji, ki najdejo kontakt s svojimi učenci, redno nimajo težav z disciplino.« (Prav tam, 26). V tem pogledu tudi ni nobene potrebe, da bi ocenjevanje izkoriščali v disciplinatorne namene.

O samem razmerju med preverjanjem in ocenjevanjem, torej vprašanju, ki nas na tem mestu posebej zanima, Gogala (prav tam) ne razpravlja oz. tega problema eksplicitno ne obravnava. Zaradi tega bi bila primerjava med Gogalo in Šilihom, katerega poglede smo analizirali zgoraj, do neke mere nekorektna. Gogalova pojmovanja sicer napeljujejo k sklepu, da ocenjevanju pripisuje tudi funkcije, ki jih Šilih (1961) pripiše preverjanju. Tako smo videli, da Gogala ocenjevanje pojmuje procesno (t.j. da je legitimno ocenjevati učence v vseh fazah učnega procesa) in v veliki meri pedagoško, torej v funkciji povratne informacije učencem o kvaliteti njihovega dela in učnih dosežkov. Jasne meje med preverjanjem in ocenjevanjem torej ne postavi, saj je mnenja, da je tudi utrjevanje (ki mu sicer pripiše funkcijo preverjanja) priložnost za ocenjevanje učencev.

⁸ Čeprav je danes jasno, da ocenjevanje kot ga pojmuje Gogala (prav tam) nedvomno ustvarja tudi takšne učinke. V »Obči metodiki« sicer o tem ne razpravlja.

3 Strmčnikov pogled na preverjanje in ocenjevanje: gre za dva ločena procesa

V kontekstu razprave o artikulaciji učnega procesa se tudi Strmčnik (2001) posveti obravnavi razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem, pri čemer se jasno postavi na stališče, da gre za dva ločena procesa, ki ju je ne glede na dejstvo, da se v praksi prepletata, potrebno razumeti in obravnavati ločeno, t.j. kot samostojni stopnji učnega procesa.

Funkcijo preverjanja v osnovi razume podobno kot Šilih, saj zapiše, da se s preverjanjem »na podlagi povratnih informacij, pridobljenih po različnih poteh, ugotavlja, ali so učenci dojeli nove učne cilje in če jih niso, zakaj ne, in sicer z namenom, da bi se te vrzeli in vzroki takoj ali vsaj čim prej odpravili.« (Strmčnik 2001, 170). Bistvo preverjanja je za Strmčnika prav ugotavljanje vzrokov učnih pomanjkljivosti učencev in učiteljev ter njihovo odpravljanje, ne pa zgolj registriranje, ali učenci nekaj razumejo ali ne (prav tam, 170-171). Preverjanje je po obliki lahko verbalno, pisno ali praktično, časovno gledano pa procesno in finalno. Strmčnik jasno izpostavi, da je »spričo preventivne funkcije, ko naj bi učenci prostovoljno razkrivali svoje učne vrzeli, /.../ preverjanje nezdružljivo s kakršnimkoli sankcioniranjem, torej tudi z ocenjevanjem. /.../ Zato ga je treba terminološko ločiti od ocenjevanja. Ni ga logično rabiti kot sinonim za ocenjevanje ali pa povezano z njim, npr. preverjanje in ocenjevanje.« (Prav tam, 171).

Ocenjevanje je namreč samostojna in sklepna stopnja učnega procesa, ki »meri ali presoja predvsem lastno učno storilnost učencev in v kolikšni meri so dosegli učne cilje.« (Prav tam, 176). Strmčnik torej ocenjevanju pripiše funkcijo merjenja učne storilnosti ter doseganja učnih ciljev, pri čemer je rezultat merjenja, ki ga opravi učitelj⁹, izražena številčna ali opisna ocena.

Tudi Strmčnik (morda veliko bolj kategorično kot Šilih) procesoma preverjanja in ocenjevanja pripisuje povsem različni funkciji, zaradi česar ju ni mogoče obravnavati kot en in nerazdružljiv proces. Ocenjevanje se namreč od preverjanja pomembno razlikuje po tem, da so zanj »značilne konsekvence, se pravi ocene, ki jih pri preverjanju ne sme biti« (prav tam). Da ima ocenjevanje tudi formalne posledice za tistega, ki je v tem procesu ocenjen, je torej pomembno dejstvo, ki vzpostavlja zahtevo po jasni razmejitvi ocenjevanja od preverjanja tako v polju didaktične teorije kot tudi v polju pedagoške prakse. Ker se formalnim posledicam ocenjevanja daje preskromen pomen, Strmčnik meni, da »se v praksi in teoriji preverjanje ter ocenjevanje vse bolj nerazdružljivo povezujeta v tавтоloški pomen. Avtorji govorijo zdaj o preverjanju, pa spet o ocenjevanju, mislijo pa na oboje.« (Prav tam).

4 Preverjanje in ocenjevanje v sodobnem pedagoškem diskurzu: problem brisanja meje

V uvodu smo postavili tezo, da se nekateri strokovni pogledi v našem pedagoškem prostoru nagibajo k pojmovanju, ki preverjanje in ocenjevanje razume kot enovit proces (oz. je mogoče njihove teze tako interpretirati). Skušajmo našo trditev ilustrirati z nekaterimi zapisi, ki jih srečamo v strokovni pedagoški literaturi.

C. Razdevšek-Pučko (1996) denimo že v začetku svoje razprave o »drugačnih oblikah preverjanja in ocenjevanja znanja« poudari, da izraz *preverjanje* razume »v

⁹ V posameznih primerih, ko gre za samoocenjevanje ali medsebojno ocenjevanje učencev, to vlogo prevzamejo učenci sami, česar tudi Strmčnik (2001, 180-181) ne zavrača. O legitimnosti in pedagoški ustreznosti tovrstnega »ocenjevanja« so mnenja deljena.

širšem pomenu, tudi v povezavi z izrazom ocenjevanje (kot prevoda izraza *assessment*), torej tudi kot zbiranje informacij o učenčevih dosežkih« (prav tam, 412). Obenem postavi tezo, ki jo povzame po C. Gipps (v prav tam), da smo v zadnjem obdobju priča premiku od »psihometrične paradigme« k »pedagoškemu prijemu«¹⁰, za katerega so značilni naslednji poudarki: »Ocenjevanje poteka v manj nadzorovanih okoliščinah /... / Ocenjevanje je podobno običajnim razrednim dejavnostim, brez ustvarjanja izjemnih okoliščin, ki povzročajo blokade. /.../ Tudi načini odgovaranja so lahko zelo različni, pisni, ustni in praktični. /.../ Dosežki se pojmujejo kot nekaj spremenljivega, zato s formativnim preverjanjem skušajo vplivati na učenca, da bi izboljšal svoje dosežke; omogočajo, spodbujajo, posamezniku pomagajo, da se razvija in napreduje, so v podporo procesu učenja /.../« (Prav tam). Avtorica navaja, da se je za takšen pristop uveljavil izraz »avtentično ocenjevanje« (kar je prevod angleškega izraza *authentic assessment*¹¹), torej pristno, pravo ocenjevanje (prav tam, 413).

Tudi B. Čagran (1998) v svoji razpravi primerja t.i. »preverjanje z ocenjevanjem« in »neocenjevalno preverjanje«, pri čemer je njena intenca pokazati, da je neocenjevalno preverjanje »pristop z ugodnejšimi pogoji za razvoj učne motivacije, samopodobe učencev ter za oblikovanje kakovostnega znanja« (Čagran 1998, 60). Ob tem ni mogoče spregledati, da »preverjanje z ocenjevanjem« razume v smislu ocenjevanja, »neocenjevalno preverjanje« pa v smislu preverjanja. Sicer celotne primerjave na tem mestu ne moremo povzeti, lahko pa jo ponazorimo s primerom: Ko avtorica primerja ocenjevalno in neocenjevalno preverjanje na ravni učinkov, ki jih vsako od njiju proizvede, prvemu pripiše »krepitev zunanje (negativne) učne motivacije«, slednjemu pa »krepitev notranje učne motivacije«. Za ocenjevalno preverjanje naj bi bilo tako značilno, da ocena ni sestavni del učenja, ampak njegova posledica; učenje je sredstvo za doseganje ugodnih ali izogibanje slabim posledicam (ocenam); »pozornost se /.../ preusmerja od učenja kot procesa zadovoljevanja potrebe po znanju k učenju kot sredstvu zadovoljevanja potrebe po pozitivnih, ugodnih podkrepitvah« (prav tam, 59). Nasprotno pa naj bi bile pozitivne lastnosti neocenjevalnega preverjanja, da je to »povratna informacija, na osnovi katere učenec usmerja lastno učenje /.../ pozornost je torej na učenju kot procesu zadovoljevanja potrebe po znanju in s tem na krepitvi notranje učne motivacije¹².« (Prav tam).

¹⁰ Problematično se nam zdi tudi poimenovanje novega prijema kot »pedagoškega« v primerjavi s »klasičnim psihometričnim«. Takšno poimenovanje si je mogoče razlagati tudi kot vrednostno označevanje, saj implicira predpostavko, da »psihometrični« pristop ni bil pedagoški. Tako se že na ravni poimenovanja vzpostavi apriorna pozitivna vrednostna označitev oz. afirmacija »novega«, »pedagoškega« pristopa.

¹¹ Ni mogoče spregledati, da je prav angleški izraz »assessment« pogosto težko prevesti, saj je v tuji literaturi razumljen različno, predvsem pa zelo široko (prim. npr. Airasian 1994; Harris in Bell 1990; Shepard 2000). Mogoče ga je prevajati kot preverjanje ali kot ocenjevanje, združuje pa pravzaprav oboje. Zato je enoznačen prenos tega pojma v naš pedagoški prostor pogosto problematičen, saj ni jasno, kakšno je razmerje pojma »assessment« do drugih pojmov, ki vsebinsko pokrivajo isto področje (*examination, grading, marking, measurment, evaluation* ipd.)

¹² Že samo izhajanje iz otrokovih potreb se nam v tem kontekstu zdi neprepričljivo: Če je »potreba po znanju« dejansko otrokova potreba, potem je ni mogoče odpraviti, izničiti ali njeno zadovoljevanje nadomestiti z zadovoljevanjem neke druge potrebe (v tem primeru potrebe po ugodnih podkrepitvah). Lahko bi sicer dejali, da je »potrebo po znanju« mogoče zadovoljiti na več načinov, toda če gre za potrebo, je vanjo vpisana zahteva po njeni zadovoljitvi. Posledično to pomeni, da ji nič - niti praksa ocenjevalnega preverjanja - ne more priti do živega.

Nečemu, za kar se verjame, da je negativna značilnost enega procesa (tj. ocenjevanja) je avtorica zoperstavi nekaj, za kar se verjame¹³, da je pozitivna značilnost drugega procesa (preverjanja). V kolikor pristanemo na predpostavko, da preverjanje ni enako ocenjevanju, da torej med obema procesoma ne moremo in ne smemo postaviti enačaja, je takšna primerjava seveda neustrezna. Obenem pa je prav dejstvo, da gre za dva povsem različna procesa, »zabrisano« z uporabo istega termina, ki sta mu dodana različna prilastka (ocenjevalno, neocenjevalno preverjanje).

Zato tudi sklep, da je »[p]red nami /.../ proces nadaljnega spreminjanja obstoječe prakse preverjanja znanja v smeri uveljavljanja pristopov preverjanja, utemeljenih na novih pojmovanjih učenja, poučevanja, preverjanja znanja, na zahtevah sodobnosti« (prav tam, 72) ne pove veliko. Kljub prizadevanjem za izboljšanje ali večjo težo preverjanja v učnem procesu, ocenjevanje še vedno ostane konstitutivni element šole kot družbene institucije. Tega se je nenazadnje zavedal že Šilih (1961), ki je bil v svojem delu precej kritičen do tedanje prakse ocenjevanja. Njegova kritika je bila presenetljivo podobna današnjim, saj naj bi bilo ocenjevanje nezanesljivo, objektivnost ocen navidezna, sistem ocenjevanja pa naj bi zavajal učence k brezobzirnemu boju za ocene (tj. »nezdravi« tekmovalnosti). Navkljub vsej kritiki pa se je vsaj implicitno zavedal dvojega: prvič, da je »zlo«, ki ga prinaša ocenjevanje, mogoče ukiniti zgolj skozi ukinitev ocenjevanja samega, in drugič, da je ukinitev ocenjevanja v šoli strukturno nemogoča. Tako tudi ni vztrajal pri ideji o popolni odpravi ocenjevanja v šolah, temveč se je zavzel za izboljšanje le-tega z uvajanjem kombinacije številčnega in opisnega ocenjevanja, formuliranjem ustrežnejših kriterijev, izboljšanjem same tehnike ocenjevanja in podobno (prav tam, 295-296). Nikakor pa rešitve ni videl v nekakšni fuziji preverjanja in ocenjevanja v en proces, v katerem naj bi »pozitivne« lastnosti preverjanja prevladale in izničile »negativne« lastnosti ocenjevanja. Učinek, ki ga takšna spojitev obeh procesov proizvede, je namreč prejkone represiven, saj proces ocenjevanja izgubi svojo transparentnost in postane integralni del preverjanja, skozi to pa integralni del celotnega učnega procesa (ob predpostavki, da preverjanje razumemo procesno). Povedano drugače, ves učni proces je izpostavljen ocenjevanju, kar seveda pomeni, da učenci niso pod pritiskom ocene zgolj takrat, ko vedo, da bodo ocenjeni, temveč se zavedajo, da je vsaka njihova aktivnost, vsak učni korak, skratka ves proces izpostavljen ocenjevanju. B. Marentič Požarnik npr. zapiše: »Večji je poudarek (v sodobni, pedagoško-psihološki perspektivi, op.a.) na 'pristnem' - avtentičnem ocenjevanju različnih doseženih (spoznavnih in praktičnih) spretnosti, kot so na primer načrtovanje, izvajanje in sporočanje rezultatov projekta.« (Marentič Požarnik 2000, 5).

Iz zapisa ene od učiteljic razrednega pouka si lahko ustvarimo predstavo, kaj v praksi pomeni takšno »procesno« ocenjevanje: »*Sprotno ocenjevanje celotnega procesa /.../ pomeni spremljanje in beleženje pridobljenega znanja, učenčevo sposobnost uporabe znanja, prizadevnosti med poukom, odnosa do snovi in dela ter pridobljenih spretnosti. Te pa so: sposobnost komunikacije, družbeni vidiki (sodelovanje, spoštovanje drugih, sprejemanje odgovornosti /.../), raziskovalne spretnosti /.../, spretnosti razmišljanja /.../ in organizacijske spretnosti /.../*« (Fuerst 2003, 85-86). Po mnenju iste avtorice se bo učitelj končni objektivni oceni najbolj približal tako, da bo

¹³ O utemeljenosti tega verjetja se je sicer legitimno spraševati, vendar na tem mestu o tem ne razpravljamo.

vsakodnevno sprotno zbiral in vodil podatke o učenčevem delu in znanju med poukom¹⁴ (prav tam, 85).

Avtoričin zapis ne bi bil problematičen, v kolikor bi govorila o preverjanju kot elementu učnega procesa, ker pa govori o ocenjevanju, je nujno opozoriti na pravno-formalno in pedagoško neustreznost takšne prakse ocenjevanja.

Kar zadeva pravno-formalno raven, je potrebno poudariti, da veljavni Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli postavi jasno ločnico med preverjanjem in ocenjevanjem. V 3. členu tako definira pojem preverjanja znanja, v 4. členu pa pojem ocenjevanja znanja. Za opredelitev preverjanja znanja lahko trdimo, da vsebinsko sledi pojmovanju tega procesa kot ga razume tudi didaktična teorija (prim. Strmčnik 2001). Kar zadeva ocenjevanje znanja, pa omenjeni pravilnik eksplicitno predpisuje, da ga je mogoče izvajati »*po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli ter osvojili.*« (Pravilnik... 1999, 4. člen). Sestavljalci pravilnika so se tako postavili na stališče, da znanja ni mogoče ocenjevati, v kolikor niso za to izpolnjeni določeni pogoji. Prvi pogoj je že ta, da morajo biti pred ocenjevanjem izpeljane vsaj tri didaktične faze, torej obravnava, utrjevanje in preverjanje. Poleg tega pa natančno branje citiranega dela člena razkrije, da sama izpeljava vseh treh didaktičnih faz še ni zadosten pogoj za izpeljavo ocenjevanja. Pravi namreč, da se ocenjevanje opravlja po tem ko je bilo preverjeno, »*da¹⁵ so jo (učno snov, op.a.) razumeli ter osvojili.*« (prav tam, poudaril D.Š.), iz česar seveda izhaja, da znanja ni mogoče ocenjevati, če učenci učne snovi niso razumeli in osvojili, ne glede na siceršnjo didaktično ustrezno izpeljavo učnega procesa.

Ob tem pa ni mogoče niti mimo določbe zadnjega odstavka 3. člena Pravilnika, ki pravi: »*Učiteljevi zapisi, pridobljeni pri preverjanju znanja, se ne smejo pretvoriti v ocene.*« (Prav tam, 3. člen). Iz te določbe torej izhaja, da si učitelji v procesu preverjanja lahko ustvarijo zapise o znanju, spretnostih oz. učnem napredku posameznega učenca, toda funkcija teh zapisov je omejena s siceršnjo funkcijo preverjanja - uporabijo se lahko za to, da se lažje identificirajo vrzeli v znanju, za pomoč pri svetovanju učencem glede nadaljnjih učnih korakov, odpravo vzrokov morebitnih neuspehov in podobno, nikakor pa takšni zapisi ne smejo postati podlaga za ocenjevanje. Na to je sicer korektno, toda po našem mnenju premalo eksplicitno opozorila tudi Z. Rutar Ilc v nedavno izdanem delu o pristopih k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju (prim. Rutar Ilc 2003, 101).

Za izpeljavo procesa ocenjevanja je namreč potrebno zadostiti vrsti pogojev: poleg predhodne ustrezne didaktične izpeljave učnega procesa še pogojem, ki so sestavni del zahteve po »*javnosti ocenjevanja*¹⁶« (Pravilnik...1999, 8. člen). Zdi se, da obravnavani pravni predpis o preverjanju in ocenjevanju sledi nekoliko drugačni logiki

¹⁴ Ena od učinkovitih poti do takšne »objektivne« ocene naj bi bil po mnenju nekaterih strokovnjakov tudi t.i. portfolio ali mapa učenčevih izdelkov. Kot pravi C. Razdevšek-Pučko: »*Dober zgled avtentičnega ocenjevanja je npr. 'portfolio', zbirka izdelkov (pisni, likovni, praktični), ki so nastali pri pouku in njihov namen ni bil zgolj (ali predvsem) ocenjevanje.*« (Razdevšek-Pučko 1996, 413).

¹⁵ Ravno besedica »da« na tem mestu lahko povzroča težave, saj implicira zahtevo, da morajo vsi učenci učno snov razumeti in osvojiti. Rigorozna interpretacija bi lahko šla v smer, da v oddelku ni mogoče izpeljati skupinskega ocenjevanja znanja, če en sam učenec učne snovi ne razume, kar je pogoj, ki ga je v veliko primerih malodane nemogoče izpolniti. Morda bi bilo zagato mogoče rešiti tako, da bi besedo »da« nadomestili z besedo »ali«.

¹⁶ Javnost ocenjevanja se zagotavlja med drugim s predstavitvijo ciljev in učnih vsebin v posameznem ocenjevalnem obdobju, s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja, z določitvijo načina in rokov ocenjevanja, z ocenjevanjem posameznika pred oddelkom ali učno skupino, s sprotnim obveščanjem učencev in staršev o rezultatih in z možnostjo vpogleda v ocenjene pisne in druge izdelke (Pravilnik...1999, 8. člen).

zagotavljanja objektivnosti, veljavnosti in nenazadnje tudi pravičnosti ocene kot prej prikazana logika, ki stavi na avtentičnost, holizem (celostnost) in procesnost ocenjevanja. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju namreč izhaja iz implicitne predpostavke, da bo ocenjevanje pravično, v kolikor bodo transparentna »pravila igre« pri ocenjevanju. Vsakemu učencu mora biti nedvoumno jasno kdaj, na kakšen način ter kaj je tisto, kar bo pri njem učitelj ocenil. Kot zapiše tudi Krek (2000, 29), je vzpostavitev simbolne mreže vrednotenja nujni pogoj pravičnosti ocenjevanja: »Ocenjevanje je **simbolizacija** vrednotenja znanja, predpostavka simbolizacije pa je vzpostavljena pomenska matrica in poznavanje ter razumevanje teh pravil pri vseh udeležencih. Ta dogovorjeni okvir pravil, simbolna mreža, v kateri poteka ocenjevanje znanja, je skupna miselna opora vseh /.../ Zato je **pogoj pravičnosti** pri vrednotenju znanja /.../« (Prav tam).

S tega vidika bi prakso »procesnega ocenjevanja«, enačenje preverjanja z ocenjevanjem oz. brisanje meje med obema procesoma lahko označili kot vprašljivo tako z vidika legitimnosti kot tudi legalnosti. Nekoliko spekulativno bi lahko postavili celo tezo, da pri »novi doktrini« ali »novi paradigmi« preverjanja in ocenjevanja (prim. Razdevšek Pučko 1996; Marentič Požarnik 2000) ne gre toliko za razvijanje novega, marveč v veliki meri za vračanje k staremu. Videli smo namreč, da je ocenjevanje procesno razumel tudi Gogala že pred slabimi 40 leti (prim. Gogala 1966, glej zgoraj pogl. 2.2), pa tudi M. Kovač Šebart zapiše, da smo v Sloveniji »*tradicionalno bliže rešitvam procesnega modela urejanja ocenjevanja znanja.*« (Kovač Šebart 2002, 160). Nenazadnje je iz te predpostavke izhajala tudi Bela knjiga (1995, 107), ko je bilo govora o izboljševanju ocenjevanja znanja.

5 Sklep

V razpravi smo opozorili na problem pojmovanja razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem znanja¹⁷ v kontekstu »tradicionalne« in »sodobne« didaktične paradigme. Pokazali smo, kako omenjeno razmerje pojmujeta dva vidnejša slovenska didaktika, G. Šilih (1961; 1966) in S. Gogala (1966), ter ugotovili, da je prvi veliko bolj natančno obdelal problem funkcije in medsebojne povezanosti obeh procesov kot slednji. Predvsem so pomembna spoznanja, da imata preverjanje in ocenjevanje različni funkciji in namen, poleg tega pa ni zanemarljivo dejstvo, da je ocenjevanje v primerjavi s preverjanjem formalni akt, ki ima lahko za učenca objektivne posledice, zaradi česar je tautološko razumevanje obeh procesov nesprejemljivo, saj ima lahko neugodne posledice predvsem za pedagoško prakso v šolah.

Poleg tega smo prišli do spoznanja, da t.i. »nova paradigma« na področju ocenjevanja ne vodi nujno v večjo pravičnost in transparentnost tega procesa, marveč lahko učinkuje tudi tako, da prične vračati ocenjevanje na »stara pota«, ko smo v šolah poznali prakso »delnih ocen« in je bilo od učiteljeve volje (in kapricioznosti) odvisno, ali bo preverjanje rezultiralo v formalni oceni oz. ali, kdaj in na kakšen način bodo učenci podvrženi že sicer represivnemu procesu ocenjevanja. To pa je praksa, ki ocenjevanje naredi še bolj travmatično in obremenjujoče, obenem pa procesu preverjanja odvzame mehanizme, ki šele zagotavljajo njegovo učinkovitost in smiselnost v učnem procesu.

¹⁷ Znanje na tem mestu, pa tudi sicer v razpravi, razumemo v širšem pomenu (vednosti, spretnosti, sposobnosti ipd).

LITERATURA

Airasian, P.W. (1994). Classroom assessment. New York: McGraw-Hill, Inc.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (ur. J. Krek) (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Čagran, B. (1998). Učitelj v procesu preverjanja znanja učencev na razredni stopnji. V: Sodobna pedagogika, let. 49, št. 1, str. 56 - 73.

Fuerst, K. (2003). Spremljanje in ocenjevanje v osnovni šoli. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov, str. 85 - 86.

Gogala, S. (1966). Obča metodika. Ljubljana: DZS.

Harris, D. in Bell, C. (1990). Evaluating and assessing for learning. New York: Kogan Page.

Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.

Krek, J. (2000). Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja - ali ocena za hrbotom zavesti. V: Krek, J. in Cencič, M. (ur.). Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta, str. 25 - 42.

Milner, J.-C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: Bahovec, E. (ur.). Vzgoja med gospostvom in analizo. Ljubljana: Krt, str. 27-61.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (1999). Uradni list RS, št. 61/99.

Razdevšek-Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. V: Sodobna pedagogika, let. 47, št. 9-10, str. 411 - 419.

Rutar Ilc, Z. (2003). K novi kulturi pouka. Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Shepard, L.A. (2000). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. Los Angeles: University of California.

Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.

Šilih, G. (1961). Očrt splošne didaktike. Ljubljana: DZS.

Šilih, G. (1966). Didaktika. Ljubljana: DZS.