

Dr. Milena Ivanuš Grmek

Mag. Barbara Rozman

Dr. Karin Bakračević Vukman

Ocenjevanje kot dejavnik spodbujanja kompetence učenje učenja

Pregledni znanstveni članek

UDK: 373.3.091.3

37.015.31

POVZETEK

V prispevku predstavljamo kompetenco učenje učenja in vlogo učitelja pri spodbujanju njenega razvoja preko ocenjevanja in dajanja povratnih informacij. Poučevanje za učenje učenja vpliva na učiteljevo ravnanje v razredu, kar se kaže v večji odgovornosti in v spremenjenem odnosu do učencev. Od učiteljev zahteva drugačno pojmovanje lastnega znanja, poučevanja in učenja ter prispeva k večji avtonomnosti učencev. Med dejavniki učenja, na katere lahko vplivamo v šoli, smo izpostavili ocenjevanje in samoocenjevanje ter vsebino in oblike povratne informacije. Rezultati raziskave nas opozarjajo, da anketirani osnovnošolski učitelji večinoma ocenjujejo, da dejavnosti za spodbujanje učenja učenja izvajajo relativno pogosto, obstajajo pa razlike glede na delovne izkušnje učiteljev.

Ključne besede: osnovna šola, učenje učenja, ocenjevanje znanja, samoocenjevanje, povratna informacija

Assessment as a Factor Encouraging the Learning-to-Learn Competency

Review of scientific article

UDK: 373.3.091.3

37.015.31

ABSTRACT

The paper presents the learning to learn competence, and teacher's role in promoting its development through assessment and providing feedback. Teaching for learning to learn affects teacher behavior in the classroom, resulting in greater accountability and in revised

attitudes towards the students. From teachers it requires a different conception of their own knowledge, teaching and learning, and contributes to increased autonomy of learners. Among the factors of learning school can influence assessment and self-assessment and the content and forms of feedback were exposed. The survey results remind us that a majority of participating teachers in basic school estimate they perform the activities to promote learning to learn carried relatively frequently, there are, however, differences depending on teachers' work experience.

Key words: basic school, learning to learn, knowledge assessment, self-assessment, feedback

Uvod

Dokumenti Evropskega parlamenta in sveta učenje učenja opredeljujejo kot »sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni« (Uradni list EU 2006, 16). Zanimivo pri tej definiciji je, da učitelja, mentorja, tutorja ali kakega drugega spodbujevalca ne omenja, zato se poraja vprašanje o njegovem vplivu na razvijanje učenja učenja pri pouku. Na oblikovanje vzorcev učenja in na organizacijski vidik ima učitelj med poukom običajno odločilen, na druge pa pomemben vpliv. Zato bi bilo potrebno podrobneje opredeliti učenje učenja v šoli, v okviru tega pa vlogo učitelja kot spodbujevalca učenja učenja. Vprašamo pa se lahko, kako učitelji vplivajo na razvoj kompetence učenje učenja s pomočjo ocenjevanja.

Bistveni sestavini učenja učenja sta metakognicija in samoregulacija. Učenje učenja je izrazito povezano z metakognicijo, ki jo definiramo kot znanje ali kognitivno aktivnost, ki regulira kateri koli aspekt kognitivnega dogajanja (Flavell et al. 2002; Bakračević Vukman 2006). Metakognicija je miselni proces višjega reda, se pravi proces, ki nam omogoča načrtovanje in sledenje lastni miselni aktivnosti.

Metaučenje je zavestno uravnavanje učnega procesa na podlagi razmišljanja o njem, kontroliranja in spremljanja (primer: védenje, kdaj nekaj znaš in kdaj ne; obvladovanje postopkov samokontrole in samoevalvacije; preverjanje kakovosti dosežkov in spremljanje strategij na tej podlagi) (Ažman et al. 2007).

Samoregulacija je samousmerjevalni proces, s pomočjo katerega učenec pretvarja svoje mentalne sposobnosti v spretnosti. Bistvena značilnost samoregulacijskih učencev je njihovo pojmovanje učenja kot sistematičnega procesa, ki se odvija pod njihovo kontrolo (Pečjak in Košir 2003). Učenci, ki učenje razumejo kot sistematični proces in se zavedajo, da je učenje pod njihovo kontrolo, so želja in hkrati izziv za vsakega učitelja.

Pogoj za razvoj učenja učenja in hkrati njegova posledica je avtonomija učenca. Deci in Ryan (1987) sta proučevala vpliv avtonomnega nasproti kontrolirajočemu kontekstu. Izkazalo se je, da so imeli učitelji, ki so bili učencem pripravljene pomagati, jih spodbujati k samostojni dejavnosti in ki so podpirali avtonomijo učenja, učence z višjo zaznano kognitivno kompetenco in višjim samospoštovanjem ter številnimi drugimi pozitivnimi učinki. Zimmerman (1994) meni, da naj bi bili vsi učenci sposobni regulacije na štirih področjih: na področju lastnih motivov, metod, učnega vedenja in uporabe virov iz okolja. Osnovni predpogoj za aktiviranje samoregulacije je, da lahko učenec izbira med več možnostmi na posameznem področju. Kadar so vsa področja že vnaprej določena, samoregulacija ni mogoča, ker se namesto učenca odločajo učitelji, starši ali kdo drug. Učiteljevo dopuščanje avtonomije naj se spreminja glede na starost učencev.

V nadaljevanju se lahko vprašamo, kakšno ocenjevanje spodbuja razvoj metakognicije in samoregulacije učenja.

Ocenjevanje

Ocenjevanje je v praksi običajno nekaj, kar se zgodi po poučevanju in učenju. Ocenjevanje, katerega osnovni namen je podpora učenju, pa mora biti integralni del poučevanja in učenja.

Ocenjevanje lahko spodbuja učenje, če so ugotovitve in povratna informacija namenjeni učencu in učitelju, da bi se izboljšal in uskladil oziroma »uglasil« proces poučevanja s procesom učenja. Pri pouku, pri katerem je osrednja vloga ocenjevanja podpora učenju, se meje med poučevanjem in ocenjevanjem izbrišejo (Eržen 2008).

Predpostavljamo lahko, da ima učitelj pomemben vpliv na to, kaj, kako in koliko se bo učenec učil. Gibbs in Simpson (2004) sta ugotavljala, kateri pogoji morajo biti izpolnjeni, da ocenjevanje podpira učenje v visokošolskem izobraževanju. Vsi naporji za izboljševanje zanesljivosti merjenja znanja po njunem mnenju nimajo smisla, če zanemarimo pomen ocenjevanja za nadaljnje učenje. Marentič Požarnik (2003) pravi, da gre za vpliv na spoznavno raven učenja, kar pomeni, da se učenci učijo drugače, če pričakujejo pisanje esejev, kot če pričakujejo vprašanja izbirnega tipa ali uporabo znanja v novih situacijah. Pilotni projekt preizkušanja formativnega spremljanja učencev v Sloveniji pa je pokazal še drugo smer vpliva načina ocenjevanja: v drugem letu so učitelji v precejšnji meri spremenili načine poučevanja, da so lahko izvajali formativno spremljanje. Formativno spremljanje ustvarja priložnosti za novo učno kulturo, v kateri so kurikul, načini poučevanja in preverjanja za učenje povezani (Zajc 2009). Zavedati se je potrebno, da je ocenjevanje pomembno vpeto v pouk in da ob učnih načrtih sodoloča, kaj se poučuje in uči, s tem pa določa kakovost pouka (Bucik 2001).

Spreminjanje odnosa do ocenjevanja je tesno povezano s spreminjanjem paradigme poučevanja in učenja ter njunega medsebojnega odnosa. Odnos med procesom poučevanja in učenja mora biti »konstruktivno uglašen« (Biggs 2003). Z različnimi praktičnimi situacijami, v katerih želimo znanje uporabiti, pa naj bi bil

uglašen tudi proces ocenjevanja (Eržen 2008). Ko se pripravljamo na poučevanje, moramo hkrati razmišljati tudi o ocenjevanju, saj gre za procese, ki morajo biti v praksi prepleteni. Ocenjevanje naj bi služilo boljšemu učenju.

Gibbs in Simpson (2004) ugotavljata, da na učenje ne vpliva najbolj poučevanje, pač pa ocenjevanje. Zaključujeta, da morajo biti za ugoden vpliv ocenjevanja na učenje zagotovljeni naslednji pogoji:

1. Dovolj pogosto ocenjevanje nalog, da bi se učenci dovolj učili (čeprav razmerje med učenjem in rezultati ni vedno enostavno, ker je lahko čas izrabljen neproduktivno).
2. Naloge naj učence usmerijo, da bodo dovolj časa in napora vložili v najbolj pomembne vsebine.
3. Naloge, ki jih uporabimo pri ocenjevanju, morajo učenca voditi k produktivnemu načinu učenja (npr. naloge z multiplim izborom odgovorov lahko vodijo k površinskemu učenju).
4. Povratne informacije morajo biti dovolj pogoste in dovolj podrobne, da so uporabne.
5. Povratne informacije morajo biti podane dovolj hitro, da še lahko dosežejo svoj namen, da vplivajo na prihodnje učenje in da si učenci lahko poiščejo potrebno pomoč.
6. Povratna informacija mora biti ustrezna glede na to, kaj hočemo z njo doseči: popraviti napake, izboljšati razumevanje, spodbuditi več učenja s predlogom dodatne literature, spodbuditi razvoj generičnih sposobnosti, spodbuditi metakognicijo, spodbuditi učenca k nadaljevanju učenja ...
7. Povratna informacija naj bo ustrezna glede na to, kakšen naj bi bil učenčev izdelek (izogniti se je treba generalizirani povratni informaciji).
8. Povratna informacija naj bo sprejeta, to zagotovimo npr. na naslednji način: od učencev zahtevamo, da pred učiteljem sami ocenijo svoj izdelek, s tem si učitelj zagotovi, da bo učenec prebral komentar in ugotavljal, ali je učitelj upošteval samooceno (Dochy et al. 1999, v Gibbs in Simpson 2004).
9. Povratna informacija naj ima vpliv na učenčevo nadaljnje učenje (Gibbs in Simpson 2004).

Za učenje učenja je pomembno formativno ocenjevanje, ker z njim ugotavljamo, kako daleč so učenci napredovali v učenju, kako kakovostno je njihovo znanje, pomembni so vzroki, šibka in močna področja znanja. Vse pri takem formativnem ocenjevanju se osredotoča na to, kaj je mogoče storiti, da bo učenec v svojem učenju napredoval. Zanima nas, kako daleč je učenec napredoval z učenjem, kam mora priti in kakšna je najboljša pot do tja.

V prizadevanju za izvajanje boljše prakse ocenjevanja so smernice za izvedbo ocenjevanja iz tujega okolja, vsaj kot izziv za razmislek, uporabne tudi pri nas. Ocenjevanje mora biti skladno z učenjem, načrtovano in izvedeno z namenom, da se doseže maksimalna veljavnost za učne rezultate in za učni proces. Pomagati mora k napredku pri učenju in tudi ugotoviti, ali je bilo učenje uspešno.

Ustrezne povratne informacije

Brez vrednosti za nadaljnje učenje je, če se v povratni informaciji osredotočimo zgolj na konkretno učno snov. Kakšna naj bo konstruktivna in neogrožujoča povratna informacija, ki bo zadostila tudi učenju učenja, nam povedo nekatera splošna pravila o povratni informaciji (Brajša 1993; Tomič 2002).

Povratna informacija, ki bo spodbujala učenje učenja, mora vsebovati emocionalni odziv in odziv na kakovost izdelka. Emocionalna vsebina povratne informacije je ključna za motiviranje učencev, odziv na kakovost dosežka ali dejavnosti pa naj usmerja nadaljnje učenje. Potreba po eni oziroma drugi plati vsebine povratne informacije je sicer odvisna od notranje oziroma zunanje motivacije. Marentič Požarnik (2003) v poglavju o vplivu pohvale in graje na motivacijo meni, da učenec, ki je že notranje motiviran, potrebuje le stvarno povratno informacijo, ki ga usmerja k nadaljnemu delu, zato mu pohvala ali graja ne pomenita dosti. Večji pomen pripisuje pravilno izrečeni pohvali pri pretežno zunanje motiviranih učencih, zlasti takih, pri katerih prevladuje strah pred neuspehom, in pri nesamostojnih učencih, ki potrebujejo socialno podkrepitev in čustveno oporo z učiteljeve strani.

Povratna informacija je pomembna, vendar moramo biti pri podajanju zelo previdni, saj obstaja velika verjetnost, da z njim dosežemo negativen učinek. Kluger in DeNisi (1996, v James et al. 2006) sta pregledala številne študije in ugotovila, da ima povratna informacija v dveh od petih negativen učinek. To se zgodi, kadar se osredotoči na samopodobo ali kadar se osredotoči bolj na osebo kot na učenje.

Pohvala vzbuja v učencu prijeten občutek, vendar ne pripomore k izboljšanju njegovega učenja, razen če govori o tem, kar je učenec naredil dobro. Pohvala naj bo zato usmerjena na konkretne prednosti nekega dosežka ali dejavnosti, naj bo torej bolj stvarna kot osebna, naj ne bo primerjanje z drugimi učenci v razredu. Uporabljamo »individualni«, ne pa »socialni« kriterij, da imajo vsi učenci enako možnost biti kdaj pohvaljeni (Marentič Požarnik 2003). Tomič (2002) v razmišljanju o pomenu vrednotne obarvanosti besed pravi, da so besede s pozitivnim nabojem učinkovitejše kot besede z negativnim nabojem, s katerimi običajno izražamo kritiko. Učitelj bi kritiko v povratni informaciji lahko izrazil tudi s pozitivnimi besedami in tako zmanjšal tveganje za sprožitev obrambnih mehanizmov.

Tako kot vsebina je pomembna tudi oblika povratne informacije. Butler (1988) je primerjal učinek dajanja opomb učencem. Kadar so bile opombe v obliki komentarjev, so učenci napredovali za 30 % in so bili dobro motivirani. Kadar pa so bile opombe v obliki točk ali v obliki točk in hkrati tudi komentarjev, to ni pozitivno vplivalo nanje, učenci s slabšimi rezultati pa so tudi izgubili interes. Takšne rezultate so pojasnili s tem, da dajanje točk zabriše pozitiven učinek komentarjev. Zato je priporočljivo, da se uporablja previdno dajanje komentarjev brez dodatnega točkovanja.

Tomič (1992) pravi, naj bo povratna informacija opisna, ne le ocenjevalna. S tem neposredno opišemo, kaj vidimo, mislimo, čutimo in tak opis sprejemnik tudi

dojame, prav gotovo se ne bo odzval defenzivno ali obrambno. Trdi namreč, da v vsakdanjem življenju kot tudi v šoli prevladujejo ocenjevalne povratne informacije.

Samoocenjevanje in ocenjevanje vrstnikov

James et al. (2006) navajajo, da se samoocenjevanje in ocenjevanje vrstnikov uvrščata med ključne postopke, ki podpirajo učenje učenca. Ker učence bolj vključuje v učni proces, njihova vloga postaja pomembnejša, to pa povečuje njihovo odgovornost ter jih usposablja za vseživljenjsko učenje z nenehnim samonadzorom. Če ocenjevanje samo primerja in kategorizira dosežke, ne spodbuja učenja, ampak usmerja pozornost samo na končne rezultate (Holcar 2009). Učenca je smiselno spodbujati, da bi samoocenjevanje opravil, še preden bo ocenjevanje opravil učitelj. Lahko je vključen že v pripravo in določanje kriterijev za ocenjevanje (Biggs 1999; Brown et al. 1994).

Od ocenjevanja vrstnikov imata korist tako učenec ocenjevalec kot tisti, katerega delo je ocenjevano. Ne glede na to, ali gre za formativno ali sumativno ocenjevanje, tak način dela povečuje samostojnost in spodbuja miselne procese višjega reda. Učenčevo samovrednotenje pa omogoča učitelju vpogled v njegov razvoj, njegovo razmišljanje in razumevanje. Brookhart (2001, v Gibbs in Simpson 2004) ugotavlja, da uspešni učenci, poleg tega da pri ocenjevanju pregledajo prejete točke, v povratno informacijo vključijo tudi samovrednotenje, da bi izboljšali svoje učenje.

Clark (2001, v Marsh 2009) kot največji učinek, ki ga ima samoocenjevanje na učence, izpostavlja celostno izboljšanje samopodobe, ki se kaže skozi učenčevo zmožnost: izražanja področja primanjkljajev, ne da bi se bali neuspeha, zastavljanja lastnih ciljev in refleksije ter predvsem zmožnosti spregovoriti o lastnem učenju v primerih, ko tega prej niso zmogli. Pri tem pridobijo vsi učenci, najbolj pa tisti, za katere so predhodno ocenili, da so imeli slabše osnovne sposobnosti. To nakazuje, da so slabi šolski dosežki velikokrat povezani s tem, da učenci ne vedo, kaj se od njih pričakuje, in zato naloge opravijo slabo (Race 2001).

James et al. (2006) predlagajo več načinov samovrednotenja in vrednotenja vrstnikov. Učenci lahko skupinsko ocenjujejo delo lastne ali drugih skupin, ravnajo se lahko glede na primer naloge, ki je že bil vrednoten, razdelimo jim lahko individualne liste za samovrednotenje, učenec v zadnjih petih minutah povzame bistvo učenja, drugi ga dopolnijo, po preteku določenega časa preizkušanje znanja na isti nalogi in samoocenjevanje napredka; mapa izdelkov celega razreda, iz katere bo razvidno, kaj se od učencev pričakuje, predstavitev trenutnih rezultatov pred celim razredom in učiteljem bo priložnost, da učenci pridobijo mnenje drugih in se naučijo tudi, kako svoj izdelek najbolje predstaviti.

Za samovrednotenje in vrednotenje vrstnikov mora učenec obvladati številne veščine. Zato mora učitelj, kadar se odloči zanj: pomagati učencem, da bodo razumeli namen nalog, pomagati učencem razumeti kriterije, po katerih bo naloga ocenjena, vključiti učence v proces razvijanja kriterijev za ocenjevanje ter povečati motivacijo in podpirati razvoj samozavesti (James et al. 2006).

Težave, o katerih so učitelji praktiki poročali na nižjih stopnjah izobraževanja, so vezane predvsem na to, da učenci niso navajeni na tak način dela in zato ne želijo povedati nič kritičnega o delu svojih prijateljev. Mlajši otroci potrebujejo čas, da razvijejo sposobnost ocenjevanja sošolcev. Samovrednotenje se pomembno dopolnjuje z vrednotenjem vrstnikov. Skoraj nemogoče je, da bi bil kdo sposoben uspešno ocenjevati svoje delo, če le posamično razmišlja o njem. Zato je potrebno, da z nekom izmenja poglede na svoje delo (Race 2001).

Nekatere pomanjkljivosti ocenjevanja sošolcev lahko omilimo z anonimnostjo pri ocenjevanju, večjim številom ocenjevalcev in moderacijo tutorja. Potrebno je razmisliti o parih učencev, ki bodo sodelovali v ocenjevanju, učenca naj bi imela približno enake sposobnosti.

Na osnovi analize literature sklepamo na pomembno vlogo ocenjevanja, samoocenjevanja in dajanja ustrezne povratne informacije pri razvoju kompetence učenje učenja. Odnos učiteljev do spodbujanja kompetence učenje učenja z omenjenih vidikov je zelo pomemben, zato bomo z empirično raziskavo preverili, kako po njihovi presoji prispevajo k razvoju te kompetence.

Namen raziskave

Z raziskavo smo želeli preučiti, kako učitelji z ocenjevanjem znanja spodbujajo učenje učenja.

Izhajali smo iz predpostavke, da je ocenjevanje v praksi nekaj običajnega, da se zgodi po poučevanju in učenju, da naj bo ocenjevanje podpora učenju in kot tako integralni del učenja in poučevanja.

Pri tem nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v ravnanju učiteljev pri spodbujanju učenja učenja z vidika ocenjevanja glede na delovne izkušnje učiteljev.

Metodološka opredelitev raziskave

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 138 učiteljev (38,4 % razrednih in 61,6 % predmetnih) šestih mestnih in podeželskih osnovnih šol iz mariborske enote Zavoda RS za šolstvo.

V vzorcu je največ učiteljev z delovno dobo do 10 let (41,3 %), sledijo učitelji z delovno dobo od 21 do 30 let (29,0 %), nato učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, najmanj je učiteljev z delovno dobo več kot 30 let (8,7 %).

Zajeti neslučajnostni vzorec opredeljujemo na nivoju inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom za učitelje, ki je bil sestavljen iz sklopa 49 trditev s štiristopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico (*vedno, pogosto, redko, nikoli*). 18 trditev se nanaša na pomen ocenjevanja znanja za spodbujanje učenja učenja, in sicer 9 na način podajanja povratnih informacij, 9 pa na pomen samoocenjevanja in ocenjevanja sošolcev. Preostale trditve se nanašajo na druge

dejavnosti učiteljev, ki spodbujajo učenje učenja (komunikacija, zastavljanje vprašanj, jasnost kriterijev pri ocenjevanju znanja). Vprašalnik, ki smo ga uporabili, ustreza kriteriju veljavnosti, zanesljivosti ($\alpha = 0,84$) in tudi objektivnosti (to je natančneje opisano v Rozman 2010, 97).

Najprej smo deskriptivno izražene stopnje ponderirali: 1 – vedno, 2 – pogosto 3 – redko, 4 – nikoli. Nato smo podatke anketnih vprašalnikov v skladu z nameni in predvidevanji raziskave statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Uporabili smo naslednje postopke: range posameznih trditev na osnovi aritmetičnih sredin ocen štiristopenjskih ocenjevalnih lestvic; parametrični statistični preizkus (t-test, analiza variance) in neparametrični statistični preizkus (Kruskal-Wallisov preizkus za ugotavljanje razlik v pomenu dajanja povratnih informacij ter samoocenjevanja in ocenjevanja sošolcev glede na delovno dobo učiteljev).

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju prikazujemo analizo načina podajanja povratnih informacij in samoocenjevanja ter ocenjevanja sošolcev kot pomembnega dejavnika spodbujanja učenja učenja.

Analiza dimenzije »podajanje povratnih informacij« z vidika spodbujanja učenja učenja

To dimenzijo predstavlja devet načinov podajanja povratnih informacij.

Preglednica 1: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev, aritmetične sredine (\bar{x}) stopenj odgovorov in rangi (*R*) trditvev, vezanih na dimenzijo »podajanje povratnih informacij« z vidika spodbujanja učenja učenja

Trditve	Vedno		Pogosto		Redko		Nikoli		Skupaj	Povprečna ocena trditve \bar{x}	Rang
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %			
Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo.	61	44,5	70	51,1	6	4,4	0	0,0	137	1,5985	7
Učenci vedo, kakšen rezultat so dosegli glede na zastavljene učne cilje.	85	61,6	48	34,8	5	3,6	0	0,0	138	1,4203	5
Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje samostojno učijo.	53	38,4	77	55,8	8	5,8	0	0,0	138	1,673	8
Povratno informacijo podam tako, da se osredotočim na nalogo in ne na osebo, ki jo je pisala.	101	73,2	29	21,0	7	5,1	1	0,7	138	1,3333	4
Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja.	46	33,3	59	42,8	31	22,5	2	1,4	138	1,9203	9
Povratne informacije učencem posredujem sproti.	107	77,5	28	20,3	2	1,4	1	0,7	138	1,2536	2
Povratne informacije posredujem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč.	92	66,7	40	29,0	3	2,2	3	2,2	138	1,5507	6
Pri sporočanju povratne informacije skušam izpostaviti tudi kaj pohvalnega.	106	76,8	32	23,2	0	0,0	0	0,0	138	1,2319	1
Trud učenca pohvalim tudi, če ne privede do zelenih rezultatov.	99	71,7	37	26,8	2	1,4	0	0,0	138	1,2971	3

Iz preglednice, v kateri so rangirane trditve dimenzije način podajanja povratnih informacij, je razvidno, da učitelji najvišje uvrščajo trditvev *Pri sporočanju povratne informacije skušam izpostaviti tudi kaj pohvalnega*. Nihče izmed anketiranih ni odgovoril, da to stori *redko* ali celo *nikoli*, več kot tri četrtine jih meni, da tako delajo *vedno*. Visoko, na tretje mesto, se je uvrstila tudi sorodna trditvev *Trud učenca pohvalim tudi, če ne privede do zelenih rezultatov*.

Več kot tri četrtine učiteljev se je pri drugouvrščeni trditvi *Povratne informacije učencem posredujem sproti* opredelilo, da tako ravna *vedno*. Bolj kritični so bili pri trditvi *Povratne informacije posredujem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč* – uvrstili so jo šele na šesto mesto.

Zelo zanimivo je, da se trditvi *Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo* in *Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje*

samostojno učijo najdeta pri repu ranžirne vrste. Pri odgovoru *vedno* so bili učitelji v primerjavi z drugimi trditvami pri teh dveh manj prepričani v ustreznost svojega dela. Raje so se odločali za odgovor *pogosto* (4,4 %) ali *redko* (5,8 %).

Najmanj spodbudni so rezultati pri trditvi *Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja*. Tretjina učiteljev sicer odgovarja, da je *vedno* tako, 42,8 % pa, da *pogosto*. Pri interpretaciji rezultatov moramo upoštevati, da se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ocenjuje izključno opisno in da je v naši raziskavi bilo med 138 anketiranimi kar 53 razrednih učiteljev. Kljub temu skoraj četrtnina vseh anketiranih učiteljev pretežno v obliki komentarja svojo oceno poda *redko* ali *nikoli*. Podobno ugotavljajo pri učiteljih v gimnazijah (Ivanuš Grmek et al. 2007), ki so prepričani, da dijakom *vedno* podajo povratno informacijo, izkaže pa se, da jih večina posreduje le številčno oceno brez ustrezne utemeljitve.

Na nekoliko površinsko in parcialno dojetanje in uveljavljanje načel ustrezne povratne informacije pa kaže tudi to, da so najnižje rangirane trditve, ki so ključnega pomena, kot sta *Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo* in *Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja*.

Sledi prikaz rezultatov o načinu podajanja povratnih informacij glede na delovne izkušnje učiteljev.

Preglednica 2: Izid Kruskal Wallisovega preizkusa razlik v dajanju povratnih informacij z vidika učenja učenja glede na delovne izkušnje učiteljev

Trditev	Delovna doba v letih	N	\bar{R}	χ^2	P
Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo.	do 10	57	69,11	6,636	0,084
	od 11 do 20	29	67,14		
	od 21 do 30	39	76,88		
	nad 30	12	47,38		
Učenci vedo, kakšen rezultat so dosegli glede na zastavljene učne cilje.	do 10	57	66,56	2,503	0,475
	od 11 do 20	29	74,64		
	od 21 do 30	40	72,93		
	nad 30	12	59,63		
Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje samostojno učijo.	do 10	57	69,15	11,837	0,008
	od 11 do 20	29	73,29		
	od 21 do 30	40	76,75		
	nad 30	12	37,83		
Povratno informacijo podam tako, da se osredotočim na nalogo in ne na osebo, ki jo je pisala.	do 10	57	70,26	4,036	0,258
	od 11 do 20	29	60,59		
	od 21 do 30	40	75,55		
	nad 30	12	67,25		

Trditve	Delovna doba v letih	N	\bar{R}	χ^2	P
Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja.	do 10	57	70,63	2,250	0,522
	od 11 do 20	29	71,91		
	od 21 do 30	40	70,75		
	nad 30	12	54,13		
Povratne informacije učencem posredujem sproti.	do 10	57	69,92	4,469	0,215
	od 11 do 20	29	74,95		
	od 21 do 30	40	69,60		
	nad 30	12	54,00		
Povratne informacije posredujem učencem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč.	do 10	57	70,52	6,590	0,086
	od 11 do 20	29	73,76		
	od 21 do 30	40	71,86		
	nad 30	12	46,50		
Pri sporočanju povratne informacije skušam izpostaviti tudi kaj pohvalnega.	do 10	57	74,08	4,375	0,224
	od 11 do 20	29	63,02		
	od 21 do 30	40	70,75		
	nad 30	12	59,25		
Trud učenca pohvalim tudi, če ne privede do zelenih rezultatov.	do 10	57	76,25	5,361	0,147
	od 11 do 20	29	61,72		
	od 21 do 30	40	67,97		
	nad 30	12	61,33		

Glede na delovne izkušnje učiteljev obstajajo statistično značilne razlike pri trditvi *Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje samostojno učijo* ($P = 0,008$) in tendenco razlike pri dveh trditvah: *Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo* ($P = 0,084$) in *Povratne informacije posredujem učencem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč* ($P = 0,086$).

Najbolj ugodni rezultati se kažejo pri učiteljih z delovno dobo nad 30 let. To so učitelji, ki pogosteje kot drugi posredujejo učencem povratne informacije z vidika učenja učenja. Sledijo jim učitelji začetniki z do 10 leti delovnih izkušenj. Preostali učitelji, ki so sredi svoje poklicne poti, pa so precej izenačeni.

Analiza dimenzije »samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev« z vidika spodbujanja učenja učenja

Preglednica 3: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev, aritmetične sredine (\bar{x}) stopenj odgovorov in rangi (*R*) trditvev, vezanih na dimenzijo »samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev« z vidika spodbujanja učenja učenja

Trditev	Vedno		Pogosto		Redko		Nikoli		Skupaj	Povprečna ocena trditve \bar{x}	Rang
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %			
Pri ocenjevanju znanja navedem, koliko točk prinese vsaka naloga.	101	73,2	19	13,8	13	9,4	5	3,6	138	1,4348	1
Učence spodbujam, naj sami ocenijo svoje znanje.	33	23,9	86	62,3	18	13,0	1	0,7	138	1,9058	5
Za govorne nastope, referate in podobno imam izdelan opisni točkovnik.	90	65,2	30	21,7	12	8,7	6	4,3	138	1,5217	2
Učence navajam, da primerjajo svoje domače naloge z nalogami sošolcev.	13	9,5	75	54,7	40	29,2	9	6,6	137	2,3285	9
Učence navajam, naj ocenijo, katere so šibke točke v njihovem znanju.	43	31,2	66	47,8	29	21,0	0	0,0	138	1,8986	4
Komentar k oceni zapišem tako, da učenca spodbudi k razmisleku o učenju.	41	29,7	58	42,0	34	24,6	5	3,6	138	2,0217	8
Učence spodbujam, da pri ustnem ocenjevanju sami ocenijo, kaj so znali najbolje.	44	31,9	59	42,8	33	23,9	2	1,4	138	1,9493	6
Učence povabim, da pojasnijo, kakšno je njihovo mnenje o znanju ali izdelkih sošolcev.	38	27,5	63	45,7	35	25,4	2	1,4	138	2,0072	7
Učence navajam, da pri ocenjevanju sošolcev skušajo najti tudi področja, kjer jih je mogoče pohvaliti.	69	50,0	62	44,9	7	5,1	0	0	138	1,5507	3

Analiza odgovorov učiteljev pri dimenziji samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev je pokazala, da je najbolj uveljavljena trditev *Pri ocenjevanju znanja navedem, koliko točk prinese vsaka naloga. Vedno* tako ravna skoraj tri četrtine učiteljev (73,2 %), *pogosto* pa še nadaljnja desetina (13,8 %). Slaba desetina to, čeprav je tako predpisano, počne le *redko* (9,4 %), manjšina (3,6 %) celo *nikoli*.

Sledi trditev *Za govorne nastope, referate in podobno imam izdelan opisni točkovnik – vedno* 65,2 % učiteljev, *pogosto* pa dobra petina (21,7 %).

Na tretjem mestu je trditev, s katero učitelji navajajo učence, da pri sošolcih iščejo t. i. močna področja oz. področja, kjer jih je mogoče pohvaliti. Na četrtem, petem in šestem mestu so trditve, ki usmerjajo učence v refleksijo lastnega znanja oz. da znajo oceniti šibke in močne točke v znanju in da znajo oceniti svoje znanje.

Trditve, ki usmerjajo učence v vrednotenje znanja sošolcev, k razmisleku o učenju in k primerjavi domačih nalog sošolcev, so uvrščene od 7. do 9. mesta.

Na osnovi tega lahko zaključimo, da učitelji pri dimenziji samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev kot pomembnem dejavniku spodbujanja učenja učnja pogosteje izvajajo tiste značilnosti te dimenzije, ki so bolj formalne narave (točkovnik), manj pa se posvečajo dimenzijam, ki zahtevajo več poglobljanja učiteljev v učno vsebino, navajanje učencev na sodelovalno učenje, na vrednotenje znanja, na razmislek učiteljev o znanju učencev, njihovih močnih ali šibkih področjih. Skratka, pri ocenjevanju dajejo učitelji manjšo pozornost tistim, ki zahtevajo več reflektivnega ravnanja.

Preglednica 4: Izid Kruskal Wallisovega preizkusa razlik v spodbujanju samoocenjevanja in ocenjevanja sošolcev z vidika učenja učnja glede na delovne izkušnje učiteljev

Trditev	Delovna doba v letih	N	\bar{R}	χ^2	P
Pri ocenjevanju znanja navedem, koliko točk prinese vsaka naloga.	do 10	57	65,07	3,977	0,264
	od 11 do 20	29	73,79		
	od 21 do 30	40	75,25		
	nad 30 let	12	61,00		
Učence spodbujam, naj sami ocenijo svoje znanje.	do 10	57	72,22	0,620	0,892
	od 11 do 20	29	67,52		
	od 21 do 30	40	67,94		
	nad 30	12	66,58		
Za govorne nastope, referate in podobno imam izdelan opisni točkovnik.	do 10	57	71,39	0,482	0,923
	od 11 do 20	29	67,22		
	od 21 do 30	40	69,65		
	nad 30	12	65,50		
Učence navajam, da primerjajo svoje domače naloge z nalogami sošolcev.	do 10	56	69,05	3,934	0,269
	od 11 do 20	29	79,40		
	od 21 do 30	40	63,91		
	nad 30 l	12	60,58		
Učence navajam, naj ocenijo, katere so šibke točke v njihovem znanju.	do 10	57	70,12	15,021	0,002
	od 11 do 20	29	76,93		
	od 21 do 30	40	74,75		
	nad 30	12	31,08		
Komentar k oceni zapišem tako, da učenca spodbudi k razmisleku o učenju.	do 10 l	57	72,12	4,705	0,195
	od 11 do 20	29	65,88		
	od 21 do 30	40	74,45		
	nad 30	12	49,29		

Trditvev	Delovna doba v letih	N	\bar{R}	χ^2	P
Učence spodbujam, da pri ustnem ocenjevanju sami ocenijo, kaj so znali najboljše.	do 10	57	77,59	10,627	0,014
	od 11 do 20	29	70,52		
	od 21 do 30	40	66,19		
	nad 30	12	39,67		
Učence povabim, da pojasnijo, kakšno je njihovo mnenje o znanju ali izdelkih sošolcev.	do 10	57	67,83	7,250	0,064
	od 11 do 20	29	73,07		
	od 21 do 30	40	76,75		
	nad 30	12	44,63		
Učence navajam, da pri ocenjevanju sošolcev skušajo najti tudi področja, kjer jih je mogoče pohvaliti.	do 10	57	68,99	4,125	0,248
	od 11 do 20	29	75,66		
	od 21 do 30	40	71,20		
	nad 30	12	51,38		

Analiza razlik v posameznih karakteristikah dimenzije samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev glede na delovne izkušnje učiteljev je pokazala statistično značilne razlike pri dveh trditvah, pri eni trditvi pa tendenco razlike.

Pri trditvi *Učence navajam, naj ocenijo, katere so šibke točke v njihovem znanju* ($P = 0,002$) so se za odgovore *vedno* in *pogosto* najpogosteje odločili učitelji s trideset in več leti delovne dobe. Z velikim razmikom jim sledijo učitelji začetniki, vmes pa sta drugi dve skupini z od 11 do 30 leti delovne dobe.

Podobno je pri trditvi *Učence spodbujam, da pri ustnem ocenjevanju sami ocenijo, kaj so znali najboljše* ($P = 0,014$). Učitelji z najdaljšo delovno dobo so najbolj pozorni tako na šibke točke v znanju kot na močna področja. Pri drugih skupinah učiteljev glede na delovno dobo se kaže naslednji trend: manj delovnih izkušenj, manjkraj učence pri ustnem ocenjevanju spodbujajo k samoocenjevanju.

Tendenca razlike se kaže pri trditvi *Učence povabim, da pojasnijo, kakšno je njihovo mnenje o znanju ali izdelkih sošolcev* ($P = 0,064$). Učitelji z najdaljšo delovno dobo učence najbolj usmerjajo k razmisleku o znanju in izdelkih sošolcev, sledijo učitelji z delovno dobo do 10 let, nato pa drugi dve skupini.

Na osnovi rezultatov naše raziskave bi lahko zaključili, da delovna doba učiteljev vpliva na refleksijo pri njihovem ravnanju z vidika spodbujanja učenja učenja.

Analiza trditvev, pri katerih se ne kažejo statistično značilne razlike, kaže, da se učitelji, ki imajo več kot 30 let delovnih izkušenj, tudi pri vseh trditvah najpogosteje odločajo za odgovor *vedno* in *pogosto*. Glede na rezultat lahko sklepamo, da so starejši učitelji spoznanja o potrebnosti učenja pridobili iz prakse ali pa je prisotno večje samozaupanje in samosprijemanje. Pri tem si kaže postaviti tudi vprašanje, ali so učitelji z več delovnimi izkušnjami morda manj samokritični do svojega ravnanja, ali so morda odgovarjali bolj socialno zaželeno, česar pa iz rezultatov naše raziskave ne moremo sklepati.

Analiza razlik v skupnem rezultatu merjenja spodbujanja učenja učenja

Tako kot smo analizirali posamezne izjave, smo analizirali tudi skupni rezultat ter ga osvetlili glede na delovne izkušnje.

Preglednica 5: Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu merjenja spodbujanja učenja učenja glede na delovne izkušnje učiteljev

Delovne izkušnje	n	Aritm. sredina	Stand. odklon	Levenov preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritm. sredine	
				F	P	F	P
do 10 let	57	74,9123	9,12274	1,524	0,211	2,328	0,077
od 11 do 20 let	29	75,3793	9,11989				
od 21 do 30 let	40	76,9250	10,83770				
nad 30 let	12	68,7500	5,62664				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena ($P = 0,211$). Razlika med povprečji statistično ni značilna, obstaja pa tendenca razlike ($P = 0,077$). Med vsemi učitelji prav tisti z najdaljšimi delovnimi izkušnjami menijo, da izvajajo največ dejavnosti, ki spodbujajo k učenju učenja. Sledijo jim učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, nato učitelji začetniki in na koncu učitelji, ki imajo od 21 do 30 let delovne dobe. Učitelje z delovno dobo od 21 do 25 let v svoji raziskavi profesionalnega razvoja osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev tudi Javornik Krečič (2006) uvršča med najbolj tradicionalne; v fazi obravnave učne snovi in ocenjevanja znanja prav ti najmanj vključujejo učence.

Glede na rezultate raziskave lahko sklepamo, da so starejši učitelji spoznanja o potrebnosti učenja učenja pridobili iz prakse ali pa je prisotno večje samozaupanje in samosprejemanje. Pri učiteljih z delovno dobo od 11 do 20 let morda kaže učinke ustrežnejše dodiplomsko izobraževanje, možen pa je tudi učinek umirjanja, rasti profesionalnega samozaupanja, višje stopnje fleksibilnosti in vodenja razreda, usmerjenosti k učnim ciljem in razvoja občutka za profesionalno izbiro (Zuzovsky 1990). Da bi potrdili prvo domnevo, bi morali analizirati vsebine izobraževanja, ki so jih bili deležni učitelji začetniki in učitelji, ki so v praksi od 10 do 30 let.

Dodatno bi bilo treba ozavestiti srednjo generacijo učiteljev. Kaže, da bodo do spoznanj o učinkovitem delu za učenje učenja sčasoma sicer prišli sami (če velja predpostavka o tem, da so učitelji z delovno dobo nad 30 let izstopali zaradi izkušenosti), vendar preko poučevanja desetih ali dvajsetih generacij učencev, ko bodo najbolj usposobljeni, pa bodo že tik pred upokojitvijo. Rezultati te analize še enkrat potrjujejo, kako potrebne so hospitacije učiteljev sodelavcev ali kolegov in pozitivno naravnana kritična analiza poučevanja.

Zaključek

V okviru spodbujanja učenja učenja z vidika ocenjevanja znanja smo analizirali dve dimenziji: način podajanja povratnih informacij ter samoocenjevanje in

ocenjevanje sošolcev. Pri dimenziji način podajanja povratnih informacij so na začetku ranžirne vrste trditve, ki kažejo na pozitivno naravnost anketiranih učiteljev. Glede na delovne izkušnje so statistično značilno ugodnejše od vseh drugih skupin odgovarjali učitelji z delovno dobo nad 30 let. V dimenziji samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev so na začetku ranžirne vrste trditve, ki opisujejo aktivnosti, h katerim so učitelji zakonsko zavezani, kot so navajanje točkovne vrednosti naloge in opisni točkovnik.

Izidi analize variance razlik v skupnem rezultatu kaže ugodnejše stanje pri učiteljih z delovno dobo nad 30 let, kar bi lahko razložili s pozno fazo poklicnega razvoja ali pa v luči raznolikosti in kakovosti izkušenj, ki so jih pridobili v desetletjih pedagoškega dela. Splošni vtis je, da učitelji menijo, da so dovolj aktivni pri spodbujanju učenja učenja. To se kaže predvsem pri bolj splošnih trditvah; čeprav nekatere raziskave (npr. Šteh Kure 2001; Javornik Krečič 2006) kažejo, da je pouk še vedno bolj v skladu s tradicionalno kot pa s sodobno didaktično paradigmo.

Milena Ivanuš Grmek, PhD

Barbara Rozman, M.sc

Karin Bakračević Vukman, PhD

Assessment as a Factor Encouraging the Learning-to-Learn Competency

The introductory part will address assessment and self-assessment as factors encouraging the learning-to-learn competency. This includes the importance of feedback, which should include an emotional response and a response regarding the quality of the work done.

In the second part of the article, results of the empirical study are presented. Its aim was to establish how teachers encourage the learning-to-learn approach through assessment. We wanted to find out if differences exist between teachers who encourage the learning-to-learn strategies in terms of their grading in correlation with their work experience.

The study comprised 138 teachers (38.4% class and 61.6% subject teachers) from six urban and rural primary schools in the area covered by the Maribor unit of the National Education Institute.

The data were obtained with an anonymous questionnaire for teachers comprising a cluster of 49 statements on a four-point descriptive scale (always; frequently; rarely, never). 18 statements relate to the importance of assessment in encouraging the learning-to-learn strategy; of these, 9 relate to the way feedback is provided and 9 to the importance of self-assessment and peer assessment. Other statements relate to other activities of teachers that encourage learning-to-learn (communication; raising questions; clarity of assessment criteria).

The descriptive score was weighted in the following way: 1 – always, 2 – frequently, 3 – rarely, 4 – never. Next, SPSS was used to process the data statistically in line with the aims and presuppositions of the study. The following procedures were applied: ranking of individual statements on the basis of arithmetic means on a four-item assessment scale; parametric statistical test (t-test, variance analysis) and a non-parametric statistical test: the Kruskal-Wallis test for determining differences in the significance of feedback and self-assessment and assessment of peers with respect to teachers' work experience.

The results of the study show that in the dimension of feedback, at the beginning of the array there were statements that show positive attitude of surveyed teachers: in providing feedback, they try to highlight the praiseworthy qualities, they provide students with feedback immediately, they praise students' effort even if it fails to yield desired results. In the dimension of self-assessment and peer assessment, the beginning of array comprises statements that describe activities required by law, such as to state the number of points available for a task and a descriptive assessment scale. In terms of work experience, the answers of teachers with over 30 years of experience were statistically significantly better than those of all other groups.

Variance difference analysis in the overall result shows a more favorable situation in the group of teachers with over 30 years of experience compared to those with less experience. This could be explained with a late stage of professional development and the variety and quality of experience obtained over several decades of pedagogical work. At this point the question emerges whether teachers with more work experience might be less self-critical of their actions or do they tend to answer questions in a more socially desired way; however, our study does not provide conclusive answers to these questions. The general impression is that teachers pay considerable attention to assessment as a factor in the learning-to-learn strategy.

LITERATURA

Ažman, Tatjana, Bežič, Tanja, Hribar, Liljana, Kalin, Jana, Možina, Ester, Pevec Grm, Slava, Vesel, Jasna. 2007. *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Bakračević Vukman, Karin. 2006. Metacognition and self-regulation - essential parts of learning to learn. V *Research Network on Learning to learn: Second Network Meeting Report*, (ur.) Ulf Fredriksson, Bryony Hoskins, 20–24. Ispra, Italy: CRELL.

Biggs, John. 1999. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Biggs, John. 2003. *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. Buckingham: Open University Press.

Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.

Brown, Sally, Rust, Chris, Gibbs, Graham. 1994. Involving students in the assessment processa. V *Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.

Bucik, Valentin. 2001. Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*. 52 (3): 40–52.

Butler, Ruth. 1988. Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*. 58 (1): 1–14.

Deci, Edvard L., Ryan, Richard M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53 (6): 1024–1037.

Eržen, Vineta. 2008. Procesi ocenjevanja, ki spodbujajo učenje. V *Didaktika ocenjevanja znanja: razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Flavell, John H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 34 (10): 906–911.

Gibbs, Graham, Simpson, Claire. 2004. Conditions under which assessment supports student's learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. 5 (1): 3–31.

Holcar, Ada. 2008. Ocenjevanje za učenje. V *Didaktika ocenjevanja znanja: razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ivanuš Grmek, Milena, Javornik Krečič, Marija, Vršnik Perše, Tina, Rutar Leban, Tina, Kobal Grum, Darja, Novak, Bogomir. 2007. *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

James, Mary, Black, Paul, Carmichael, Patrick, Conner, Colin, Dudley, Peter, Fox, Alison et al. 2006. *Learning how to learn. Tools for schools*. London, New York: Routledge.

Javornik Krečič, Marija. 2006. *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Marentič Požarnik, Barica. 2003. Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Marsh, Colin J. 2009. Šolsko ocenjevanje na holističen način. V *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, Sonja, Košir, Katja. 2003. Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*. 12 (4): 49–70.

Race, Phil. 2001. A Briefing on Self, Peer, and Group Assessment. *Learning and Teaching Support Network, Generic Assessment Series*, 9, York: LTSN Generic Centre.

Rozman, Barbara. 2010. *Učiteljeva podpora pri razvoju kompetence učenje učenja v osnovnošolskem izobraževanju*. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru. Filozofska fakulteta.

Šteh Kure, Barbara. 2001. Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 82–98.

Tomič, Ana. 1992. Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*. 43 (7–8): 378–395.

Tomič, Ana. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Uradni list EU. 2006. *Uradni list Evropske unije*, št. 394/10, 30. 12. 2006.

Zajc, Sonja. 2009. S formativnim spremljanjem do večje kakovosti učenja in poučevanja. V *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zimmerman, Barry J. 1994. Dimensions of academic self-regulation. A conceptual framework for educators. V *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*, (ur.) Dale Schunk, Barry J. Zimmerman, 3–25. Hillsdale (NJ): L. Erlbaum Associates.

Zuzovsky, Ruth. 1990. *Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training*. Prispevek predstavljen na 15. Konferenci ATEE, Limerick.

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
milena.grmek@um.si*

Mag. Barbara Rozman, JVIŽ Destrnik – Trnovska vas, rozmanbarb@gmail.com

*Dr. Karin Bakračević Vukman, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
karin.bakracevic@um.si*
