



Marjeta Kovač,
Gregor Jurak, Gregor Starc

Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji

Izvleček

Ocenjevanje je ena najtežavnejših in najbolj zapletenih dejavnosti, s katero se soočajo učitelji športne vzgoje. Danes se kljub še vedno pretežni uporabi tradicionalnih pristopov vse bolj uveljavljajo alternativni načini ocenjevanja. Ker je z vidika konstruktivistične perspektive učenje dejaven, razvojni in večrazsežnostni proces, naj bi bilo tako tudi poučevanje. Zato razvijamo različne vidike ravni znanja, procesov in spretnosti, temu pa prilagajamo tudi preverjanje in ocenjevanje. V prispevku so pojasnjeni nekateri pojmi, ki se pojavljajo v sodobnem kontekstu ocenjevanja, in prikazani nekateri primeri alternativnih pristopov k ocenjevanju, pri tem pa smo za predstavitve izbrali različne športne dejavnosti. V ospredju takšnega ocenjevanja je uporaba avtentičnih nalog, ocenjevanje konceptualnih znanj, vključevanje učenca v samoocenjevanje in samovrednotenje. Tak proces ima diagnostično in formativno vlogo, zagotavlja bolj kakovostno znanje, saj s povratno informacijo spodbuja učenca k nadaljnji športni dejavnosti.

Ključne besede: športna vzgoja, konstruktivistični pristop, alternativno ocenjevanje, avtentično ocenjevanje.



Foto: arhiv KZS

Some alternative approaches to assessment in physical education

Abstract

Assessment is one of the most difficult and complex issues that physical education teachers face. Traditional approaches to assessment are still dominating but alternative approaches to assessment are appearing among PE teachers. According to the constructivist perspective of learning, pupil's learning is considered to be an active, developmental, and multi-layered process, which means that teaching should be such a process as well. A teacher should develop various aspects of the knowledge, processes and skills and adapt different approaches to assessment. This article explains some of the concepts that appear in the contemporary context of evaluation, and presents some examples of alternative approaches, on the case of various sporting activities. Such evaluation is based on the use of authentic tasks, evaluation of conceptual knowledge, involvement in student self-assessment and self-evaluation. Such a process has diagnostic and formative role and provides knowledge of higher quality, because the feedback encourages students to remain involved in sporting activities.

Key words: physical education, constructivist approach, alternative assessment, authentic assessment.

■ Uvod

Ocenjevanje je ena najtežavnejših in najbolj zapletenih dejavnosti, s katero se soočajo učitelji športne vzgoje¹ (Herman, Aschbacher in Winters, 1992; Hind in Palmer, 2007; Jefferies, Jefferies in Mustain, 1996; Kirk, 2001; Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, MacPhail in Macdonald, 2013). Čeprav se občasno pojavljajo pobude o opustitvi ocenjevanja (npr. v Sloveniji v začetku devetdesetih let; Kristan, 1991), je to lahko – po navedbah Kirka (2001) – zelo nevarno, celo katastrofalno za nadaljnji obstoj športne vzgoje kot obveznega predmeta v šolskem sistemu. To kažejo primeri izločitve predmeta iz rednega predmetnika v nekaterih državah, kjer je sicer prej obvezen predmet postal izbiran ali pa je uvrščen v zunajšolsko športno ponudbo kot interesna dejavnost, vadbo pa vodijo strokovni kadri brez ustrezne izobrazbe. Čeprav je ideja o opustitvi ocenjevanja za številne učitelje sicer všečna, saj ne želijo sprejeti odgovornosti, ki jo prinaša ovrednotenje učnega procesa (Kirk, 2001), sta beleženje in poročanje o učenčevem² napredku pri športni vzgoji (v smislu *prej - potem*) danes ena temeljnih zahtev vseh šolskih sistemov, kjer je športna vzgoja obvezen predmet (Hind in Palmer, 2007; Lopez-Pastor idr., 2013; Kirk, 2001), pri tem pa naj bi bilo »ocenjevanje vedno osredotočeno na izboljšanje učiteljevega poučevanja in učenčevih izkušenj« (Capel, 2002, str. 159).

V prispevku bomo predstavili učenčevu učenje pri športni vzgoji s konstruktivističnega vidika, pojasnili nekatere pojme, ki se pojavljajo v sodobnem kontekstu ocenjevanja in navedli nekatere primere alternativnih pristopov k ocenjevanju, pri tem pa smo za predstavitev izbrali različne športne dejavnosti.

■ Konstruktivističen pogled na proces poučevanja in učenja pri športni vzgoji

Z vidika konstruktivističnega pristopa je učenčevu učenje dejaven, razvojni in ve-

¹Čeprav se predmet v osnovnošolskem izobraževanju imenuje šport in v srednješolskem športna vzgoja, v prispevku uporabljamo izraz športna vzgoja.

²Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce. Če je tekst namenjen izključno srednješolski populaciji, uporabljamo izraz dijak.

črazsežnostni proces (Kirk in Macdonald, 1998; Rovegno in Kirk, 1995), to pa moramo upoštevati tudi pri športni vzgoji.

Tradicionalno usmerjen športnovzgojni proces, ki ga predstavljajo predvsem prikazi različnih športnih spretnosti in ga Tinning (1996) označuje kot *diskurz prikaza*, še vedno prevladuje v številnih, predvsem vzhodnoevropskih šolskih sistemih (Hamar, Peters, Van Berlo in Hardman, 2006). Sodobni pristopi pri poučevanju športne vzgoje pa učni proces vse bolj preusmerjajo od *tehnične racionalnosti izvedbe* (Lopez-Pastor idr., 2013) v dejaven pristop učenca k razvoju njegove gibalne kompetentnosti in oblikovanju zdravega življenjskega sloga. Tako se učenec nauči pomembne odgovornosti za lastno zdravje in kakovostno preživljanje prostega časa (Corbin, 2002; Fairclough in Stratton, 2005). Pri tem naj bi učitelj naloge zasnoval tako, da predstavljajo za učenca izziv, kako jih rešiti: postavil naj jih bi v čim bolj realne, a problemsko zasnovane kontekste, kjer se učenec npr. sprašuje: »Kako naj izboljšam svojo telesno pripravljenost, svoje športne spretnosti ali svoj dosežek?«; »Katero nalogo naj izberem, kakšen obseg in intenzivnost vadbe sta primerna zame?«; »Kakšen bo pričakovan napredek?« V opisanih primerih mora učenec najprej poznati različne naloge in način njihove izvedbe, njihov namen, zakonitosti vadbe ipd. Znati mora identificirati svoje sposobnosti in znanje, se odločiti za izbrane naloge in način vadbe ter seveda vaditi. Če učenca nikoli ne postavimo v to vlogo, je težko pričakovati, da bo v prostem času znal izbrati zase ustrezno vadbo. Tako njegove sposobnosti zaznavanja, odločanja in delovanja ostajajo nerazvite. Pri tako zasnovanem pouku je pomembno učenčevu znanje, kako organizirati vadbo glede na sposobnosti oziroma znanja, postavljen cilj in pogoje vadbe, ter njegova lastna dejavnost, v manjši meri pa njegove telesne značilnosti in sposobnosti. Na podoben način (*perpcija - odločitev - dejavnost*) lahko pristopa tudi k dejavnostim v vsakdanjem življenju.

Dejaven pristop k učenju spodbuja tudi motivacijo in pripravljenost za učenje (Kirk, 2001). Učenci se začnejo zavedati, da je njihov uspeh odvisen predvsem od njih samih oziroma od njihovega trdega dela. Pri tem jim mora učitelj pojasniti, da je učenje naporen proces, v katerem imajo pravico, da se zmotijo, saj so napake del vsakdanjega življenja. Manjši neuspehi in občutek neugodja jim ne smejo vzeti poguma, temveč naj bodo spodbuda za še trše delo;

občutki zadovoljstva ob uspehu namreč odtehtajo vse napore učenja. Učitelj mora pazljivo zaznavati tudi preference učencev do načinov učenja, saj se nekateri učinkoviteje učijo z opazovanjem, poslušanjem in nato poskušanjem, spet drugi s takojšnjim poskusom in preoblikovanjem gibanja na podlagi povratne informacije (Kirk, 2001). Način učenja je odvisen tudi od vrste nalog in od predhodnega znanja učencev. Začetniki se odzivajo drugače od tistih, ki znajo več. Predvsem mora učitelj bolj izkušene učence z več znanja postavljati v različne, nove situacije, da je zanje učenje zanimivo in učinkovito, za tiste z manj znanja in slabše razvitimi sposobnostmi pa moramo oblikovati naloge, ki so za njih ob vloženem trudu obvladljive.

Ker je gibalno učenje razvojni proces, pri športni vzgoji ni končnih znanj. Vsako gibalno učenje poteka v treh stopnjah: kognitivni, praktični oziroma asociativni in avtonomni (Kirk, 2001). V kognitivni stopnji se učenec spoznava z zahtevami naloge in okolja (pogoji, tipične okoliščine), v katerem običajno izvede gibalno nalogo. V asociativni stopnji izboljšuje svoje gibanje, tako da sprejema več in več informacij o nalogi in okoliščinah izvedbe z vadbo in pridobljenimi izkušnjami. Končni cilj učenja gibalne spretnosti je avtonomna stopnja, v kateri postane gibanje avtomatizirano. Vendar to ne pomeni, da smo dosegli končno točko in da gibanja ni mogoče več izboljševati oziroma prilagajati, kajti človeško telo se skozi življenje neprestano spreminja, zato moramo spreminjati (prilagajati) tudi svoje gibalne spretnosti. Tako imajo npr. v obdobju pubertete velike razlike v telesnih merah in moči (Strel, Starc, Jurak in Kovač, 2012) pomemben vpliv na učenje. Spopadanje s temi spremembami je lahko izvor negativnega odnosa do gibanja, saj učenci občutka manjše gibalne učinkovitosti, celo nerodnosti, ne povezujejo s spremembami telesnih proporcev. Do podobnih občutkov bodo prišli tudi kasneje, ko postaja telo zaradi starostnih procesov čedalje manj učinkovito. Zato je proces učenja gibalnih spretnosti v veliki meri odvisen od starosti človeka in se dejansko nikoli ne zaključuje (Kirk, 2001). Tudi že naučenih spretnosti ni mogoče vedno izvajati enako učinkovito (npr. pri poškodbi), zato morajo biti pripravljene na različne prilagoditve.

Pomembna značilnost konstruktivističnega pristopa je tudi večrazsežnost učenja. Učenec se uči več stvari hkrati, ne le gibalnih spretnosti. Tako se ob športnih igrah ne uči

le metov, podaj, vodenj, temveč tudi sodelovalnih odnosov, poštenega obnašanja, spoštovanja pravil, različnosti med spoloma. Večrazsežnostni proces učenja zahteva od učitelja, da je pozoren na več dejavnikov poučevanja, ne le na poučevanje pravilne tehnične izvedbe posamezne gibalne naloge. Učenec tako lahko spozna, da vsako učenje poteka v nekem socialnem kontekstu. Številni raziskovalci ugotavljajo, da so učinki učenja na druge razsežnosti otrokovega razvoja, čeprav ne zelo eksplicitni (kot del skritega kurikula), večkrat celo večji od konkretnega učnega dosežka; ob tem pa mora učitelj spremeniti svoje konvencionalne predstave o ocenjevanju, predvsem kaj so njegovi nameni in kako pristopamo k ocenjevanju, saj pri športni vzgoji še vedno prevladujejo tradicionalni načini in številne napake (Lopez idr., 2013).

■ Ocenjevanje in njegovi cilji

Ocenjevanje zavezuje učitelja, da posreduje učno snov in preverja, ali so jo učenci usvojili (Marentič-Požarnik, 2000). Proces je zapleten, različne raziskave pa dokazujejo, da ima izjemno močan (večinoma pozitiven) vpliv na pouk (Hind in Palmer, 2007; Kean, 2003). Zato so cilji ocenjevanja kakovostnejše načrtovanje (ker učitelj ve, katero znanje je šibko), boljši pouk (stremi k temu, da večina učencev doseže standarde), posledično pa večje znanje učencev in s tem večje možnosti za poklicno in/ali osebno uspešnost.

V številnih poglobljenih razpravah o pomembnosti ovrednotenja doseganja standardov znanja in ocenjevanju športne vzgoje različni avtorji navajajo, da ima vsako poučevanje več stopenj, prav preverjanju in ocenjevanju pa pripisujejo eno najpomembnejših vlog (Hind in Palmer, 2007; Jefferies idr., 1996; Kean, 2003; Kirk, 2001; Quiot, 2002). Tako učitelj ne more ocenjevanja obravnavati ločeno, temveč v povezavi s celotnim učnim procesom, saj je ocenjevanje neločljiv del procesa učenja in pouka (Centre for Educational Research and Innovation, 2005; Marentič Požarnik, 2000). Gre za povezovanje ciljev z znanjem, poučevanjem in učenjem. Dober učitelj ves čas učnega procesa preverja znanje učencev in svoje delo, ob tem pa se mora neprestano spraševati, kakšno znanje so dosegli učenci oz. kako ga lahko še izboljšajo in ali je kot učitelj na pravi poti, da bodo učenci res ob koncu procesa dosegli zaželeno cilje

pouka in standarde znanja. Ob tem preverjanje in ocenjevanje ne sme biti le »v glavi« učitelja, ampak ga mora učitelj tudi ustrezno dokumentirati, saj je kot javni delavec za svoje delo odgovoren staršem in širši družbi (Kirk, 2001; Kean, 2003; Siedentop in Tannehill, 2000). Zato je ocenjevanje najbolj odgovoren del učiteljevega dela, saj je ocena vidna vsem, tako staršem kot učencu, hkrati pa kot povratna informacija nudi učencu učinkovito podporo pri nadaljnjem učenju.

Kljub deklariranim orientacijam predmeta v pridobivanje gibalne kompetentnosti in spoznavanje temeljnih principov zdravega življenjskega sloga je v izpjevavi športne vzgoje v večini evropskih tranzicijskih držav še vse preveč prisotna usmeritev, da je športni prikaz temeljni cilj predmeta, ne pa sredstvo za doseg drugih, izjemno pomembnih ciljev, kot so razvoj kondicijske pripravljenosti, oblikovanje navad zdravega življenja, spoštljivi medsebojni odnosi, odgovornost za lastno zdravje (Hamar idr., 2006). Tako učitelji prepogosto zahtevajo pri ocenjevanju od učencev čim boljši prikaz športnih prvin (ang. performance assessment), premalo pa poudarjajo, kako uporabiti športne spretnosti za razvoj gibalne kompetentnosti, kako z vadbo vplivati na zdravje, socialne odnose, moralni razvoj otrok in mladostnikov. Pravilnost izvedbe športne spretnosti je sicer pomembna zaradi varnosti in prav je, da jo preverjamo, pri tem pa se moramo zavedati, da izvedba na šolski ravni predstavlja prilagojeno gibalno storitev (a optimalno glede na značilnosti posameznega učenca) in nikakor ne vrhunске (idealne) storitve (Kirk, 2001), učitelji pa se morajo tudi zavedati, da so vplivi športne vzgoje lahko tudi zelo omejeni. Tako je npr. pri plavanju pomembno, da učenca naučimo plavati v prilagojeni tehniki, saj za usvojitev tekmovalne tehnike v šolskem sistemu preprosto ni časa; pri tem mu bo optimalna tehnika glede na njegov biološki razvoj omogočala, da s plavanjem razvija nekatere svoje sposobnosti in si hkrati varuje življenje, če pride v neugodno situacijo. Prav tako je pri gimnastiki pomembno, da učenec nadzorovano obvlada svoje telo v različnih položajih in gibanjih, pri tem pa naj bo izvedba prilagojena njegovim sposobnostim in predhodnemu znanju.

■ Različne klasifikacije ocenjevanja

Ocenjevanje lahko klasificiramo na različne, a precej podobne načine, izstopata pa

konteksta tradicionalnosti in sodobnosti (s poudarkom na formativnosti, alternativnosti, kvalitativnosti).

Tradicionalni in alternativni pristop k ocenjevanju

Tradicionalni pristop vključuje predvsem merjenje sposobnosti (npr. rezultat v teku na 2400 metrov) ali doseženega gibalnega ali teoretičnega znanja na objektivni način s pomočjo merilnih lestvic in opisnikov (Burton, 1998; Keating in Silverman, 2004; Macdonald, 2011; Quiot, 2002).

Alternativni pristop k ocenjevanju pa temelji na uporabi drugačnih orodij, ki jih tradicionalno uporablja učitelj (Siedentop in Tannehill, 2000). Učenec je dejavno vključen v ocenjevanje predvsem s pridobivanjem novih informacij o svojem učenju in znanju. Običajno učitelj uporablja avtentične naloge, torej naloge, ki predstavljajo neko realno, a problemsko zasnovano situacijo, ki zahteva dejaven pristop učenca, hkrati pa upošteva razvojni moment (omejitve ali prednosti) njegovega znanja (Doolittle in Fay, 2002). Med alternativne pristope vključujemo tudi samoocenjevanje in samovrednotenje. Pri prvem učenec oceni svoje znanje s pomočjo meril, ki mu jih pripravi učitelj, pri samovrednotenju pa učenec sam izdelava tudi merila za ocenjevanje. Vsi takšni pristopi zagotavljajo veliko bolj kakovostno znanje, saj pozitivno vplivajo na učenčevo samopodobo in ga spodbujajo k nadaljnji dejavnosti (Mintah, 2003).

Sumativno in formativno ocenjevanje

Sumativna ocena pove, kakšno je znanje učenca glede na druge vrstnike in v kakšne meri je dosegel vnaprej določene standarde (ang. *assessment of learning – AoL*). Kirk (2001) pa opozarja, da je tovrstno ocenjevanje absolutno prepozno, da bi imelo pomembne vplive na proces učenja, saj učencu ne da sprotne povratne informacije. To zagotavlja le formativno, sprotno preverjanje in ocenjevanje, ki je del procesa učenja (ang. *assessment for learning – AfL*; Hay, 2006), saj učenca opozarja na morebitne napake v učenju in mu daje možnost pravočasnih popravkov (Black, Harrison, Lee, Marshall in William, 2003).

Kvantitativno in kvalitativno ocenjevanje

Ena od razvrstitev ocenjevanja je delitev na kvantitativno in kvalitativno ocenjevanje.

Pri prvi vrsti je v ospredju količina prikazane storitve, torej testi objektivnega tipa, npr. število zadetih košev, dolžina skoka ipd. Ta vrsta ocenjevanja ne pove nič o procesu, ampak prikaže le raven končne storitve. Pri kvalitativnem ocenjevanju so učitelji osredotočeni na razlike v kakovosti prikazov (ocenjevanje tehnike, igre, zapisov, osebne mape ipd.). Takšno ocenjevanje pove več o napredku posameznika, saj učitelj zazna težave, ki se pojavljajo v izvedbi, in lahko učencu posreduje ustrezno povratno informacijo. Nadgradnja tega pristopa je t.i. *kvalitativno ocenjevanje s kognitivno dopolnitvijo* (Jefferies idr., 1996), kjer učenec pozna pravilno tehniko, a je še ni usvojil, zna pa v izvedbi prepoznati svoje napake in ve, kako jih lahko popravi.

■ Nekateri primeri alternativnih pristopov k ocenjevanju

Številni avtorji vse bolj zagovarjajo tezo, da je treba tradicionalne pristope k ocenjevanju nadgraditi z alternativnimi (Black idr., 2003; Lopez-Pastor idr., 2013), zato zaradi boljše ponazoritve alternativnih pristopov navajamo nekaj primerov, ki jih lahko uporabijo učitelji pri ocenjevanju. Pri tem učitelj in učenec zbirata informacije na različne načine. Informacije so tako gibalne (vključevanje v vadbo, kjer si lahko pomagamo s sodobnimi informacijsko-komunikacijskimi pripomočki, npr. z analizo posnetka s pametnim telefonom vidimo napredek v tehniki; z merjenjem srčne frekvence zaznamo spremembe v pulzu), pisne (vodenje dnevnika, zapiski, esej, poročilo, pisna refleksija) in ustne (intervju, panelna debata, kratki odgovori na vprašanja).

Primer 1: Učenec svoj prikaz (npr. gimnastične prvine, tehnične prvine pri roko metu) dopolni s pisnim izdelkom (osebno mapo ali kratkim poročilom s slikami pravilne izvedbe in nalogami, ki pomagajo izboljšati pomanjkljivo izvedbo). Pri tem je ključno, da zna pojasniti koncepte (*pravilnost izvedbe – zaznava pomanjkljivosti – izboljšava*).

Primer 2: Samovrednotenje atletske/gimnastične prvine (npr. skok v daljino z zaletom ali preskok čez kozo): Učenec izdelata t. i. »ček listo« – seznam napak in ocenjevalno lestvico, napake pa obteži tako, da prepozna ključne momente gibanja. Pazljivo si ogleda posnetek svoje izvedbe, ga analizira in ovrednoti svoj prikaz.

Prednosti obeh opisanih pristopov so:

- Učenec pozna pravilno tehniko, četudi je sam (še) ne obvlada, in morebitne napake.
- Učenec pridobi boljšo predstavbo o gibalni spretnosti, ki se je poskuša naučiti, saj si izostri zaznavanje gibanja lastnega telesa.
- Učenec sam prepozna svoje pomanjkljivosti, jih zna ovrednotiti in popraviti.
- Ob tem lahko uporabi različne vire (literaturo, splet, knjige).
- Gradivo, ki ga pripravi, je uporabno tudi za druge.
- Uporabi lahko tudi svoja druga znanja (npr. računalniška, likovna ...).
- Učenec prevzame večjo odgovornost za spremljanje lastnega napredka, vrednotenje svojih uspehov ter za načrtovanje nadaljnjih strategij v učnem procesu.

Primer 3: Poleg učitelja ali učenca samega lahko vrednotijo gibalno znanje z opazovanjem vrstniki (vrstniško ocenjevanje), npr. bolj izkušen učenec posreduje svoje znanje manj izkušnemu, nato pa ob koncu tematskega sklopa skupaj z učiteljem tudi oceni sošolčev gibalni prikaz. Za tak način ocenjevanja morajo biti učenci ustrezno usposobljeni, hkrati pa morajo biti merila ocenjevanja zelo jasno določena.

Prednosti takšnega ocenjevanja so:

- Učenci razvijajo sodelovalne odnose.
- Učenec »poučevalec« prevzema »odgovornost« za uspeh učenca, ki mu pomaga.
- Oba boljše razumeta pomen povratne informacije v procesu učenja in odnos poučevanje – evalvacija.

Učitelji imajo večkrat težave, kako oceniti praktično in kako teoretično znanje. Zaradi večdimenzionalnosti učenja je treba poučevanje in ocenjevanje obeh vrst znanja povezati in ju ne obravnavati ločeno. Teoretično znanje mora podpirati usvajanje praktičnih znanj, zato navajamo dva primera povezovanja teoretičnih in praktičnih vsebin v gimnazijskih programih ter način njihovega ocenjevanja:

Primer 4: Dijaki naj pri določeni športni igri poiščejo psihološke značilnosti posameznih igralcev na določenih igralnih mestih

in psihološke dejavnike delovanja skupine. Na podlagi tega naj predvidijo strategije igre, npr. kako doseči gol, koš ali točko pri odbojki; komunikacijo med igralci; nadzorovanje treme pred tekmovanjem; ugotovijo vpliv tehničnega znanja na rezultat v tekmi. S fiziološkega vidika naj s pomočjo merilnikov srčne frekvence ugotavljajo spremembe v obremenitvi v različnih, prilagojenih igralnih situacijah (igra s pasivno ali aktivno obrambo; pri košarki npr. igra 2 : 2 ali 5 : 5; igra na večjem ali manjšem igrišču). Izmerjene podatke naj uporabijo za načrtovanje vadbe svoje skupine, tako da uporabijo princip progresivne obremenitve, meritve pa nato ponovijo, da ugotovijo, kakšni so napredki. Med igro naj beležijo napake in prekrške, vlogo napada in obrambe na igralno uspešnost, ob tem pa naj ugotavljajo, na kakšne načine poteka socializacija v skupino in obnašanje posameznih članov.

Ob različnih spremembah igralnih situacij (tudi z omejitvami prostora ali pravil) naj učitelj ustvarja možnosti, da dijaki zaznajo obvladanje gibanja v omejenem prostoru, načine prenosa žoge, zaključka akcije, učinkovitost različnih strategij. Te dejavnosti so pomembnejše za dijakov razvoj kot brezhibno znanje posameznih tehničnih prvin.

Učinek poučevanja bo še večji, če bo dijak svoj napredek spremljal doma z mapo dosežkov. Tako učitelj in dijak dobita številne informacije o dijakovem znanju. Pri tem lahko učitelj preveri dijakovo teoretično znanje tudi s krajšim testom (na učnem lističu) pri skupinski vadbi, esejem, poročilom, ki ga dijak objavi v spletni učilnici. Ustna predstavitev lahko poteka ob plakatu ali s kratkimi odgovori ob koncu ure kot poročilo o nalogi, objavljeno v spletni učilnici, v panelni debati, z intervjujem pri športnem dnevu ali v šoli v naravi. Vsekakor pa mora biti ustno in pisno preverjanje zasnovano tako, da mora imeti dijak za uspešno rešitev praktične izkušnje. Preverjati in ocenjevati je treba sproti ob koncu posameznega sklopa.

Prednosti takšnega ocenjevanja so:

- Povezovanje praktičnega in teoretičnega znanja, kjer je teoretično znanje podpora praktičnemu znanju, hkrati pa je praktično znanje pogoj za razumevanje teoretičnih principov.
- Vse pridobljene izkušnje omogočajo, da lahko dijak sproti zaznava in (samo) ovrednoti svoj prispevek v igri.

- Dijak spozna kompleksnost športnih iger in povezuje različna znanja (fiziologija, psihologija, sociologija, šport ...), ki so pomembna za športni dosežek.
- Hkrati zazna pomen sodelovalnih odnosov pri moštvenih športih.

Primer 5: Naslednji primer predstavlja preverjanje in ocenjevanje znanja pri atletiki ali plavanju, pri tem pa smo usmerjeni v tekaško ali plavalno vadbo in napredek v dijakovem tehničnem znanju ter rezultatu:

Intervju pred začetkom vadbe (septembra): dijaki naj predvidijo svoja pričakovanja o napredku glede na svoje sposobnosti (rezultat preverjanja), željo po spremembi in vpliv oviralnih dejavnikov (majhen motiv; ne zna si postaviti ciljev; ni v bližini primernih vadbenih površin; neznanje). Nato skupaj z učiteljem opredelijo cilje vadbe in izdelajo načrt, po kakšni poti bodo poskušali izboljšati svoje dosežke. Opredelijo tudi vmesne točke, ko bodo preverjali, ali so na pravi poti in si določijo nagrado za dosežene cilje (npr. sodelovati na malem maratonu, preplavati dva kilometra).

Intervju po koncu (junija): Dijaki ovrednotijo svoje delo glede na svojo motivacijo za vadbo, napredek v tekaški oziroma plavalni tehniki, pretečeni oziroma preplavani razdalji, počutju ob tekaški oziroma plavalni vadbi. Poskušajo razložiti, kako so dosegli cilje oziroma kakšni so bili oviralni dejavniki, da pričakovan napredek ni takšen, kot so ga načrtovali. Pri tem naj razmišljajo še o npr. stereotipnih predstavah o tem, da je šport zdrav. Poiščejo naj primer zdravega in nezdravega ukvarjanja s športom, vlogo motivacije (kakšni cilji nas motivirajo) za vadbo, vlogo napora pri doseganju osebnih ciljev.

Prednosti takšnega ocenjevanja so:

- Enakovredno vključuje praktično in teoretično znanje ter ju povezuje v avtentični situaciji.
- Dijak povezuje različna znanja (fiziologija, psihologija, biologija ...), ki so pomembna za športni dosežek.
- Hkrati spozna, da je učenje dejaven, ocenjevanje pa formativen proces, saj ovrednoti svoj dosežek in svoje delo.

■ Sklep

Poučevanje je zapleten proces, njegova učinkovitost pa je odvisna tudi od ustreznega ovrednotenja učiteljevega dela in

učencevega znanja. Danes se klasični načini ocenjevanja vse bolj nadgrajujejo z alternativnimi. Preverjanje praktičnih znanj tako ne vključuje le tehnike izvedbe posameznih gibalnih spretnosti in nekaterih taktičnih rešitev, temveč predvsem strategije za reševanje problemov, ki so povezane s posameznim učencem. V ospredju naj bodo avtentične, vsebinsko »bogate« naloge (Hay, 2006), kjer v ocenjevalna merila vključimo tako gibalno kot teoretično znanje na različnih ravneh (zna prikazati neko izolirano gibanje; zna gibanje prikazati v različnih situacijah; zna povezati gibanje s svojim teoretičnim znanjem; zna prepoznati napake v svojem gibanju in ve, kako te napake odpraviti; zna analizirati določeno situacijo in iz nabora znanih gibanj v dani situaciji izbere najustreznejše gibanje; kritično razmišlja o prednostih in slabostih svojega gibalnega prikaza oziroma napredka).

Takšno preverjanje in ocenjevanje v večji meri odraža pouk, saj izhaja iz koncepta učenčevega učenja, opravljeno mora biti pravočasno, že med procesom utrjevanja, obenem pa ima diagnostično in formativno vlogo, saj s povratno informacijo, ki jo posreduje učitelj, sošolec ali pa videoposnetek, spodbuja dejaven pristop učenca. V ospredju je ocenjevanje konceptualnih znanj s pomočjo avtentičnih nalog, vključuje pa tudi učenčevo reflektivno razmišljanje s pomočjo samoocenjevanja in samoovrednotenja (Hay, 2006; MacPhail in Halbert, 2010).

■ Literatura

1. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning (AFL): Putting it into Practice* (Open University Press).
2. Burton, A.W. (1998). *Movement Skill Assessment*. Champaign: Human Kinetics.
3. Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
4. Capel, S. (2002). *Learning to teach physical education in the secondary school - a companion to school experience Learning to Teach Subjects in the Secondary School Series*. London: Routledge.
5. Corbin, C. (2002). *Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity*. *Journal of Teaching Physical Education*, 21, 128-144.
6. Doolittle, S. in Fay, T. (2002). *Authentic assessment of physical activity for high school*

students. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education Publications.

7. Fairclough, S. J. in Stratton, G. (2005). *Physical education makes you fit and healthy: physical education's contribution to young people's activity levels*. *Health Education Research*, 20(1), 14-23.
8. Hamar, P., Peters, D.M., Van Berlo, K. in Hardman, K. (2006). *Physical education and sport in Hungarian schools after the political transition of the 1990s*. *Kinesiology*, 38(1), 86-93.
9. Hay, P. J. (2006). *Assessment for learning in physical education*. V: D. Kirk, D. MacDonald in M. O'Sullivan (ur.), *The handbook of physical education* (str. 312-325). London: Sage.
10. Herman, J., Aschbacher, P. in Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Hind, E. in Palmer, C. (2007). *A critical evaluation of the roles and responsibilities of the Physical Education teacher - perspectives of a student training to teach P.E. in Primary schools*. *Journal of Qualitative Research in Sports Studies*, 1(1), 1-9.
12. Jefferies, S., Jefferies, T. in Mustain, W. (1996). *Why Assess in Physical Education*. Pridobljeno 6. 3. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.pe.central>.
13. Kean, M. H. (2003). *Educational Assessment: Four principles to Consider*. CTB: Mc Graw-Hill.
14. Keating, X. D. in Silverman, S. (2004). *Physical education teacher attitudes toward fitness scale: development and validation*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 143-161.
15. Kirk, D. (2001). *Learning and Assessment in Physical Education*. Presentation to the Annual Conference of the Physical Education Association of Ireland. Ennis, October 2001. Pridobljeno 12. 3. 2012 iz <http://www.peai.org/conferences/2001/profdavidkirk.html>
16. Kirk, D. in Macdonald, D. (1998). *Situated Learning in Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.
17. Kristan, S. (1991). *Ocenjevanje šolske športne vzgoje je mogoče opustiti - kaj pa ocenjevanje likovne in glasbene vzgoje?* *Vzgoja in izobraževanje*, 22(6), 33-37.
18. Lopez-Pastor, L. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). *Alternative assessment in physical education: a review of international literature*. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
19. Macdonald, D. (2011). *Like a fish in water: physical education policy and practice in the era of neoliberal globalization*, *Quest*, 63, 36-45.
20. MacPhail, A. in Halbert, J. (2010) *We had to do intelligent thinking during recent PE:*

- students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education*, 17(1), 23-39.
21. Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? *Vzgoja in izobraževanje*, 31(2-3), 4-9.
22. Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.
23. Quiot, P. D. (2002). Objectivation de la note de performance. *Éducation physique et sport*, 53(296), 32-34.
24. Rovegno, I. in Kirk, D. (1995) Articulations and Silences in Socially Critical Work on Physical Education: Toward a Broader Agenda. *Quest*, 47(4), 447-474.
25. Siedentop, D. in Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield: Mountain View.
26. Strel, J., Starc, G. Jurak, G. in Kovač, M. (2012). Primerjanje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine v Sloveniji med leti 1990-2010. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Laboratorij za telesni in gibalni razvoj.
27. Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educacion*, 311,123-134.

prof. dr. Marjeta Kovač,
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport,
Gortanova 22, 1000 Ljubljana,
marjeta.kovac@fsp.uni-lj.si