

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

# **DIPLOMSKO DELO**

**BARBARA ZORC**

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOGSKA FAKULTETA**  
**ODDELEK ZA RAZREDNI POUK**

**OCENJEVANJE <sup>TM</sup>PORTNE**  
**VZGOJE**

**DIPLOMSKO DELO**

**Mentorica:** dr. Vesna <sup>TM</sup>emberger, doc.

**Kandidatka:** Barbara Zorc

Ljubljana, junij 2011

## **ZAHVALA**

Zahvaljujem se mentorici dr. Vesni Temberger za strokovno pomoč, svetovanje in usmerjanje pri pisanju diplomskega dela. Posebna zahvala velja tudi ravnateljem in učiteljem osnovnih šol z Dolenjske za prijaznost, pomoč in sodelovanje pri raziskovalnem delu.

Zahvaljujem se tudi svojim najbližjim, staršem, fantu in prijateljem, ki so me spodbujali, podpirali in me razumeli.

Barbara Zorc

## POVZETEK

Glede ocenjevanja –portne vzgoje imajo tako u itelji kot –portni pedagogi zelo neenotna, heterogena mnenja. Eni zagovarjajo besedno oceno, drugi –tevil no, tretji opisno, etrti pa so proti vsakr–nemu ocenjevanju. S Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju u encev v devetletni osnovni –oli je uzakonjeno, da je v prvem triletju ocenjevanje opisno in v drugem triletju –tevil no. Z raziskavo sem hotela ugotoviti, ali se u itelji z obstoje im sistemom strinjajo ali ne.

Glavni cilj diplomskega dela je bil ugotoviti, kateri na in ocenjevanja –portne vzgoje se zdi u iteljem najprimernej–i za prvo in drugo triado, kak–ne so po njihovem mnenju prednosti in slabosti razli nih na inov ocenjevanja, koliko asa potrebujejo za oblikovanje opisne ocene, kak–ne teflave se pojavljajo pri opisnem ocenjevanju in kak–ni so predlogi za izbolj–ave tovrstnega ocenjevanja.

To sem sku–ala ugotoviti v empiri nem delu, v okviru katerega sem izvedla raziskavo med u itelji razrednega pouka z Dolenjske. V raziskavi je sodelovalo 138 u iteljev iz 23 razli nih –ol, katerim sem po po–ti poslala anonimne vpra–alnike. Le–ti so vsebovali 4 vpra–anja odprtega in dva zaprtega tipa. Kvalitativna in kvantitativna analiza sta bili izvedeni na podlagi podatkov, zbranih z vpra–alnikom, zato rezultati podajajo dejansko stanje. Pri obdelavi podatkov sem uporabila osnovno opisno oziroma deskriptivno statistiko spremenljivk. Se–tela sem odgovore in –tevilno izrazila –e z odstotki.

Rezultati so pokazali, da se zdi u iteljem najprimernej–i na in ocenjevanja –portne vzgoje v prvem triletju opisno ocenjevanje, v drugem pa –tevil no. Prednost opisne ocene je, da z besedo lahko natan no opi–emo doseflke, znanje in napredek, pa tudi pomanjkljivosti, in da se v njej bolj upo–tevajo u en ev trud, natan nost, zmogljivost. Otrok je upo–tevan kot posameznik. Prednost –tevil ne ocene je, da le–ta u ence bolj motivira in se zanjo bolj potrudijo ter da je star–em in u encem bolj razumljiva. Natan no opredeli znanje u encev in imajo o njem bolj–o predstavo. Slabosti –tevil ne ocene so, da le–te pri –portni vzgoji ne morejo biti enako merljive in kriteriji enaki za vse u ence. Ocena ne upo–teva otroka kot posameznika.

Opisno ocenjevanje u iteljem vzame veliko asa in zahteva zelo poglobljeno delo, teflave pa imajo tudi pri oblikovanju opisne ocene in uporabi terminologije. Opisna ocena mora biti

napisana strokovno, natančno, razumljivo in objektivno, da je jasna tako staršem kot učencu. Ena sama beseda lahko spremeni celoten pomen. Težava opisnega ocenjevanja je posledično ta, da je zapis ocen in standardov včasih preveč strokoven in staršem nerazumljiv.

**KLJUČNE BESEDE:**

–portna vzgoja, ocenjevanje, opisna ocena, –tevilčna ocena, besedna ocena, neocenjevanje

# **ABSTRACT**

## **GRADING PHYSICAL EDUCATION**

As regards to the evaluation of the physical education, teachers and sports educators have inconsistent and heterogeneous opinions. The first group is convinced that the one-word grades are the way to go; the second group is all for the numeric grading; the third group vouches for the narrative and the fourth wants to eliminate the grades altogether. Our present regulations on examining, evaluating and advancement of students to the next grade in our nine-level elementary schools are cemented in the fact that in the first trimester assessment be descriptive and in the second, numeric. In my research I wanted to see whether the teachers agree with the existing system or not.

The main objective of this thesis was to determine which method of the evaluation of physical education seems most appropriate for teachers for first and second triad, their opinion about advantages and disadvantages of different methods of assessing, the amount of time needed to create a descriptive assessment, problems arising from the descriptive assessment and the proposals for improvement of such evaluation.

That is what I tried to find in the empirical work in which I conducted a survey among primary school teachers in Dolenjska region. The study involved 138 teachers from 23 different schools, to whom I sent anonymous questionnaires by mail. It contained four open type questions and two closed ones. Qualitative and quantitative analysis was based on the data collected by the questionnaire, therefore the results give the actual facts. For the processing of data I used the basic narrative and descriptive statistics of variables. Then I compiled the responses and expressed the number in percentages.

The results showed that the teachers prefer to evaluate physical education with descriptive assessment in the first trimester, and numerical in the second. The advantage of the descriptive assessment is that the word can accurately describe the accomplishments,

knowledge and progress as well as weaknesses; and that it increasingly takes into account students effort, accuracy and performance. The child is respected as an individual. The advantage of numerical assessment is that it motivates them more and they put more effort into their work. Also the parents and students can understand it better. The numerical assessment accurately identifies students' knowledge; they have a better idea about it. Disadvantages of numerical estimates are that physical education students may not be assessed the same according to measurable criteria. Such assessment does not take into account the child as an individual. The descriptive evaluation takes a lot of teachers time and requires very detailed work. Teachers also have difficult creating a descriptive assessment and using appropriate terminology. Descriptive assessment must be written professionally, accurately, understandably and objectively, so that it is clear both to the parent and student. One single word can change the whole meaning. As a result, giving grades and standards sometimes appears to be too technical and parents cannot understand it.

**KEY WORDS:**

physical education, assessment, descriptive assessment, the numerical rating, the word assessment, no evaluation.

## KAZALO VSEBINE

<b>1. UVOD</b>	<b>1</b>
<b>2. PREDMET IN PROBLEM</b>	<b>4</b>
2.1. PREDMET DIPLOMSKEGA DELA	4
2.2. OCENJEVANJE IN PREVERJANJE ZNANJA	4
2.2.1. OPREDELITEV POJMA OCENJEVANJE IN PREVERJANJE	4
2.2.2. NAČINI OCENJEVANJA IN GLAVNE ZNAČILNOSTI	6
2.2.2.1 OPISNA OCENA	6
2.2.2.2 TEMEVI NA OCENA	7
2.2.3. PREDNOSTI OPISNEGA OCENJEVANJA V PRIMERJAVI	
SEMTEVI NIMI	8
2.2.4. PREHOD NA TEMEVI NO OCENJEVANJE	9
2.3. OCENJEVANJE TEMPORTNE VZGOJE	12
2.3.1. PREGLED OCENJEVANJA TEMPORTNE VZGOJE SKOZI ZGODOVINO	12
2.3.2. TEMPORTNA VZGOJA BREZ OCENE	14
2.3.3. ZAKAJ OCENA PRI TEMPORTNI VZGOJI?	25
2.3.4. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA PRI TEMPORTNI VZGOJI	30
2.3.5. PRIPOROČILA ZA NAČRTOVANJE IN KOREKTNO OCENJEVANJE TEMPORTNE VZGOJE	34
2.3.6. KDAJ IN KAKO SPREMLJAMO UČENCE PRI TEMPORTNI VZGOJI	37
2.3.7. NAJPOGOSTEJŠE NAPAKE IN POMANKLJIVOSTI OCENJEVANJA TEMPORTNE VZGOJE	39
2.4. OPISNO OCENJEVANJE TEMPORTNE VZGOJE	40
2.4.1. ZAKONSKA IN STROKOVNA PODLAGA OPISNEGA OCENJEVANJA	
OCENJEVANJA	40
2.4.2. ZNAČILNOSTI IN PREDNOSTI OPISNEGA OCENJEVANJA	40
2.4.2.1. POSTOPKI OPISNEGA OCENJEVANJA IN UČITELJEVA OPRAVILA	42
2.4.2.2. OBLIKOVANJE OPISNE OCENE	43
2.4.3. VRSTE ZAPISOV OPISNIH OCEN IN CILJI	45
2.4.4. VRSTE IN POMEN POVRATNIH INFORMACIJ	47
2.4.5. GLAVNE ZNAČILNOSTI OPISNEGA OCENJEVANJA OTROKOVIH DOSEŽKOV PRI TEMPORTNI VZGOJI	48



2.4.6. NAMEN OPISNE OCENE	50
2.4.7. PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI OPISNE OCENE	52
<b>3. CILJ RAZISKA</b>	<b>56</b>
<b>4. HIPOTEZE</b>	<b>56</b>
<b>5. METODE DELA</b>	<b>56</b>
5.1. VZOREC MERJENCEV	56
5.2. VZOREC SPREMENLJIVK	59
5.3. NA IN ZBIRANJA PODATKOV	59
5.4. METODE OBDELAVE PODATKOV	60
<b>6. REZULTATI IN RAZPRAVA</b>	<b>60</b>
6.1. NAJBOLJ USTREZEN NA IN OCENJEVANJA TPORTNE VZGOJE V PRVI TRIADI	60
6.2. NAJBOLJ USTREZEN NA IN OCENJEVANJA TPORTNE VZGOJE V DRUGI TRIADI	61
6.3. PREDNOSTI IN SLABOSTI TEVIL NE OCENE	61
6.3.1. PREDNOSTI TEVIL NE OCENE	61
6.3.2. SLABOSTI TEVIL NE OCENE	64
6.4. PREDNOSTI IN SLABOSTI BESEDNE OCENE	68
6.4.1. PREDNOSTI BESEDNE OCENE	68
6.4.2. SLABOSTI BESEDNE OCENE	69
6.5. PREDNOSTI IN SLABOSTI OPISNE OCENE	72
6.5.1. PREDNOSTI OPISNE OCENE	72
6.5.2. SLABOSTI OPISNE OCENE	74
6.6. PREDNOSTI IN SLABOSTI NEOCENJEVANJA	78
6.6.1. PREDNOSTI NEOCENJEVANJA	78
6.6.2. SLABOSTI NEOCENJEVANJA	79
6.7. POTREBEN AS ZA OBLIKOVANJE OCENE TPORTNE VZGOJE	81
6.8. TEAVE OPISNEGA OCENJEVANJA	85
6.9. PREDLOGI ZA IZBOLJAVE OPISNEGA OCENJEVANJA TPORTNE VZGOJE	89
<b>7. SKLEPI</b>	<b>93</b>
<b>8. LITERATURA IN VIRI</b>	<b>96</b>
<b>9. PRILOGE</b>	<b>99</b>

## KAZALO PREGLEDNIC

- 5.1 **Preglednica:** Število prejetih vprašalnikov po letih
- 5.2 **Preglednica:** Poučevani razred
- 5.3 **Preglednica:** Naziv učitelja
- 5.4 **Preglednica:** Samostojno/nesamostojno poučevanje –portne vzgoje
- 6.1 **Preglednica:** Najbolj ustrezen način ocenjevanja –portne vzgoje v prvi triadi
- 6.2 **Preglednica:** Najbolj ustrezen način ocenjevanja –portne vzgoje v drugi triadi
- 6.3 **Preglednica:** Prednosti številne ocene od 1-5
- 6.4 **Preglednica:** Slabosti številne ocene od 1-5
- 6.5 **Preglednica:** Prednosti besedne ocene ZU, U, MU
- 6.6 **Preglednica:** Slabosti besedne ocene ZU, U, MU
- 6.7 **Preglednica:** Prednosti opisne ocene
- 6.8 **Preglednica:** Slabosti opisne ocene
- 6.9 **Preglednica:** Prednosti neocenjevanja
- 6.10 **Preglednica:** Slabosti neocenjevanja
- 6.11 **Preglednica:** Aspekti, ki so potrebni za oblikovanje ocene pri –portni vzgoji
- 6.12 **Preglednica:** Teflave, ki se pojavljajo pri opisnem ocenjevanju –portne vzgoje
- 6.13 **Preglednica:** Predlogi za izboljšave pri opisni oceni –portne vzgoje

## 1. UVOD

Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Ocenjevanje znanja določene učne snovi se med šolskim letom opravlja po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli in usvojili. (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja uencev í, 4. člen*)

V diplomskem delu sem se osredotočila predvsem na ocenjevanje športne vzgoje. Športna vzgoja je enako kot vsi ostali predmeti v prvem triletju ocenjena opisno, v drugem opisno in številno, v tretjem pa samo s številno oceno.

Z ukinitvijo številnega ocenjevanja v zadnjem obdobju šolanja se prilagajamo razvojnim značilnostim tega obdobja. Otroka ne izpostavljamo rangiranju znotraj razreda, ampak vrednotimo dosežke glede na njegove zmožnosti, individualne posebnosti in objektivne možnosti. (*Razdevek Pučko, 1995*) Opisno ocenjevanje uporabljamo v prvi triadi, ko otrokovi motivi za redno ukvarjanje s športom niso ponotranjeni, zato se lahko opisna ocena kaže kot dober motivator uencev za sodelovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu in za kasnejše redno ukvarjanje s športom izven šole. Opisno ocenjevanje je oblika ocenjevanja, kjer je mnenje o učnem znanju ali izdelku izraženo v besedni oziroma opisni obliki. V opisu je poudarjeno, kaj učenec zna ali obvlada, katere cilje je že dosegel, česa morebiti še ne obvlada in kaj mora narediti (sam ali skupaj z učiteljico in starši), da bo pomankljivosti odpravil. Zapis ne sme biti žaljiv in pesimističen, vselej naj vsebuje pozitivne elemente in naj bo optimistično naravnano, hkrati pa hraten in stvaren. Pri takem ocenjevanju je potrebno za vsakega učenca skozi vse leto beležiti opažanja in čele na podlagi teh zapisov lahko učitelj na koncu ocenjevalnega obdobja napiše opisno oceno. Pri opisnem ocenjevanju gre za primerjanje otroka s samim seboj (ne z drugimi) ter za razvoj zavesti o pomenu trajnega ukvarjanja s športom in ne toliko doseganja rezultatov. (*Temberger, 1996*). Opisno ocenjevanje naj bi omogočilo staršem, učencem in tudi učiteljem več informacij kot pa številna ocena.

Športna vzgoja je lahko kakovostna takrat, ko je kakovostno načrtovana, vodena in navsezadnje, ko je proces zaključen, ocenjen. Učitelj ob tem kriterije postavi tako, da ocenjuje le znanje, ki ga posreduje v šoli pri športni vzgoji. Spremljava uencev naj poteka na dva načina, v obliki: merjenja (objektivni načini in pridobivanja informacij) in opazovanja ter opisovanja (subjektivni načini in pridobivanja informacij). (*Temberger, 2004*) Temeljni namen

vsakega preverjanja in ocenjevanja znanja je izboljšati znanje uencev. Ocene razlikih predmetov enakovredno vplivajo na uencevuni uspeh, zato morajo biti med seboj primerljive. Ocenjevanje je končni, za učitelja verjetno najbolj zapleten in najbolj odgovoren proces poučevanja. (Kovač, Jurak, Strel, 2003)

**Pri portni vzgoji preverjamo in ocenjujemo stopnjo osvojenosti portnih (praktičnih in teoretičnih) znanj**, ki so v učnem načrtu opredeljena kot standardi znanja, ne ocenjujemo pa tevilnih, prav tako zelo pomembnih nekognitivnih ciljev (higienske navade, motivacija, interes, stalna, vedenja, í). Da je ocenjevanje korektno, je nujno potrebno načrtovanje, da sploh, vemo kaj želimo ocenjevati. Učitelj mora poznati standarde znanja, opredeljene v učnem načrtu za posamezno triado. Na podlagi informacij, ki jih zbere z opazovanjem (slabosti in znanje uencev, posebnosti, pogoji za delo, í), opredeli standarde znanja za razred, ki ga poučuje, opredeli praktične in teoretične vsebine, dejavnosti uencev ter oblikuje naloge in kriterije za preverjanje in ocenjevanje znanja. Vsak učitelj mora kriterije postaviti tako, da ocenjuje le znanje, ki ga posreduje v šoli pri portni vzgoji. (Memberger, 2004 in 2006)

Portno vzgojo lahko ocenjujemo na različne načine: s tevilno oceno od 1-5, z besedno oceno (tristopenjska ocenjevalna lestvica zu, u, mu), z opisno oceno ali brez ocene (v letnem spri evaluaciji vpisana ocena, temveč beseda »opravil« oziroma »neopravil«).

Med portnimi strokovnjaki, portnimi didaktiki in portnimi pedagogi se že nekaj časa raznemajo razprave o načinu ocenjevanja šolske portne vzgoje. Njihova mnenja so zelo deljena. Največji zagovornik portne vzgoje brez ocene je *Silvo Kristan*, ki pravi, da vsaka ocena uence razvršča in zaznamuje. Stigmatiziranje s slabšo oceno ima nasprotni učinek od tistega, ki ga želimo doseči, hkrati pa tudi najvišje ocene ne zagotovijo, da ima nekdo port rad in da bo zato z njim bogatil svoj prosti čas. Šolsko oceno teujemo kot zunanje motivacijsko sredstvo, sodobna pedagogika pa daje prednost notranji motivaciji, saj le-ta zagotavlja »**trajne portne navade**«. Poglavitni namen šolske portne vzgoje je v tem, da pri vseh učencih, ne glede na njihove telesne zmogljivosti, spodbudi zanimanje za port. Pozitiven odnos do porta je mogoče oblikovati z ustrežno vzgojno strategijo in ustreznim pedagoškim procesom.

Cankar (2000) je eden izmed zagovornikov ocenjevanja in pravi, da je ocena za uence posebno motivacijsko sredstvo, saj jim tevilna ocena omogoča, da imajo v končni spri evaluaciji eno odlično ali prav dobro oceno več.

Tudi *Tembergerjeva* (2004) pravi, da je portna vzgoja lahko kakovostna takrat, ko je kakovostno na rtovana, vodena in navsezadnje, ko je proces zaklju en, ocenjena. Ocenjevanje portne vzgoje (v prvem triletju opisno, v drugem triletju opisno in tevil no) je nedvomno novost in ne pomeni le spremljanje na ina ocenjevanja pa pa tudi bolj-e na rtovanje in bolj korektno izvajanje portno-vzgojnega procesa in to na vseh ravneh. Spremenjen na in ocenjevanja je v na-o -olo prinesel bolj kakovostno delo na podro ju portne vzgoje, saj bo delo u itelja preverjeno tudi skozi ocene u encev. Portna vzgoja je del rednega predmetnika in kot taka podvrflena enakemu tretmanu kot vsi ostali -olski predmeti. Vpeta je v redni program in zato tudi na podro ju ocenjevanja ne sme biti razli na od drugih predmetov. Veliko je bilo polemiziranja o portni vzgoji brez ocene, a tega kako, bi potekal pouk brez ocene, nikoli nismo empiri no preizkusili. (*Temberger, 2004*)

Mnenja so zelo razli na, s svojo raziskavo pa sem sku-ala ugotoviti, katera prevladujejo. Temeljni cilji raziskovalnega dela so bili preveriti, katero ocenjevanje portne vzgoje je po mnenju u iteljev najprimernej-e za prvo in katero za drugo triado, kak-no je njihovo mnenje o opisnem, tevil nem, besednem ocenjevanju in neocenjevanju, koliko asa porabijo pri opisnem ocenjevanju, teflave opisnega ocenjevanja ter predlogi za izbolj-anje le-teh.

fielala sem preveriti, ali obstoje na in ocenjevanja, dolo en s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju v devetletni -oli, ustreza u iteljem in ali se z njim strinjajo.

## 2. PREDMET IN PROBLEM

### 2.1. PREDMET DIPLOMSKEGA DELA

Predmet preučevanja diplomskega dela je ocenjevanje portne vzgoje v prvi in drugi triadi osnovne šole. V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli je opredeljeno, da je ocenjevanje portne vzgoje v prvem triletju opisno in v drugem številno.

Mnenja učiteljev glede ocenjevanja portne vzgoje so zelo heterogena in neenotna. Nekateri se zavzemajo za številno, drugi za besedno oceno, tretji zagovarjajo opisno ocenjevanje, mnogi pa so za odpravo vsakega ocenjevanja, zlasti v nižjih razredih osnovne šole.

Prav zaradi heterogenosti mnenj sem v praktičnem delu preučila dejanski pregled strinjanja ali nestrinjanja učiteljev z različnimi načini ocenjevanja portne vzgoje, najprimernejše načine ocenjevanja v prvem in drugem triletju, tiste, ki ga porabijo za oblikovanje ocene, morebitne težave, ki se pojavljajo pri opisnem ocenjevanju portne vzgoje, ter predloge, ki so jih učitelji navedli za izboljšavo sistema ocenjevanja. Ciljna skupina moje raziskave so bili učitelji razrednega pouka z Dolenjske, katerih stališča bodo pripomogla k oblikovanju najbolj primernega ocenjevanja za otroke.

### 2.2. OCENJEVANJE IN PREVERJANJE ZNANJA

#### 2.2.1. OPREDELITEV POJMA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Preverjanje in ocenjevanje sta sestavni del pouka in z njima učitelj ugotavlja kako je uresničil materialne, formalne in vzgojne naloge pouka.

*Preverjanje* v najbolj splošnem pomenu je proces zbiranja informacij, ki so namenjene učiteljem, učencem, staršem za odločanje v nadaljnjem delu. Preverjanje lahko poteka na najrazličnejše načine, lahko je prepuščeno učitelju (notranje) ali pa je zunanje. (*Razdevšek Pučko, 1996*)

**Po namenu lo imo:**

- **Diagnosti no ali za etno preverjanje:** izvajamo ga na za etku pou evanja neke enote, predmeta, usmerjeno pa je v ugotavljanje predznanja. Za u itelja mora pomeniti izhodi– e za na tovanje pou evanja in nadaljnega u enja. Na nekaterih –olah v prvem razredu fle na za etku leta izvedejo izredno testiranje za –portno vzgojni karton, na podlagi rezultatov pa izdelajo letno pripravo za –portno vzgojo za prve razrede.
- **Sprotno ali sumativno preverjanje:** je preverjanje, ki poteka na vseh stopnjah u nega procesa. Glavni namen je zbiranje in dajanje informacij za im u inkovitej–e usmerjanje pouka in u enje. Sprotno preverjanje je u inkovito le, e natan no opredelimo cilj, oziroma fleleno raven doseflka, primerjamo oboje in ugotovimo vrzel v znanju, informiramo u enca, kako naj vrzel odpravi.
- **Kon no ali sumativno preverjanje in ocenjevanje:** je usmerjeno v ugotavljanje rezultatov dalj–ega obdobja. (*Marenti Poflarnik, 2000; Marenti Poflarnik, Peklaj, 2002, Woolfolk, 2002*)

Stalno preverjanje je proces, ki je tesno povezan s stalnim nadzorom vadbe. V njem u itelj sproti ugotavlja, v kolik–ni meri in kako hitro se u enec priblifluje vzgojno-izobraflevalnim ciljem. Preverjanje mora biti usmerjeno na posameznega u enca. Njegovih rezultatov ne primerjamo z rezultati drugih, lahko pa jih primerjamo z etapnimi ali kon nimi cilji. Preverjanje uporabimo za vrednotenje u inkov vadbenega procesa in njegovo usmerjanje ali zato, da u enci laflje ovrednotijo trenutno stanje in napredek. S tem si lahko pove ajo znanja in notranjo motivacijo.

Preverjamo lahko prakti no znanje, teoreti no znanje (poznavanje pravil igre, obvladanje tehni nih elementov) in proceduralno znanje (uspe–nost uporabe pravil v igri). (*Deflman, 2001*)

**Ocenjevanje** znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseflnega znanja. Ocenjevanje znanja dolo ene u ne snovi se med –olskim letom opravlja po tem, ko je bila u na snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo u enci razumeli in usvojili. (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja u encev í , 4. len*) Ocenjevanje je zbiranje informacij o tem, koliko u enec razume oziroma obvlada snov, vendar pa je bistvena razlika v tem, da ocenjevanje v primerjavi s preverjanjem pomeni vrednotenje, ki posameznike na temelju postavljenih meril razporedi v razli ne kategorije. U itelj je v vlogi ocenjevalca podrejen zahtevam u nega

na rta ter Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja, v katerem je natančno zapisano, kolikokrat in v kakšni obliki učitelj preverja in ocenjuje. (Krek, Cen i , 2000)

Ocenjevanje učenovega znanja je lahko individualno ali skupinsko. Ocenjujejo se učenci v ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo, nastopi in druge dejavnosti. (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja učenov, 6. člen)

### **Glede na tehniko preverjanja (ocenjevanja) znanja poznamo:**

- ustno preverjanje/ocenjevanje znanja,
- pisno preverjanje/ocenjevanje znanja,
- preverjanje/ocenjevanje znanja praktičnih dejavnosti,
- kombinirano preverjanje/ocenjevanje znanja.

### **2.2.2. NAČINI OCENJEVANJA IN GLAVNE ZNAMENITOSTI**

Sedanjí učni koncept pozna dva načina ocenjevanja:

- Deskriptivne ali opisne ocene (osnovni element je poved oz. beseda).
- Numerične oziroma številne ocene (točkovni sistem, ki se veče na dobljeno število točk v testu). (Komljanec, 1997)

Učenci so v prvih treh razredih opisno ocenjeni - splošni uspeh učenca se ne določi. Ob koncu šolskega leta dobijo sprievalec z opisnimi ocenami pri posameznih predmetih. V drugi in tretji triadi so ocenjeni številno.

#### **2.2.2.1. OPISNA OCENA**

Analitično ocenjevanje poudarja razložen pristop, kar je bistvena razlika od klasičnega številnega ocenjevanja, ki učenovega znanje ocenjuje globalno, z eno samo številko. (Razdevšek Pučko, 1995) Izražanje mnenj in ugotovitev, analiza ali ocenjevanje z besedo je tečajno in odgovorno. Besede je treba pretehtati, zato mora biti večfazna. Dobra opisna ocena je najbolj informativna.



**Značilnost opisne ocene je:**

- Prilaganje ocenjevanja in ocene razvojni stopnji otroka v obdobju, ko mu številski pojmi ne predstavljajo uporabne informacije.
- Veji poudarek daje diagnosticiranju stanja ter spremljanju dejavnosti učenca, kot je bilo to sedaj izraženo pri številnem ocenjevanju.
- Opisna ocena ima funkcijo opisati, analizirati in ne le zaključiti s sodbo.
- Nastaja na podlagi zbiranja, sortiranja podatkov o otrokovem napredovanju.

Opisna ocena vključuje mnenje staršev, predvsem v času spremljanja, kajti starši pomagajo usmerjati učiteljevo delo skupaj z učencem, torej so starši v aktivnejši vlogi, kar pa ni izključeno tudi pri številnem ocenjevanju. (Komljanec, 1997)

**Vrsta opisne ocene:**

1. Vnaprej sestavljene lestvice z različnim številom stopenj.
2. Individualni opisi za vsakega učenca posebej, za vsako področje posebej.

Za slovenski prostor Razdevšek Pučkova predlaga drugo varianto in utemeljuje, da je težko vnaprej sestaviti primerne lestvice, ker je vsak učenec individuum. Zato ni mogoče predvideti formulacij, s katerimi bi lahko zajeli vse značilnosti posameznikov in vse razlike med njimi. (Razdevšek Pučkova, 1995)

Pri opisnem ocenjevanju je bistvo iskanje primernih izrazov, ki dovolj natančno, analitično predstavijo učencevo znanje in ob tem ne upoštevajo objektivne okolišine. (Komljanec, 1997)

#### 2.2.2.2. ŠTEVILNA OCENA

To so kakovostne kategorije, izražene z besedami ter s številnimi vrednostmi: *nezadostno* (1), *zadostno* (2), *dobro* (3), *prav dobro* (4), *odlično* (5). Učitelj s pomočjo te lestvice učence v posamezne kategorije, saj je vzpon znanja, ki pokriva minimalno iste ocene pri različnih učnih predmetih, v različnih razredih, zelo velik in različen.

Številna ocena nudi otrokom in staršem informacijo o deležu znanja, ki ga je učenec med šolskim letom pridobil. (Duponja Horvat, Brečko, 2004)

### 2.2.3 PREDNOSTI OPISNEGA OCENJEVANJA V PRIMERJAVI S TEVIL NIM

#### **Razlike med obema na inoma ocenjevanja:**

- Tevil na ocena opredeljuje u en evo znanje, opisna ocena pa predstavlja u en evo znanje, spretnosti in stališa.
- Tevil na ocena nastane ob enkratnem postopku ocenjevanja, opisna ocena pa nastaja postopoma v procesu u enja.
- Pri opisni oceni gre za individualni zapis dosefka u enca. (Komljanc, 1997)

#### **Razlike med -tevil nim in opisnim ocenjevanjem navaja tudi Razdev-ek Pu kova:**

##### **a) Povratna informacija:**

Opisno ocenjevanje poda ugotovitve o dosefkih, rezultatih in pomanjkljivostih. V opisu so vse pozitivne ugotovitve in tudi tiste, ki u encu povedo, kje mora znanje nadgraditi.

Tevil no ocenjevanje ne posreduje kakovosti, najpomembnejša informacija je kvantiteta.

##### **b) Motivacija:**

Ker je opis pozitivno usmerjen, to deluje na u ence zelo motivacijsko.

Kvantificirana oblika ocenjevanja ima pogosto ustrahovalno vlogo, motivacijo pa u encem predstavlja predvsem primerjanje s so-olci, emur pravimo negativna motivacija.

##### **c) Komunikacija:**

Opisno ocenjevanje daje mofnost, da u itelj ocenjuje delo skupin in razreda. Komunikacija naj bi potekala med vsemi u enci, tako da bi se lahko ocenjevali tudi med sabo.

Pri -tevil nem ocenjevanju komunikacija poteka med u iteljem in enim u encem. Ocenjevanje je na ravni neosebnega. (Razdev-ek Pu ko, 1995)

#### **Klju ne prednosti opisnega ocenjevanja pred -tevil nim:**

1. Je povsem individualizirano.
2. Stimulira otrokov celostni razvoj, ker je opisna ocena vedno celovitejša in pozitivna.
3. Pri opisnem ocenjevanju sodelujejo otroci, star-i in u itelji.

4. Opisna ocena daje dobro povratno informacijo za otrokovo nadaljnje učenje, učenčje delo ter nadaljevanje učenja.
5. Pri opisnem ocenjevanju ne primerjamo učencev med seboj, temveč le z njimi samimi. Znanje je subjektivna kvalitativna psihološka kategorija, ki je ni mogoče neposredno ugotavljati in meriti.
6. Učencev ne razvrščamo v skupine.
7. V učeniški meri poudarja kakovost znanja. (Gale, 1996)

#### ***Pomanjkljivosti številnih ocen:***

- nimajo potrebnih merskih karakteristik (objektivnost, veljavnost, zanesljivost) in ne upoštevajo otrokovih življenjskih razmer, prizadevnosti ter interindividualnih in intraindividualnih razlik;
- ustvarjajo socialno diferenciacijo;
- so pomanjkljiva povratna informacija učencem;
- enake ocene ne pomenijo enakega znanja;
- škodijo osebnostnemu razvoju otroka.

Številne ocene klasificirajo učence po dosežkih, ki so primerljivi in tako spodbujajo primerjanje med učenci. Ocena je kar naenkrat postala edino merilo za dokazovanje otrokove uspešnosti. Ocene lahko povzročijo veliko škodo in vzpodbujajo nezaneženo vedenje, tekmovalnost, strah pred boljšimi učenci ter slabo vplivajo na veselje do učenja, vsaj kadar so slabe. (Velkavrh, 1995)

Prav tako so ocene lahko vprašljive. Ocena ni problematična le za tistega, ki jo dobi, pa tudi za tistega, ki ocenjuje, saj se težko pravilno in pošteno odloči. Več učiteljev lahko eno nalogo oceni z različnimi ocenami. (Velkavrh, 1995)

#### **2.2.4. PREHOD NA ŠTEVILNO OCENJEVANJE**

Učitelji morajo poskrbeti za postopen prehod, kar pomeni, da bodo v tretjem razredu najprej opisni komentar občasno dopolnili s številno oceno, končno sprejeto pa bo številna. Z opisnimi komentarji bodo učencem pomagali, da dobijo predstavo o kriterijih za številne

ocene. Opisni komentarji bodo verjetno ostali na in ocenjevanja posameznih ciljev (npr. prosti spis, likovna naloga), pri razlikih pisnih ali praktičnih izdelkih bodo tudi kasneje spremljali številno oceno ali jo nadomestili ali (npr. pri skupinskem projektnem delu). V drugem ocenjevalnem obdobju se znanje pri vseh predmetih ocenjuje številno in opisno. S postopnim prehanjanjem se bodo naučili vrednotiti lastno delo tudi s številnimi ocenami. (Razdevšek Pučko, 1999)

Gre za prehod iz opisne oblike ocenjevanja v kombinirano in na koncu v številno ocenjevanje. Opisno oceno je potrebno pretvoriti v kategorijo doseženega nivoja glede znanja na predvidene cilje, zato je potrebno kreativno pristopiti k sistemu ocenjevanja. Učitelj mora kreativno pristopiti k oblikam pretvarjanja opisnega ocenjevanja v lestvico petih kategorij. Upoštevati je potrebno znana didaktična načela:

- ustreznost pouka učenčevi razvojni stopnji,
- nazornost,
- sistematičnost,
- postopnost,
- doživljanje,
- ekonomičnost,
- življenjska bilanca.

Učencu je potrebno aktivno vključevati v proces vrednotenja in pri oblikovanju predlogov za izvajanje različnih inovativnih interpretacij doseženega znanja. (Komljanec, 1996)

Pri izvajanju prehoda iz ene v drugo obliko ocenjevanja je potrebno upoštevati:

- da so učenci vajeni opisnega ocenjevanja in s tem metode, ki jo oblika opisne ocene prenese in hkrati vzpodbuja,
- da se vrednoti ne le izdelek, pa tudi proces pridobivanja znanja in veščin. (Komljanec, 1996)

Postopkov kombiniranega ocenjevanja, opisnega in številnega, se učitelj loti postopoma, odvisno od učnega okolja in predvsem učenca, saj mora učenec na in vrednotenja in oceno razumeti. Učenec si mora predstavljati vrednost ocene. (Komljanec, 1996)

Pri izvajanju postopka je potrebno paziti na naslednje:

1. Vrednotimo postopek dela in ne rezultat.
2. Vrednotimo skupaj z učencem. Krepimo sistem samoocenjevanja.
3. Ne hitimo na številno ocenjevanje. Izvajamo blag in jasen prehod iz opisnega v številno ocenjevanje.
4. Ne za nemo s številnim ocenjevanjem ob slabem izdelku/rezultatu. Ne predstavimo učencu številne ocene z negativno oceno. (Kornjanc, 1996)

Učiteljem se priporoča:

- urjenje v odčitavanju končnih zapisov,
- sodelovanje s starši,
- načrtovanje dela, tudi za posameznega učenca,
- kreativno iskanje načinov kombiniranega ocenjevanja,
- izobraževanje za sorodne, aktivne metode poučevanja. (Kornjanc, 1996)

Temeljno vodilo izvajanja prehoda z opisnega na številno ocenjevanje je načelo postopnosti. V devetletki predstavlja prehodno obdobje postopnega vpeljevanja številnih ocen celotno drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. Učenci naj bi bili med šolskim letom pretežno ocenjevani v kombinaciji z drugimi načini ponazoritve učne uspešnosti, kot sta tokovna in odstotna vrednost. Vse te nazorne formacije, izraflene v različnih oblikah, so podlaga za oblikovanje razumljive številne ocene uspešnosti doseganja ciljev učnega programa. Opisnemu ocenjevanju se je dodala nova kakovost in sicer razvoj sposobnosti samoocenjevanja. Vedeli so, da je potrebno s sistematičnim spodbujanjem tega razvoja začetki zelo zgodaj in ne komaj v času uvajanja številnih ocen.

Neizogibni sestavini vsake celostne ocene sta obseg in kakovost znanja v uravnovešenem odnosu. Da bi nam ta dva elementa uspelo združit v sinhrono celoto, smo poleg opisovanja dosefkov začeli v razredih uvajati tudi ponazoritve z različnimi konkretnimi aplikacijami. Bezjakova (2001) pravi, da se je izkazalo, da je takšna praksa, opis + ponazoritev ter pozneje ponazoritev + številka, učinkovita in koristi učencem pa tudi njihovim staršem pri razumevanju številne ocene in s tem realne učne uspešnosti. Ponazoritve učnega uspeha vedno kombiniramo z opisno ali številno oceno. K opisni ali številni oceni lahko za isto nalogo uporabimo le eno ponazoritev. (Bezjak, 2001)

## 2.3. OCENJEVANJE TELESNE VZGOJE

### 2.3.1. POGLED NA OCENJEVANJE TELESNE VZGOJE SKOZI ZGODOVINO

Na podlagi avstrijske –olske zakonodaje je leta 1903 na Slovenskem prva uvedla telovadbo kot obvezen predmet mariborska gimnazija. Po letu 1920 so jo postopoma uvajale tudi druge –ole. Leta 1905 postane pet –tevil na ocenjevalna lestvica obvezna za vse –ole, zato je bila ocena tudi za telovadbo petstopenjska –tevil na lestvica, ki je vplivala na u ni uspeh. To ocenjevanje, ki ga je uvedla Avstrija, se je tudi po njenem zlomu ohranilo vse do –estdesetih let. Domneva se, da je bilo takratno ocenjevanje zelo tolerantno in ni povzročilo ve njih zadreg. A z naglim razvojem –portne vzgoje so se začeli pojavljati tudi prvi dvomi o ocenjevanju tega vzgojnega področja. Vzgojno-izobraževalni programi (tudi –portna vzgoja) so se vsebinsko in zahtevnostno –irili, teorija ocenjevanja pa se ni razvijala, zato je prihajalo do napetosti, sporov in nasprotij. Ker se je začelo pojavljati veliko negativnih ocen, ki so vplivale na u ni uspeh, je Zavod za prosvetno pedagoško službo leta 1963 –portnim pedagogom priporočil, naj bodo pri ocenjevanju bolj »flivljenjski«. Zaradi negativnih ocen so se pojavljala zdravniška opravičila, zaradi katerih so bili ti učenci opravičeni od pouka –portne vzgoje. Marikateri učenci, ki je znal plavati in ki se je zanimal za –port, je imel negativno oceno zaradi nerednega nošenja –portne opreme ali nedisciplin, v nasprotnem primeru pa je imel odlično oceno marikateri učenci, ki ni znal plavati, smučati, igrati košarke ..., je pa bil discipliniran. To je sicer nedopusten pedagoški ukrep, a tako je nekdo bilo.

V poznih 60. letih se je vedno bolj pojavljala ideja o drugačnem ocenjevanju –portne vzgoje. Ekperimentalno se je uvajala opisna ocena (za vse predmete), a je bila kmalu ukinjena, ker naj bi bila neustrezna. (Kristan, 1992)

A. Prašek je menil, da bi bilo potrebno –tevilno oceno odpraviti in jo nadomestiti z opisno. Opis naj bi vseboval osnovne podatke o učenem evem zdravstvenem stanju, telesni zmogljivosti, o izoblikovanem odnosu do telesnih aktivnosti v telesni kulturi ter o posebnih dosežkih na področju telesne vzgoje. Opis naj bi se izdelal za vsakega učenca enkratno, ob koncu –olanja. (Prašek, 1971)

Tudi J. Besli meni, da učenci vedarje morajo dobiti informacije o svoje znanju, kaj zmorejo in v čem naj se –e izpopolnijo, in zato se zavzema za ustrezno opisno oceno. Učitelji naj bi

vodili evidenco o napredku telesnih sposobnosti otrok, obvešali ali naj bi otroke o tem, kaj zmorejo in znajo, o stopnji, ki so jo dosegli pri plavanju, atletiki, smučanju í (Besli , 1971)

Nato se je porodila misel o tristopenjski besedni oceni (manj uspešno, uspešno, zelo uspešno), ki je bila leta 1975 uvedena za vsa vzgojna področja (športna vzgoja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, tehnični pouk). Z uvedbo besedne ocene je bila odpravljena negativna ocena, hkrati pa besedne ocene niso več vplivale na zaključni uspeh. Besedna ocena je bila uvedena le za vzgojna področja, učni predmeti pa so obdržali petstopenjsko številno lestvico. Športna stroka je opustitev številne ocene utemeljila kot del humanizacije športne vzgoje.

V sedemdesetih letih so bile petstopenjske številne ocene, ki so imele na končni uspeh enak vpliv kot vse ostale ocene, ukinjene. **Osem pedagoških svetovalcev za športno vzgojo je za predlagano ukinitvev navedlo naslednje vzroke:**

- številna ocena ima lahko zaviralno vlogo,
- ocena kaže znanje in ne učeni učnega truda, dejavnega odnosa do športne vzgoje,
- ocena ne kaže vzgojnosti oziroma privzgojenosti navad,
- ocena ni stimulativna,
- brez ocenjevanja bi imeli več časa za učinkovito vadbo,
- z oceno predmet na priljubljenosti ne more nič pridobiti, prej nasprotno,
- številno ocenjevanje daje prednost sposobnejšim in odvrača telesno manj sposobne, ki jim je športna vzgoja celo bolj potrebna,
- številna ocena ni humana,
- interes učencev naj bi bil usmerjen k vsebini in vrednotam športa in ne k oceni,
- načini ocenjevanja z ocenami v praksi večkrat nasprotuje zavestni aktivnosti učencev. (Kristan, 1992)

Pravilnik o ocenjevanju iz leta 1980 je besedno ocenjevanje že naprej uveljavljalo. A Tometova (1973) ugotovitev je bila, da tudi pri besednem ocenjevanju ne vemo natančno, kaj ocenjujemo. Stroka ni ponudila nobenih objektivnih meril za posamezno besedno

oceno. V praksi so se številne ocene preprosto prevajale v besedne, zato večinoma o itkov, ki se pripisujejo številni oceni, veljajo tudi za besedno. Z besedno oceno je težje oceniti posamezne učence, ki so npr. lahko uspešni pri gimnastiki, niso pa uspešni pri nogometu. Pojavlja se vprašanje, kako napisati vmesno oceno. Nekateri portni pedagogi menijo, da je portna vzgoja z uvedbo besedne ocene izgubila veljavo tako pri učencih kot pri starših. Menijo, da portna vzgoja ni bila več enakovredna ostalim učnim predmetom. Prav zato so se pojavila razpotja med portnimi pedagogi. Nekateri so se zavzemali za ponovno uvedbo petstopenjske številne lestvice, saj bi portno vzgojo ponovno izenačili z ostalimi predmeti, drugi pa so se zavzemali za postopno ukinitve vsakega ocenjevanja. (Kristan, 1992)

Kristan pravi, da v sami stroki ni enotnosti glede ocenjevanja, kljub temu da so razmišljali o opisni oceni, ki so jo leta 1960. zavrnil kot neustrezno. S. Kristan pravi, da edino opisna ocena pri portni vzgoji lahko opravi funkcijo informativnosti, saj lahko opisujemo, primerjamo, diagnosticiramo in učence informiramo, ne da bi oblikovali šolsko oceno. (Kristan, 1992)

### 2.3.2. PORTNA VZGOJA BREZ OCENE

Membergerjeva (1994) navaja, da je težnja današnje šole težnja k humanizaciji in približevanju učencu. Posebno mesto med njimi ima prav opisno ocenjevanje, vse bolj pa se pojavljajo težnje, da bi oceno pri portni vzgoji opustili. (Memberger, 1994)

**Štališča pedagogov so zelo heterogena. Nekateri se zavzemajo za številno, drugi za besedno oceno, tretji zagovarjajo opisno ocenjevanje, mnogi pa so za odpravo vsakega ocenjevanja, zlasti v nižjih razredih osnovne šole.**

a) **Silvo Kristan** (povzeto po: Ocenjevanje šolske portne vzgoje DA ali NE?, 1992, in Vzgoja in izobraževanje, 2000)

Še leta 1971 se pojavijo zahteve po ukinitvi ocene pri portni vzgoji ali po drugačnem načinu ocenjevanja (opisna ocena). Eden izmed glavnih zagovornikov opustitve ocene pri portni vzgoji je dr. Silvo Kristan, ki kot razloge za portno vzgojo brez ocene navaja:

- Portni pedagog nenehno dobiva povratne informacije od slehernega učenca in zato ne potrebuje ocene.



- Pri športni vzgoji lahko motivacijsko vlogo, ki jo prepisujejo oceni, veliko bolje opravi objektivno merjenje različnih gibalnih storitev. Teleska športna vzgoja torej niti za zunanjo motivacijo ne potrebuje ocene, ker je narava predmeta takšna, da vzgojno-izobraževalne vsebine same po sebi motivirajo najmanj toliko kot ocena.
- Ocenjevanje športne vzgoje ni v skladu z bistvom sodobne humane športne vzgoje. Teleska športna vzgoja ni selektivni predmet, zato njeno bistvo ni v doseganju merljivih visokih dosežkov, temveč v vzgojnem procesu. Bistven je torej proces in ne gibalni dosežek. Poglaviti namen šolske športne vzgoje je v tem, da pri vseh učencih, ne glede na njihove telesne zmogljivosti, spodbudi zanimanje za šport. Z oceno ni mogoče nikogar prisiliti, da bi šport vzljubil in ga sprejel v svoj vrednotni sistem. Pozitiven odnos do športa je mogoče oblikovati z ustrezno vzgojno strategijo in ustreznim pedagoškim procesom.

Kristan (2000) poudarja, da vsaka ocena učence razvršča in zaznamuje. Stigmatiziranje s slabšo oceno ima nasprotni učinek od tistega, ki ga želimo doseči, hkrati pa tudi najvišje ocene ne zagotovijo, da ima nekdo šport rad in da bo zato z njim bogatil svoj prosti čas. Redna prostovoljna gibalna dejavnost je vedno pomembnejša samozaščitno ravnanje vsakega človeka. Če se v zrelih letih prostovoljno ne bomo ukvarjali s kemijo, matematiko ipol, to ne bo imelo usodnih posledic na dobro počutje in zdravstveno stanje. Pomanjkanje gibanja, telesna zanemarjenost sta najbolj škodljiva in psihično in telesnega samopovnanja. Športna vzgoja in športni pedagog oziroma učitelj in športna vzgoja si prizadevata, da bi VSI učenci v poznejšem življenju (tudi biologiji, matematiki, kuharji ipol) dejavno skrbeli za svoj fizis. **Takšen namen je mogoče udejanjiti, če bo učitelju uspelo doseči, da bodo učenci imeli šport radi.** (Kristan, 2000)

- Teleska ocena vseh učencev (gibalni, motorični, aksiološki) ne more izraziti. V oceno je zajet le del učencev nekega vzgojnega področja (gibalna učencovitost), zanemarjeni pa so drugi, ki so morda še bolj pomembni.
- Ocenjevanje storilnosti, na katero učence velikokrat ne more kaj prida vplivati, je krivično. Športna vzgoja ni selektivni predmet, zato je nedopustno ocenjevati nekaj, kar sploh ni odvisno od učencev in pri katerih ne morejo prav veliko storiti (prirojenost, morfološka zgradba, bivalno okolje, izobrazba, ekonomske razsežnosti, športna ozaveščenost, aspiracije staršev ...).

- Ocenjevanje je povezano s čustvenimi procesi. Dobra ocena sprožja in motivira, slaba pa potrebuje in frustrira. Pri učencih, ki so brez lastne krivde slabo ocenjeni, se krepi občutek inferiornosti. Učenec, ki si na šolskem področju izoblikuje negativno samopodobo, se takšne dejavnosti izogiba tudi v poznejših šolskih obdobjih.
- Ocenjevanje je neenotno. Vsak učitelj ocenjuje na svoj način, prepričan je, da presodi slehernega učitelja. Šolska didaktika pa ni natančno opredelila: KAJ naj bi se ocenjevalo in KAKO.
- Ocena iz šolske vzgoje nima administrativno-normativne vloge, saj ne pogojuje napredovanja v višji razred, ni pogoj za uspešno dokončanje šolanja, za vpis na višjo stopnjo šolanja ..., zato ocenjevanje ni nujno potrebno. Poleg tega pa je ocenjevanje le spodbujanje domačega dela. Izobrazbene prvine je veliko lažje oceniti kot vzgojne. Pravi vzgojni učinki se pokazajo šele pozneje v šolskem življenju.
- Pri ocenjevanju je potrebno ocenjevati tudi interes, prizadevnost, zavzetost za to vzgojno področje. Ocenjevanje interesa je sporno, saj je potrebno dopustiti, da imajo učenci različen interes do različnih stvari (*Kristan, 1992*). Le-ta je pri učencih, ki so si med seboj različni, drugačen. Treba je dopustiti, da imajo učenci različen odnos do šole in tega ni dopustno ocenjevati, če ne gre za selektivni namen. Poleg otrokovih nagnjenj do šolskega življenja in vpliva okolja je poglobljen spodbujevalec šolski pedagog (*Slana, 1998*.)

Tisti, ki zagovarjajo ocenjevanje, ki poleg storilnosti upošteva tudi prizadevanje in trud, omogočajo slabim učencem (zaradi truda) visoko oceno. Tu gre le za zunanjo motivacijo, pomembna pa je notranja, ki bo delovala šele potem, ko zunanje motivacije ne bodo več. Npr., od učenca, ki se »grebe« za dobre ocene le zato, da bi ustregel učitelju ali da bi bil boljši od sošolca, ali da mu ocena ne bi pokvarila spretnosti, ne moremo pričakovati, da se bo s šolo ukvarjal tudi po tem, ko bo zunanja motivacija popustila. Kristan pravi, da če ocenjujemo prizadevanje, je potrebno ocenjevati tudi neprizadevanje in da je nasploh ocenjevanje truda nešolsko. (*Kristan, 2000*)

- Šolsko oceno vidimo kot zunanjo motivacijsko sredstvo, sodobna pedagogika pa daje prednost notranji motivaciji, saj le-ta zagotavlja »**trajne šolske navade**«. Pri šolski vzgoji gre v prvi vrsti za proces, kajti le skozi proces se lahko oblikuje »trajna šolska navada«, ki je eden izmed glavnih smotrov šolske vzgoje, poleg tega je proces

pomembnejši od dosežka, motivacija pa mora biti v samem procesu in ne v oceni (Kristan, 1992). **Tisto, kar –portna vzgoja potrebuje, je domiselna in vabljava vzgojno-izobraževalna strategija, ki bo usmerjena v oblikovanje notranje motivacije.** (Kristan, 2000)

- Ocena nima ni skupnega z veljavo in ugledom predmeta in njegovega učitelja. Veljavo in ugled si učitelj gradi s strokovnim delom in z ustreznimi osebnostnimi lastnostmi. (Kristan, 1992)

–portna vzgoja ima dva splošna poglobljena izobraževalna smotra, pravi Kristan:

1. Uravnovesiti učinke pretežno sedega vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli in zunaj nje.
2. Vzgoja mladega človeka, da bo pozneje bogatil svoj prosti čas in hkrati s tem samozavestno skrbel za psihofizično ravnovesje in zdravje. (Kristan, 2000)

Pravi, da nobenega smotra ni mogoče uresničiti s šolsko oceno. Dobra ali slaba ocena je največkrat pokazatelj prirojenih telesnih sposobnosti, ne zagotavlja pa, da ima učenc –port rad. To pa je edino zagotovilo, da si bo nekdo tudi pozneje v šivljenju poiskal –portno razvedrilo. Motiv za poznejše ukvarjanje s –portom je v razumskem in čustvenem sprejemanju katere koli –portne vsebine. Bistvo udejanjanja drugega smotra torej ni v dobri šolski oceni, ampak imeti –port rad in razumeti pomen –portnega šivljenjskega sloga. **Ocena nima veliko skupnega z udejanjanjem drugega smotra, lahko pa zlahka naredi nepopravljivo škodo.** Pozitivna podoba je pomemben dejavnik oblikovanja interesa za neko dejavnost, vendar vsi učenci ne doživljajo pozitivno svojih –portnih izkušenj. Oblikovanje negativne samopodobe v neki dejavnosti zanesljivo pripomore k temu, da takšnih stvari ne počnemo radi, da se jih ogibamo. Šolska ocena, ki pomaga oblikovati negativno samopodobo, uinkuje prav nasprotno od tistega, kar želimo doseči s –portno vzgojo.

Kristan (2000) pravi, da posebnost –portne vzgoje zahteva posebno vzgojno-izobraževalno strategijo, katere del je tudi ocenjevanje oziroma neocenjevanje. Šolske –portne vzgoje ne moremo motriti kot klasičen šolski predmet, ampak kot higiensko-zdravstveno-razvojni minimum, s katerimi mora šola zagotoviti normalne pogoje za skladen razvoj odraslega organizma. Za ta izravnalni učinek je potrebna predvsem ustrezna količina in gostota gibalnih spodbud, ki so strokovno utemeljene, ne pa raznovrstni storilnostni dosežki, ki jih največkrat kaže šolska ocena. Kristan pravi, da za takšno vlogo –portne vzgoje ni pomembno, koliko je

u enec sko il v daljino, pomembno je, da im ve ska e. **T je dejavnost oziroma proces, ne pa dosefki.** Prihodnji razvoj bo el v smeri zagotavljanja vsakdanje gibalne dejavnosti. Za udejanjanje tak-nega namena portne vzgoje je ocenjevanje popolnoma nepomembno. Pomembnost predmeta in veljava u itelja se ne merita po ocenjevanju. (*Kristan, 2000*)

Pri portni vzgoji je najbolj pomembno:

- doffivljanje, izffivljanje in emocionalno oblikovanje odnosa do porta ter orientiranje v svetu porta,
- oblikovanje tak-nega flivljenjskega vrednostnega sistema, v katerem bo port igral pomembno vlogo - teh dveh prvin pa ni mofno oceniti. (*Kristan, 1992*)

Dana-nja ocena iz portne vzgoje je v prvi vrsti ocenjevanje u en evih podedevanih lastnosti, po drugi plati pa je ocena tudi kazalnik u inkovitosti u itelja oziroma portnega pedagoga. Za portno vzgojo velja, da u en evih sposobnosti ni mogo e objektivno ocenjevati, ker so dosefki posameznika vezani na njegove naravne dispozicije in vrsto drugih objektivnih ter subjektivnih dejavnikov. (*Kristan, 1992*)

Kristan (2000) v svoji knjigi pi-e tudi o tem, da se nekateri zavzemajo za ocenjevanje osebnega napredka. Pravi, da tudi ocenjevanje osebnega napredka ni flivjenjsko, saj je v slehernem poklicu in na slehernem delovnem mestu lahko nekdo vedno bolj-i, vendar pa vseeno dvakrat slab-i od sodelavca. Vi-ina osebnega dohodka ni odvisna od truda niti od osebnega napredka, ampak od delovnega u inka. (*Kristan, 2000*)

Kristan pravi, da bi u iteljem, ki menijo, da svoje vzgojno poslanstvo lahko opravijo tudi brez ocenjevanja, Zavod republike Slovenije za olstvo in port lahko dovolil, da v dolo enem eksperimentalnem obdobju ne uporabljajo nobene ocene. Sprostiti je potrebno ustvarjalnost in domiselnost teh u iteljev, kajti le tako bomo dobili dragocene empiri ne informacije o posledicah opustitve ocene. U itelji, ki bi se odlo ili za tak-en na in pedago-kega dela, bi morali napisati iz rpno poro ilo. (*Kristan, 1994*)

- b) **Niko Slana** (Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Konceptija in strategija –portne vzgoje v Sloveniji, 1991)

V lanku navajajo, da ocena iz –portne vzgoje nima normativne funkcije.

- ❖ **Struktura –olske ocene je zapletena. Na oceno (po nekaterih avtorjih) vpliva blizu dvajset dejavnikov.**

Vse dejavnike, ki vplivajo na u en evo vzgojno-izobraževalno storilnost, lahko strnemo v dva poglavitna dejavnika:

- v tisto, **ki je** odvisno od u enca, in
- v tisto, **ki ni** odvisno od u enca. To so tisti dejavniki, na katere u enec ne more vplivati in gre za normalne interindividualne in intraindividualne razlike. Otroci enake starosti so si lahko med seboj zelo različni, te razlike pa zadevajo tudi morfološke, motorne in funkcionalne kazalce. Nekateri otroci povpre je presegajo, drugi za njim zaostajajo, a te razlike so priznane kot normalne.

Menijo, da je vsako ocenjevanje lahko krivi no do enih ali drugih otrok in temu se lahko izognemo le z ukinitvijo ocenjevanja. Različnosti, ki jo je zasnovala narava, ni dopustno vrednostno ocenjevati, e ne gre za selektivni namen. Kar je naravno in samo po sebi različno, ne more biti vrednostno ocenjeno niti dobro niti slabo, e odstopa od neke srednje vrednosti. S tega zornega kota tudi ni dopustno ocenjevanje na podlagi –portnovzgojnega kartona.

- ❖ **Za ocenjevanje –portne vzgoje je mogo e uporabiti dva ocenjevalna modela:**

1. *Objektivno ocenjevanje na podlagi standardiziranih u nih testov, neglede na neenakost u en evih moštosti,*
2. *Individualizirano ocenjevanje relativne storilnosti z upoštevanjem »olajševalnih« okoliš in, na katere u enec ne more vplivati.*

Prvi model ni pedagoški in je krivi en do manj zmogljivih u encev, drugi ni fivljenjski in je krivi en do zmogljivosti. Opustitev ocenjevanja je edini na in, ki nikogar ne prizadene.

- ❖ **Nekateri se zavzemajo za ocenjevanje napredka. Natan no individualizirano ocenjevanje napredka v pedagoškem procesu ni moštno, ker:**

- ne poznamo resni nih razvojnih možnosti vsakega posameznika,
- ne vemo natan no, kolik–en del napredka je pripisati normalnemu naravnemu prirastku in koliko pedago–kemu procesu,
- ne vemo natan no, kaj je sploh mogo e narediti v dveh –olskih urah, zlasti v primerjavi s predmeti, kjer u enci z doma imi nalogami in u enjem doma nadaljujejo izobrafivalni proces.

❖ **Smiselno je, da ocena izraffa stopnjo uresni itve vzgojno-izobrafivalnega smotra.**

Eden izmed temeljnih vzgojno-izobrafivalnih smotrov humanisti no zasnovane –portne vzgoje je »trajna –portna navada«. Stopnja uresni itve tega smotra se pri posamezniku pokaffe –ele pozneneje v flivljenju, zato je to razsefnost nemogo e oceniti v –oli. V –olski oceni bi morala biti zajeta tudi vzgojna u inkovitost, toda le-te ni mogo e objektivno, zanesljivo in veljavno izmeriti ter oceniti. Vzgojna u inkovitost se kot trajna –portna navada pokaffe –ele pozneje v flivljenju.

**Zdi se, da je postopna ukinitiev ocenjevanja nov prispevek k humanizaciji –olske –portne vzgoje.** (Slana, 1998)

c) **Janez Peterlin in Albert Pavli** (Tport, 1998)

Za –olsko –portno vzgojo brez ocene se zavzemata tudi **Janez Peterlin in Albert Pavli** iz Osnovne –ole Tmartno, kjer so se odlo ili za ekperimentalno obdobje brez ocene in izvedli projekt, kjer u enci v izbranih oddelkih niso bili ocenjeni. Cilj njihove raziskave je bil, kako se u enci odzivajo na opustitev ocenjevanja, na podlagi te pa so napisali tudi iz rpno poro ilo.

Peterlin in Pavli pravita, da so z odpravo ocene odpravili mo no zunanjo motivacijsko sredstvo. **Zunanjo motivacijo so sku–ali nadomestiti z NOTRANJO z naslednjimi metodami:**

- U encem so razlofili, zakaj vadimo, kaj se pri tem dogaja, kako dolo ena vadba vpliva na dolo ene spremembe v njihovem organizmu.

- Pojasnili so jim, da so ljudje različni, da je večina njihovih sposobnosti prirojenih in da ni nič slabega, če določene storitve ne morejo opraviti (ker so pa njihove sposobnosti drugačne ali pa jih opravijo težje kot drugi). Na ta način so poskušali pri učencih ustvariti pozitivno samopodobo.
- Poudarili so, da je bolj kot absolutni napredek pomemben osebni napredek, prav tako je tudi tekmovanje s samim seboj pomembnejše od tekmovanja z drugimi (npr. z najboljšimi).

Pravita, da se kljub temu da niso imeli ocen, pouk ni bistveno spremenil glede na pouk, kakršnega so imeli prejšnja leta. Tudi vsebine so ostale bolj ali manj enake. **Glede na izbrane spremenljivke, s katerimi so spremenili vzgojni proces, so ugotovili:**

1. Število opravi enih in neopravi enih ur se pri teh učencih, ki niso bili ocenjeni, ni nič spremenilo.
2. Učenci, ki niso bili ocenjeni, so pri urah športne vzgoje sodelovali enako dejavno kot ostali.
3. Udeležba učencev na različnih tekmovanjih je bila pri učencih brez ocene enaka kot pri tistih z ocenami.
4. Niso opazili, da bi se učenci brez ocen manj zanimali za svoje rezultate, zdi se, da celo bolj, kar je verjetno posledica naših del.
5. Drugi pedagoški delavci so imeli do neocenjevanja pozitiven odnos in so ga sprejemali. V nobenem trenutku ni bilo čutili, da bi bila športna vzgoja brez ocene zapostavljena.
6. Analiza rezultatov športno-vzgojnega kartona, kjer so med seboj primerjali rezultate testiranja razredov, ki niso imeli ocen, s tistimi z oceno, je pokazala, da med obema skupinama ni večjih odstopanj.

Peterlin in Pavli potrjujeta za etno hipotezo in pravita, **da se uinkovitost športne vzgoje v nobenem segmentu ni zmanjšala in da ocena ne vpliva na uinkovitost šolske športne vzgoje, če manj pa na kakovost uinovzgojnega procesa.**

Raziskavo z anketami so delali tudi med starši in otroki. **Ugotovili so, da večina staršev oceni iz športne vzgoje ne pripisuje velikega pomena.** Nekateri so se sicer zavzemali za število ocen, menili pa so, da bi bili njihovi otroci v primeru neocenjevanja »prikrajšani za en ZU«. To menijo predvsem starši bolj uspešnih učencev, a globljega pomena tej oceni ne

pripisujejo. Ugotovili so tudi, da učenci nimajo enotnega mnenja pri opustitvi ocene. Boljši si jo želijo, slabši pa ne.

Peterlin in Pavli (1998) pravita, da je za humanistični model portne vzgoje značilen celostni vpliv na učenca, ne samo razvoj motoričnih sposobnosti, na ravnostno iskanje za učenca primerne portne vsebine, ki bi jo vzljubili kot svojo prostovoljno dejavnost. Bistvo sta odkrivanje otrokovih interesov in njihovo oblikovanje. **Pravita, da je osnovni cilj portne vzgoje skladen biopsihosocialni razvoj loveka, ki ga pripravljamo na samostojno, zdravo in ustvarjalno življenje s poudarkom na vzgoji za smotrno in koristno preživljanje prostega časa.** Humanizacija portne vzgoje zahteva, da približamo portno vzgojo učencem tako, da bomo v učilec vnesli pristne odnose, delovno vztrajanje in zdravo tekmovalnost, ponudili učencem takšne vsebine, da bodo lahko prek njih razvijali svoje sposobnosti in pridobivali znanja, ki jih bodo lahko uporabili v kasnejših letih. Peterlin in Pavli (1998) poudarjata tudi, da mora portna vzgoja temeljiti na procesu in pozitivnih odnosih učencu in učiteljskimi. Le tako se bomo približali osnovnemu namenu portne vzgoje, ga za port navdušili in ga za port pridobili. Prepričani sta, da ocena iz portne vzgoje v osnovni šoli ni potrebna in da bi jo bilo smotrno postopoma ukiniti. **Oceno, pravita, bi lahko nadomestila kakovostna informacija o portnih dosežkih, ki bi bila združena z informacijo iz kartona in podobnimi drugimi informacijami.** Ob tem je treba nameniti več pozornosti učiteljevim motivacijskim prijemom, s katerimi je v veliki meri učence mogoče pridobiti za port ali ga jih njega odvrniti. **Bistven problem, pravita, je ta, kako približati portno vzgojo učencu, da bo z veseljem prihajal na uro in da bo znal svoje znanje kasneje tudi stalno uporabljati. Treba je torej iskati različne pristope do učenca, ne pa izgubljati časa z ocenjevanjem, še posebej čemo, da je ocena isto navadna prisila za učenca.** Šibki učitelj v svojih sposobnostih in znanju, temveč učitelj je prisila z oceno. To pa nima nič skupnega s humanizacijo, ki jo tako zelo radi poudarjamo, pravita Peterlin in Pavli (1998).

Da bi portno vzgojo naredili vsaj malo bolj, humano so uvedli opisno ocenjevanje v prvem triletnem, a na Osnovni šoli morda menijo, da lahko portno vzgojo izpeljejo tudi brez ocenjevanja. Prepričani so, da bodo tako dosegli osnovni namen, da bo imel vsak učenec portno vzgojo rad, da jo bo vzljubil in da se je ne bo izogibal. Tako bo obstajala večja verjetnost, da se bo s portom ukvarjal tudi kasneje. Morda pripravlja učence za življenje, zato jim moramo oblikovati ustrezne navade in življenjske vzorce, da bodo port vzljubili in se z



njim ukvarjali do pozne starosti ter na ta na in fliveli im bolj zdravo flivljenje. (*Peterlin in Pavli, 1998*)

**d) Ivan Koncut** (Tjport, 1995)

O -portni vzgoji brez ocene je v svojem lanku pisal tudi **Ivan Koncut**. Pravi, da je ocenjeval -tevil no in tudi opisno, a ga nobeno ocenjevanje ni nikoli zadovoljilo. Teflave je imel z dolo evanjem kriterijev, kar je sicer najlaffje, vendar so slab-i otroci za eli pouk -portne vzgoje odklanjati, saj so vedeli, da bodo vedno zadovoljili le tisti kriterij, ki jim ne bo omogo al dobiti vi-je ocene. Posledi no je za el razmi-ljati, e -portne vzgoje sploh ne bi ocenjeval. U itelji imajo zelo razli na mnenja glede ocenjevanja, da se ne bi ocenjevalo se jih strinja bolj malo, saj to postavi u itelja v isto drug poloflaj. Nekatere v tefljega, druge pa v lafljega. Koncut (1995) v lanku razlaga, da se pri njegovih urah o oceni sploh ne pogovarjajo in da vse temelji v glavnem na izbolj-evanju lastnega rezultata, na igrah in tekmovanjih. Vedno se je spra-eval, koliko mora u enec npr. sko iti v daljino za dobro oceno in -e marikaj drugega, zato je flelel, da bi pri njegovih urah postala ocena drugotnega pomena. Odlo il se je, da bo posameznikovo delo vrednotil druga e, u encem pa je to razlofil takole: *e sko i Janez v za etku -olskega leta v daljino tri metre in Peter 3 metre in pol, spomladi pa Janez tri metre in pol, Peter pa 4 metre, pomeni to, da sta oba napredovala za pol metra in si tako zasluflita visoko oceno*. Meni, da se troci s tak-nim na inom ocenjevanja strinjajo in flelijo spomladi popraviti vsak lastni rekord, zgodi se celo da popravljajo rezultat teka na 1000 m, eprav vemo, da tek pri otrocih ni na prvem mestu priljubljenosti.

Na njihovi -oli so dali narediti dva ra unalni-ka programa, ki kaffeta u en evo uspe-nost pri: popravljanju lastnih rezultatov, sodelovanju na razrednih, mednarodnih, -olskih in ostalih tekmovanjih. Odlo ili so se, da bodo otroci tekmovali tam, kjer je najlaffje izmeriti rezultat (atletika, razne vrste poligonov í ) in kjer se dobi dokaj realen pogled nad njihovimi sposobnostmi. Vpisujejo vse rezultate in spremljajo u en ev napredek ali nazadovanje (kar je zelo redko). Velik poudarek so dali tudi tekmovanjem (individualnim ali kolektivnim), ki jih ne ocenjujejo, pa pa s to kami ovrednotijo vsako u en evo udejstvovanje. Na tak na in zbirajo to ke. Vna-ajo rezultate in imajo pregled, kdo je trenutno ali na koncu leta najbolj-i -portnik -ole. Ivan Koncut pravi (1995), da so s tak-nim na inom dela zadovoljni tako u itelji kot u enci, a vseeno se pojavlja ena pomankljivost, in sicer ta, da je potrebno na koncu posameznega obdobja vseeno vpisati oceno. Spra-uje se, kak-na bi le-ta morala biti. (*Koncut, 1995*) Tukaj se pojavi velik problem, saj Ivan Koncut ocenjuje le u en eve doseflke in ne

njihovega znanja. Izogibamo pa se nalogam, kjer je dosefek odvisen predvsem od gibalnih sposobnosti (npr. naloge, kjer merimo čas ali razdalje).

**e) Mag. Roman Vodeb** (Vzgoja in izobraževanje, 2000)

Tudi ta avtor ni zagovornik ocenjevanja. Mag. Roman Vodeb (2000) meni, da uvedba ocen na področju šolske športne vzgoje ni bila posledica teorema, da bo »ocena pomagala učencu«. Ozadje uvedbe ocene je po vsej verjetnosti v želji tistega »strokovnega lobija«, ki ve, da je pedagoški kader, ki poučuje športno vzgojo, v širšem učiteljskem krogu zapostavljen. Pravi, da je uvedba ocen »povrnila ugled« tega predmeta v zbornici, vendar ocena učencem ne bo veliko pomagala oziroma bo mnogim zagrenila šivljenje. Namesto da bi bil šport prepoznan kot užitek, bo marsikomu morda postal celo odvraten. **Še je ena temeljnih nalog šole, da pomaga otrokom pri njihovem razvoju in odraslanju, je ocenjevanje telesa in iz njega izhajajo ih gibalnih sposobnosti motenim otrokom, ki mnogim otrokom kvarijo pozitivno samopodobo.** Nepotrebno je obravnavati učencev telo kot pomankljivo, ni ga potrebno spreminjati, ker za učencev telesom ni nič narobe. **V dilemi, kaj ocenjevati, so ideologi izpostavili tri področja:**

- *individualne posebnosti posameznega učenca,*
- *individualni napredek posameznega učenca,*
- *zmogljivostno raven posamezne skupine oziroma oddelka.*

**Vodeb (2000) navaja, da je ocenjevanje gibalnih sposobnosti monolit preteklosti, ki se mu moramo ogniti, še želimo imeti prijazen športno vzgojo.** Največja napaka je to, ker se ocenjevanju v novem kurikulumu nismo ognili. Z določenega (etičnega) vidika bi se z lahkoto opredelili proti ocenjevanju športnega znanja, ki je nemalokrat odvisno od konstitucije telesa in od telesa odvisnih gibalnih sposobnosti. Npr., če se neki otrok v šoli v kakšno športno društvo, se odloči za ocenjevanje svojega telesa in gibalnih sposobnosti. Če bo na tekmovanju ali merjenju doživel poraz, bo s tem zavestno ugotovil, da je njegovo telo slabše od telesa in gibalnih sposobnosti vrstnikov. Če bodo porazi otroku le grenili šivljenje, se bo iz te dejavnosti preprosto umaknil, nehal trenirati in zanimanje preusmeril drugam – tja, kjer ne bo doživljal stalnih porazov. V šoli kot obvezni državni instituciji pa mu je tak umik onemogočen. Tudi če otrok vsak dan dobiva občutek, da je ujet v pomankljivo telo, tega telesa ne bo mogel zamenjati, pa tudi umakniti se ne bo mogel. Lahko se bo bolešno naprezal za doseganje boljših rezultatov in jih končno morda tudi dosegel, toda med tem časom bo

dofivljaj veliko neprijetnih trenutkov in travmati nih izku-enj. **Ocenjevati -portno znanje ali gibalno spretnost je vselej v domeni telesa.** Vodeb (2000) je v lanku zapisal ugotovitev, da nekateri zagovarjajo tudi ocenjevanje podro ja kooperativnega ravnanja, samostojnosti, pripravljenosti za doseflke, soo enja s konflikti in kritiko, zanesljivosti in produktivnosti. Ve kot o itno je, da naj bi ocena pri -portni vzgoji ocenjevala tudi vedenje in disciplino. Prikriti namen uvedbe ocene pri -portni vzgoji je dvigniti pomembnost predmeta na nivo drugih -olskih u nih predmetov in dvigniti status -portnih pedagogov. **Ufitek u iteljev oziroma -portnih pedagogov je bil tisti latentni krivec, zaradi katerega se je pri predmetu -portna vzgoja v novem u nem kurikulumu uvedla ocena.** Sami u enci ocene zagotovo ne bi predlagali, »-portali« pa bi z uflitkom. **Po avtorjevem mnenju je -tevil no ocenjevanje neprimerno, saj posega na skrajno ob utljivo podro je telesa.** (Vodeb, 2000)

### 2.3.3. ZAKAJ OCENA PRI <sup>TY</sup>PORTNI VZGOJI?

V dostopnih virih je bilo mogo e zaslediti tri razlage, s katerimi -portni pedagogi utemeljujejo ponovno uvedbo -tevil ne ocene:

- predmet nima veljave, ker se ne ocenjuje,
- brez ocene -portna vzgoja nima enakovrednega poloflaja z drugimi predmeti,
- u itelj, ki ne ocenjuje, nima ugleda in veljave. (Slana, 1998)

Avtorji v knjigi, ki jo je uredil N. Slana, pravijo, da je odlo no mogo e zanikati vse tri razloge. Veljava vzgojnega podro ja je odvisna od kakovosti pedago-kega procesa, od jasne in smiselne strokovne doktrine, od prav-nje vzgojne strategije, od ustrezne didakti ne tehnologije, od materialnih pogojev, od u iteljevega pedago-kega erosa in drugih pozitivnih osebnostnih lastnosti. Za veljavo predmeta je ocena najmanj pomembna. Te bitke ne more dobiti ocena, pa pa jo lahko dobimo z neopore nim strokovnim delom. Enakovrednost predmeta je pridobljena z delom in je odvisna od sposobnosti -portnega pedagoga, da zna enakovrednost v svoji sredini strokovno utemeljiti. Tudi u iteljev ugled je odvisen od njegovega dela, od njegovih osebnostnih lastnosti in od njegove splo-ne razgledanosti, v nobenem primeru pa od ocenjevanja u encev, ki lahko deluje celo zaviralno. Veljavo in ugled ima tisti u itelj, ki zna s svojim znanjem, z flarom, osebnim zgledom in s -armom potegniti u ence in tudi u itelje za seboj. (Slana, 1998)

Ocenjevanje portne vzgoje (v prvem triletju opisno, v drugem triletju opisno in tevilno) je nedvomno novost in ne pomeni le spremljanje na ina ocenjevanja, pa pa tudi boljše na rtovanje in bolj korektno izvajanje portno-vzgojnega procesa in to na vseh ravneh. Spremenjen na in ocenjevanja je v na-olo prinesel bolj kakovostno delo na podro ju portne vzgoje, saj bo delo u itelja preverjeno tudi skozi ocene u encev. (Memberger, 2004)

Portna vzgoja je del rednega predmetnika in kot taka podvrflena enakemu tretmaju kot vsi ostali olski predmeti. Vpeta je v reden program in zato tudi na podro ju ocenjevanja ne sme biti razli na od drugih predmetov. Veliko je bilo polemiziranja o portni vzgoji brez ocene, a tega, kako bi potekal pouk brez ocene, nikoli nismo empiri no preizkusili. (Memberger, 2004)

**Portna vzgoja je lahko kakovostna takrat, ko je kakovostno na rtovana, vodena in navsezadnje, ko je proces zaklju en, ocenjena.** U itelj lahko portno-vzgojni proces ustrezno na rtuje le, e ima o u encih vse potrebne podatke, ki se pri portni vzgoji nana-ajo tudi na znanje u encev. Le-te lahko pridobi iz ocene, ki je v prvem triletju opisna in kot taka pomemben nosilec informacij tako za u itelje, star-e in u ence, e je ustrezno oblikovana. (Memberger, 2004)

Temeljni pogoj uspe-nega ocenjevanja je v prvi vrsti kakovosten pouk, pa tudi poznavanje temeljnih izuhodi- in razli nih tehnik ocenjevanja. Od u enca ne moremo pri akovati ustreznega znanja, e mu ga ne posredujemo, ga utrdimo in mu ponudimo razli ne situacije, kjer ga lahko uporabi. (Strel, Jurak, Kova , 2003)

Ocenjevanje portne vzgoje je bilo do nedavnega zaradi natan no zapisanih ciljev v u nem na rtu in hkrati zaradi neraziskanosti tega podro ja, dokaj stihijsko, prepu-eno posameznemu u itelju.

#### a) Aco Cankar (Vzgoja in izobraflevanje, 2000)

Aco Cankar (2000) je zagovornik ocenjevanja. Ko je olska zakonodaja ponovno uzakonila tevilno oceno pri portni vzgoji, je s tem razdelila slovensko strokovno javnost. Preverjanje, razvr-anje in ocenjevanje sodi med tradicionalne predstave o na-i oli. Tega ni mogo e odvzeti nobenemu predmetu. Vsak predmet si celo prizadeva za podoben poloflaj, kot ga imajo druge stroke v oli, eprav je njegova didakti na struktura v nasprotju z ocenjevanjem. Ocenjevanje je za u ence posebno motivacijsko sredstvo, saj jim tevil na ocena omogo i, da imajo v kon nem spri evalu -eno odli no ali prav dobro oceno ve . flolja po enaki

obravnava področja izhaja predvsem iz tega, da je portno področje sestavni del šolskega sistema, ki opravlja dve osnovni funkciji. Prva je funkcija izbora, druga pa pomaga učencem pri razvoju in odraslanju. Ocena pomaga premostiti in ublažiti določene napetosti med portnimi pedagogi, ki delajo in živijo v šoli, kljub specifičnosti in drugačnosti portnega področja v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti. **Cankar uiteljem svetuje, da razvijejo »notranjo distanco« in relativirajo stališa do portne vzgoje. Izhajajo naj iz tega, da so lahko vsi učenci uspešni, saj zaenjajo proces učenja z določnim predznanjem, ki lahko raste. Pri učencih naj poudarjajo in spodbujajo prijeme samovrednotenja, tako da se bodo sami sprevali, kako obvladajo določna znanja in kaj morajo storiti, da jih bodo bolj obvladali.** Ti prijemi povečajo interes za delo in preusmerijo pozornost od rezultata (ocene) k postopkom, ki zagotavljajo boljše učne dosežke. Avtor pravi, da morajo biti učitelji pozorni na to, da učenci doživljajo portno vzgojo kot vrednoto in prijeten in življenjski dejavnik. Svetuje, da naj:

- s svojimi načini in postopki ne zmanjšujejo učne motivacije, zlasti pri portno manj izkušnih učencih;
- utemeljijo svoje prijeme ocenjevanja na individualnih učnih dosežkih učencev;
- usklajujejo splošne vtise, ki jih med letom, z delnimi opazovanji in rezultati meritev, sistematično vpisujejo v svoj »pedagoški dnevnik«;
- zagotovijo, da so njihova merila preverjanja pregledna in dogovorjena z učenci;
- presojujejo ob utljljivo problematiko ocenjevanja skupaj z učenci z vidika zagotavljanja pravičnosti. Učenci naj imajo možnost presojanja dobljenih ocen in pritožb. (Cankar, 2000)

#### **b) Breda Lorenci** (Vzgoja in izobraževanje, 2000)

Lorencijeva (2000) pravi, da so jo deljena mnenja in stališa učiteljev in portnih pedagogov glede ocenjevanja prepričala, da je ocenjevanju potrebno nameniti posebno pozornost, zlasti posebej, ker je ocenjevanje vzgojnih področij, med katere spada portna vzgoja, zelo zapleteno. En sam sistem se ni nikoli uveljavil, spremembe pa so si sledile ena za drugo. Vsi predmeti, ki imajo v poimenovanju besedo vzgoja, bistveno odstopajo od predmetov, ki tega naziva nimajo. Pri prvih je cilj vzgajanje, pri drugih učence, pri prvih gre za doživljanje sveta,

pri drugih za spoznavanje in učenje sveta. Dilema, o kateri te je razmislek, je ocena, ki je uzakonjena, vprašanje pa je le, kakšna naj ta bo (opisna, številna, besedna), in ne ocena da ali ne. S tem je zavrnila razmišljanje Silva Kristana (1992). Prav bodo na ini preverjanja in ocenjevanja vedno stvar polemike, se učitelji, študenti pedagogi in učenci strinjajo, da je preverjanje in ocenjevanje koristno le, če je pravi način in če ocene motivirajo. Preverjanje in ocenjevanje morata biti učni ciljno naravnana in pri tem se nikakor ne smemo omejiti na ocenjevanje tega, česar učencem ne zna, ne zmore, temveč na področja, kjer se bo lahko izkazal, za kar ima interes, kjer zmore in kjer je pripravljen v uspeh svojega dela. Številna ocena bo od učitelja zahtevala veliko bolj strokovno in bolj kakovostno nastavljanje in vodenje pedagoškega procesa. Zelo je pomembna odločitev določitev:

- končnih ciljev, h katerim je usmerjeno in nastavljeno celotno delo,
- ciljev in temeljnih vsebin predmeta (tistih, ki v procesu vodijo do končnih ciljev),
- meril ocenjevanja, iz katerih cilji izhajajo,
- načel vzgojnega refleksiva pri predmetu,
- posebnosti pri ocenjevanju,
- obsega in vsebine znanja za posamezno oceno standardov znanja. (Lorenci, 2000)

**c) Matjaž Vehovar** (Vzgoja in izobraževanje, 2000)

Ker je bilo ocenjevanje uvedeno, morajo učitelji in študenti pedagogi poiskati pozitiven pomen ocenjevanja in ga vpeljati v pouk. Vehovar (2000) meni, da »odli nemo« učitelju, ki je obdarjen s primernimi osebnimi lastnostmi in podkovan z znanjem uspešnega didaktično-pedagoškega poučevanja, ni mar, ali je ocenjevanje obvezno v kakršni koli obliki. Do zastavljenih ciljev bi lahko prišli tudi brez ocenjevanja, vrednotenja znanja, sposobnosti in napredka. Takšen pedagog bo ocenjevanje sprejel kot pedagoški pripomoček. Če lahko učitelj doseže cilje brez ocenjevanja, ne moremo trditi, da bi mu enako uspelo tudi takrat, ko bi ocenjevanje vključil v uspešen proces. Če bo učitelj smiselno postavil ocenjevanje, morda tudi skupaj z učencem, pri tem pa upošteval smotre in cilje študentske vzgoje, bo ocenjevanje tudi dober pokazatelj, ali sta učitelj in učenec skupaj dosegla cilje, ki sta si jih zadala, kaj bi bilo dobro spremeniti. Vsako ocenjevanje ima določene pomankljivosti. Učitelji smo pri ocenjevanju prepričani svoji iznajdljivosti. V novih učnih načrtih so postavljeni cilji študentske

vzgoje v posameznih športih in nekatere izmed njih je mogoče izmeriti. Različni dejavniki, kot so številni vadebniki, razdelitev ur znotraj športne vzgoje, materialne možnosti in, nas postavljajo pred dejstvo, da so cilji preveč ambiciozni in jih je pogosto težko doseči. Pri tem moramo upoštevati tudi individualne razlike med učenci, se prilagajati in na koncu oceniti učim bolj pravi način in stimulatивно za vse. Učitelj si postavi sistem ocenjevanja, ga preizkusi v praksi in ga ob povratni informaciji ter samokritičnosti spreminja, prilagaja, izboljšuje. (Vehovar, 2000)

#### d) Joffe Aftman (Šport, 1995)

Še ocenjevanja ne bi bilo, pravi Joffe Aftman (1995), bi vadba postala manj cenjena. Ocena je kot informacija, je sestavina šolskega uspeha, po ocenah podobno kot športnike razvijamo učence na določeno mesto v razredu. Ocene v splošnem prikazujejo znanje ali izurjenost učencev, seveda pa na temelju ocen ni zmeraj mogoče predvidevati uspešnost v njihovem nadaljnjem šolanju. V ocenah se kaže vnema in izvedba. V vnehi so notranji in zunanji nagibi, poteze volje, kot so prizadevnost, vztrajnost, odločnost in, v izvedbi vaj in navad pa se kaže zunanji videz in merljivi dosežki. Pri vadbi naj učence spodbujajo postavljeni realni cilji, pozitivna vadbena podkrepila, pohvale in odobravanje v pravem trenutku. Po uspešni izvedbi vaj in športnih dosežkih se kaže obitek vadbenega zadovoljenja in obitek lastne športne dovršenosti. Uradno šolsko ocenjevanje naj bi dopolnjevalo lastno preverjanje gibalnih zmoglosti še med šolanjem in preverjanje teh po končanem šolanju, saj se v utrjenih navadah kaže raven osebne športne kultiviranosti in raven splošne gibalne omikanosti. Pri vadbi ocenjujemo športno tehnične navade, gimnastične, atletske tehnične in igralne navade, tehnično popolnost, utrjenost in prikaz teh navad. Te označuje bolj ali manj zavestna izvedba z omejenim številom flivnih zvez, strogo ustreznih tehničnih sestavin športnih opravil. Skratka, pri vadbi ocenjujemo to, kar se učenci navadili, kar kažejo, kar zmorejo in obvladajo. Vadba na razredni stopnji naj bi bila bolj igriva, spodbujala naj bi rast in razvoj, ki ga hromi dolgotrajno sedenje, ki ni v skladu z gibalnimi teženjami otrok. (Aftman, 1995)

### 2.3.4. **PREVERJANJE IN OCENJEVANJA ZNANJA PRI ŠPORTNI VZGOJI**

**Delo pri športni vzgoji poteka predvsem kot posredovanje, utrjevanje in preverjanje različnih praktičnih gibalnih vsebin, zato je praktično preverjanje prevladujoče.**

V procesu športne vzgoje na raven pridobivamo številne informacije o učenca, kot so: učenčeva stopnja usvojenosti različnih znanj, raven gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, nekatere telesne značilnosti, drugi podatki (odsotnost, opravičevanje, zdravstvene težave, vključevanje v športne dejavnosti zunaj šole). Podatki so podlaga za preverjanje, dosegli smo postavljene cilje, in pomembno vplivajo na nadaljnje na ravnanje dela.

Preverjamo lahko pri vsaki uri ali pa je preverjanje samostojna stopnja učnega procesa (na ravnanje preverjanje). **Preverjanje mora dati dopolnilno informacijo učitelju in učenca, hkrati pa je povezano s številnimi pedagoškimi pojmi, kot so znanje, učenje, motivacija, vrednotenje, povratna informacija.** Nekateri informacije, pridobljene s preverjanjem, ovrednotimo, kar pomeni, da jim damo poseben pomen glede na izbrana merila. Ovrednotene informacije o stopnji uspešnosti procesa posredujemo učenca in njegovim staršem. Hkrati mora učitelj ovrednotiti tudi uspešnost procesa poučevanja oziroma svoje delo. Na podlagi povratnih informacij na ravnanje nadaljnje delo. (Kovač, 1998)

**Ocenjevanje je na podlagi vrednotenja, ki temelji na izbranih merilih, izraženo mnenje o učenčevem doseganju zastavljenih ciljev.** Opravlja se po tem, ko je bila učna snov podana, utrjena in ko je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli in usvojili. (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, Ur. L. RS. 61/99)

Modeli ocenjevanja in merila so lahko različni, učitelj pa mora upoštevati, da bo ocenjevanje čim bolj objektivno, a spodbudno in pravično do učencev. Ocena je končno izraženo mnenje o učenčevih dosežkih. Ocene različnih predmetov enakovredno vplivajo na učenčev učni uspeh, zato morajo biti med seboj primerljive. Ocenjevanje je končno, za učitelja verjetno najzapletenejši in najodgovornejši proces poučevanja. (Kovač, Jurak, Strel, 2003)

**Velika polemika je, kaj ocenjevati, zato imamo v učnem na ravnanju pri športni vzgoji določene 4 sklope ciljev:**

1. telesni razvoj in razvoj gibalnih ter funkcionalnih sposobnosti,
2. usvajanje in izpopolnjevanje športnih znanj,



3. seznanjanje s teoretičnimi informacijami,
4. oblikovanje in razvoj stalnih, navad in na inovativno ravnanja ter prijetno podofivljanje  
–porta. (Kovač, 2001)

Pri nekaterih predmetih lahko ena imo cilje s standardi znanj, pri –portni vzgoji pa temu ni tako. Standardi znanj pokrivajo samo drugi in tretji sklop, kar pomeni, da samo to ocenjujemo, ostalo sodi v spremljavo. (Defman, 2001, Kovač s sod., 2001) Raven obvladovanja praktičnih spretnosti in ve– in ali teoretična znanja u–itelj ocenjuje ob asno, skladno z vadbenim programom in standardi znanj.

**Znanje pri –portni vzgoji ocenjujemo zato, da preverimo stopnjo osvojenosti –portnih znanj, ki so v u–nem na–rtu opredeljena kot standardi znanja.** (Strel, Jurak, Kovač, 2003)

**Do nedavnega so u–itelji ocenjevali tudi elemente, ki v oceno pri –portni vzgoji ne sodijo** (npr. higienske navade, prina–anje –portne opreme, sodelovanje u–encev pri izven–olskih –portnih aktivnostih, sodelovanje na tekmovanjih, odnos do –portne vzgoje í ), **vendar nekognitivnih ciljev nikoli ne ocenjujemo, eprav so pri –portni vzgoji pomembni. Pri –portni vzgoji torej ocenjujemo znanje (gibalno/praktično in teoretično), v znanju pa se posredno zrcalijo tako otrokove sposobnosti, interes, doma e delo, trud, odnos do dela, motivacija za delo í** Le s takim na–inom dela se lahko ognemo o–itkom o nepo–tenem ocenjevanju –portne vzgoje zaradi različnih zmofnosti vsakega posameznika. (Kovač, Jurak, Strel, 2003)

**Glede na u–ne cilje u–nega na–rta in opredeljene standarde znanj Kovač, Jurak in Strel (2001) predlagajo, da bi bila ocena sestavljena iz 3 strukturnih delov:**

- **Gibalno znanje:** preverjamo u–eneve tehnično in taktično znanje (spretnosti in ve–ine), izogibamo pa se nalogam, kjer je dosefek odvisen predvsem od gibalnih sposobnosti (npr. naloge, kjer merimo as ali razdalje). U–itelj to znanje preverja ob koncu tematskega ali vsebinskega sklopa.

Za ocenjevanje posamezne naloge ali celostnega prikaza gibalnega znanja si izdelamo merila za ocenjevanje. Merila naj bodo preprosta in jasna, tako da u–enec sam ve, kak–no oceno lahko pri–akuje za izkazano znanje. S pomo–jo meril lahko u–enci tudi sami ovrednotijo svoje znanje (samovrednotenje).

Na gibalnem področju med splošno znanje lahko uvrstimo temeljne gibalne vzorce, kot so hoja, tek, sonofni ali enonofni odziv, met, podaja, lovljenje í , ki jih otroci pridobivajo in utrjujejo predvsem v vrtcu in prvem triletju. Specifično znanje je povezano s posamezno športno panogo, kjer splošno znanje predstavlja gibalno osnovo, na podlagi katere lahko otrok osvoji specifične gibalne stereotipe (npr. met na koš, strel na gol, preigravanje, ritmični skok z enonofnim odzivom í ). (Kovač 2002)

- **Teoretično znanje:** Preverjamo učenčevu poznavanje teoretičnih vsebin iz učnega naštata. Standarde znanja določimo pri vsakem športu posebej, določimo pa tudi splošne teoretične vsebine, ki naj bi jih učenec dosegel v vsakem razredu. Ob praktičnih vsebinah podajatelj teoretične vsebine, zato naj bi učenci poznali in razumeli nekatere pojme in pojave povezane s športom.

Podajanje teoretičnih znanj je velika novost preverjanja in ocenjevanja znanja. V učnem naštatu za športno vzgojo so tako med vsebinami kot med cilji zapisane tudi teoretične vsebine, ki jih mora podajatelj posredovati učencem, da jih usvojijo.

Podajatelj jih podaja sproti, ob posredovanju gibalnih znanj, mnogokrat (predvsem v prvem triletju) pa lahko teoretične vsebine, ki so sicer zapisane v učnem naštatu za športno vzgojo, obravnava tudi v sklopu medpredmetnih povezav pri drugih predmetih. Teoretično znanje je pomembno predvsem zaradi razumevanja športa, zaradi pomena gibanja za zdravje in življenja, za osmišljanje športa ter osveščanje posameznikov. V kolikor otroku športa ne osmislimo, je verjetno težko pričakovati, da bomo dosegli bolj oddaljen cilj-gibanje in aktivno preživljanje prostega časa kot na primer življenja. S tega vidika je podajanje teoretičnega znanja zelo pomembno. (Kovač, Jurak, Strel, 2003)

Med teoretičnimi vsebinami učni naštati jasno opredeljuje, ob koncu vsakega triletja, splošne teoretične vsebine (poznavanje in razumevanje splošnih športnih pojmov, vplivov športa na organizem, pomen športnega obnašanja, šport v povezavi z zdravjem í ), specifične pa pri posameznem športu za vsak razred posebej (značilnosti posameznega športa, pravila, varnost í ). (Kovač 2002)

- **Spremembe v gibalnem razvoju:** znanje, preverjanje, analize stanja, načrtovanje vadbe in doseganje sprememb v gibalnem razvoju. Pri vsem tem upoštevamo individualne spremembe posameznika in vsakemu učencu določimo osebne cilje. Na

za etku gibalni razvoj le preverjamo, na koncu –olskega leta pa ga ocenjujemo.  
(Kova , Jurak, Strel, 2003)

Tembergerjeva (2004) pravi, da je eden pogosteje izraženih pomislekov o ocenjevanju –portne vzgoje krivi nost ocenjevanja znanja, ki je odvisno tudi od sposobnosti, na katere ne moremo vplivati. V vsakem znanju se (ne glede na predmetno podro je) odraflajo otrokove sposobnosti (motivacija za delo, zdravstveno stanje í ), zato ni potrebno, da bi bila –portna vzgoja pri tem izjema. Drug pomislek pravi, da je krivi nost ocenjevanja, oziroma kako z enakimi kriteriji oceniti u ence z razli nim znanjem, ki ni nujno posledica u enja v –oli. **Tembergerjeva (2004) meni, da mora u itelj ob tem kriterije postaviti tako, da ocenjuje le znanje, ki ga posreduje v –oli, pri –portni vzgoji.** Dilema pravi nosti bo vedno prisotna, saj smo ljudje emocionalna bitja in nikoli ne moremo popolnoma objektivno oceniti drugega loveka. Marsikatera dilema se lahko re-i v prvem triletju skozi opisno oceno. Tembergerjeva (2004) navaja, da se pojavljajo pomisleki v zvezi s asom, ki ga u itelj porabi za preverjanje in ocenjevanje znanja, a pravi, da je ta pomislek neutemeljen, saj bi moral u itelj fle v pripravi letnega u nega na rta predvideti as, ki ga bo namenil ocenjevanju. (Temberger, 2004)

**Preverjanje in ocenjevanje sta dejavnosti, ki se v procesu na rtovanja in pou evanja dopolnjujeta. Preverjanje je temelj za u inkovitej-e pou evanje, ocenjevanje pa pokaffe stopnjo njegove u inkovitosti.** (Be aj, 2000)

Temeljni namen vsakega preverjanja in ocenjevanja znanja je izbolj-ati znanja u encev. Preverjanje in ocenjevanje soodlo ata o kakovosti pouka (kaj in kako pou ujemo), zato je treba poznati tehnike preverjanja in ocenjevanja znanja, hkrati pa izbolj-ati kakost pou evanja in u enja. Kakovost je odvisna od poznavanja in razumevanja ciljev oz. standardov znanja, smiselne rabe metod in oblik dela ter predvsem pri –portni vzgoji tudi od materialnih pogojev za u enje. V procesu pou evanja se lahko zgodi, da u itelj posveti preverjanju in ocenjevanju znanja preve asa. Ker je ena temeljnih zna ilnosti dobrega preverjanja in ocenjevanja tudi ekonomi nost, mora u itelj natan no na rtovati, kdaj bo preverjal in na kak-en na in. Preverja naj sproti, ocenjuje pa ob koncu tematskega sklopa. Ocenjevanju naj posveti okrog 5 odstotkov celotnega asa. U enci morajo biti seznanjeni s svojimi doseflki, u itelj pa jim naj posreduje tudi napotke za njihovo izbolj-anje. (Kova 2006)

U inki ocenjevanja in ocene nastajajo v soodvisnosti najmanj treh dejavnikov:

- u iteljevega dejanja ocenjevanja,

- učenca kot subjekta, ki to dejanje in oceno interpretira,
- družbenega konteksta, v katerega je ocenjevanje umešeno. (Tibbart Kovač in Krek, 2001)

### 2.3.5. **PRIPOROČILA ZA NAČRTOVANJE IN KOREKTNO OCENJEVANJE ŠPORTNE VZGOJE**

Da je ocenjevanje korektno je potrebno načrtovanje, da sploh vemo, kaj želimo ocenjevati.

#### **Priporočila za načrtovanje ocenjevanja pri športni vzgoji:**

##### **1. Poznavanje standardov znanj, zapisanih v učnem načrtu (za posamezno triado).**

Splošni cilji predmeta, ki veljajo za vsa starostna obdobja, so:

- Skrb za skladen telesni in duševni razvoj, skladna telesna razvitost, pravilna drža, zdrav način življenja (*telesna nega, zdrava prehrana, odporonost proti boleznim in prenašanju naporov*), krepitev zdravega občutka samozavesti in zaupanja vase (*spodbujanje k medsebojnemu sodelovanju, zdravi tekmovalnosti, spoštovanju športnega obnašanja, strpnosti in sprejemanju drugačnosti*), oblikovanje pozitivnih vedenjskih vzorcev, razumevanje koristnosti športa in navajanje na kakovostno preživljanje prostega časa, razvoj ustvarjalnosti;
- razbremenitev in sprostitvev;
- pozitivno doživljanje športa, ki bogati posameznika;
- oblikovanje pristnega, človeškega, spoštljivega in kulturnega odnosa do narave in okolja kot posebne vrednote (spoštovanje naravne in kulturne dediščine).

Splošnim ciljem sledijo operativni cilji, ki so v vsakem razredu razdeljeni v štiri skope:

- telesni razvoj in razvoj gibalnih ter funkcionalnih sposobnosti,
- usvajanje in nadgradnja športnih znanj,
- seznanjanje s teoretičnimi vsebinami,

- oblikovanje in razvoj stalni-, navadni in inovativni ravnanja in prijetno doživljanje športa.

Učitelj mora realizirati in spremljati doseganje vseh ciljev, oceni pa le cilje s področja gibalnih in teoretičnih znanj. (Temberger, 2006)

2. **Opredelitev ciljev znanj za oddelek, ki ga poučuje** (na podlagi informacij, ki jih zbere z opazovanjem (sposobnosti in znanje učencev, pogoji za delo in učni načrt)). Cilji naj izhajajo iz standardov, ki so zastavljeni v učnem načrtu. Ker so učenci med seboj različni, je skoraj zagotovo, da bi trije različni učitelji, ki poučujejo v treh različnih oddelkih, določili za svoj razred drugačne cilje, ki naj bi jih učenci dosegli. Učene cilje je treba jasno določiti v letni pripravi na pouk (npr. pri končni se bodo učenci naučili vodenja, meta na koncu, dvokorakni). Pri postavljanju učnih ciljev je treba izhajati tudi iz trenutnega znanja učencev, saj ne učimo tistega, kar učenci že znajo. Pri tem je v pomoč poznavanje znanja učne skupine, učilske sheme dela, pomembne so izkušnje pri učenju predmeta, pretekle zabeleške pri ocenjevanju, lastno opazovanje in ocenjevanje itd. Spoznavni cilji (gibalna in teoretična znanja) ter standardi znanja morajo biti v učiteljevi letni pripravi na pouk natančno določeni. (Kovačič, Jurak, Strel, 2003)
3. **Opredelitev praktičnih in teoretičnih vsebin.** Vsak učni sklop v učnem načrtu opredeljuje praktične in teoretične vsebine, s katerimi je mogoče doseči lastne cilje in raven znanja ob koncu triletja. Za učitelja ni obvezno, da izbere vse predvidene vsebine. Izbere tiste, s katerimi bo dosegel načrtovano znanje učencev, prav tako pa sam, v fazi načrtovanja, opredeli koliko časa bo namenil posameznemu vsebinskemu sklopu. (Temberger, 2006)
4. **Opredelitev dejavnosti učencev.** V letni pripravi učitelj opredeli dejavnosti učencev, ki so predvidene za doseganje posameznega cilja. Dejavnosti bolj podrobno opredeli v učni pripravi za posamezno urošportne vzgoje. Cilji in standardi znanj naj bodo merljivi (učitelj naj predstavi izbrana merila učencu) in realni (ne prezahtevni ali prelahki). (Kovačič, Jurak, Strel, 2003)
5. **Na načrtovati je treba, kako časa, prostor, oprema, učna skupina, pravila in pogoji, kompleksnost nalog, informacij ipd. vplivajo na uspešnost učenja.** (Kovačič, Jurak, Strel, 2003)

- 6. Oblikovanje nalog in kriterijev za ocenjevanje.** Raven znanja za u ni sklop je osnova, na kateri pripravimo naloge in kriterije za ocenjevanje znanja in z njimi seznanimo uence. Opisne kriterije znanja izpeljujemo iz u njih ciljev, ki zastopajo feleno vidike znanj, procesov in ve–in. Najbolj racionalno izhodi–e za opredeljevanje opisnih kriterijev znanja so kar u ni na rti. Opisni kriteriji se nana–ajo na konkretne vsebine, a nadgrajene z razli nimi vrstami in nivoji znanj, z razli nimi procesi in ve–inami. Lahko so osnova poglobljeni povratni informaciji in po potrebi tudi kompleksni in utemeljeni oceni. (*Frideriksen in Collins, 1989*)
- 7. Preverjanje/ocenjevanje.** Ocenjevanje pri –portni vzgoji poteka hitro, u itelj nima mofnosti, da bi izdelek v miru pregledal in ocenil, ve krat prebral in primerjal s postavljenimi kriteriji. Prav s tega razloga bi moral u itelj imeti fle pred ocenjevanjem/preverjanjem pripravljene kriterije in opisnike, v katere bi med preverjanjem/ocenjevanjem znanja zapisoval oznake. Te zapise po kon ani uri –portne vzgoje pretvorimo v opisno oceno. Preverjamo in ocenjujemo le vsebine, ki smo jih posredovali u encem, ne pa tistih, ki so jih u enci pridobili zunaj –ole. Preverjajmo razli ne vrste znanj, ocenjevanje pa naj bo im bolj ekonomino, objektivno in pravi no. Zapisi ocen so pomo pri na rtovanju pouka, dajejo povratno informacijo tudi star–em. (*Kova , Jurak, Strel, 2003*)
- 8. Kriti no je treba opazovati, kako u enci napredujejo pri u enju.** Ve krat je treba (sproti) preveriti, ali je na in ocenjevanja u inkovit. V procesu preverjanja in ocenjevanja je treba pozorno spremljati napredek v znanju, zato je treba dolo iti na in spremljave. V letni pripravi na pouk je treba opredeliti na in opazovanja in vrednotenja napredka v spretnostih, sposobnostih, znanju u encev. (*Kova , Jurak, Strel, 2003*)
- 9. Oblikovanje opisne ocene.** Ocena naj bo dobrodo–la povratna informacija za u enca, u itelja in star–e (formativna vloga ocene). Razlaga ocene naj bo spodbudna in ne flaljiva. Ocena naj bo motiv za uspe–nej–e delo u enca, katerega obenem navajamo tudi na kriti no ocenjevanje lastnih dosefkov. (*Kova , Jurak, Strel, 2003*)

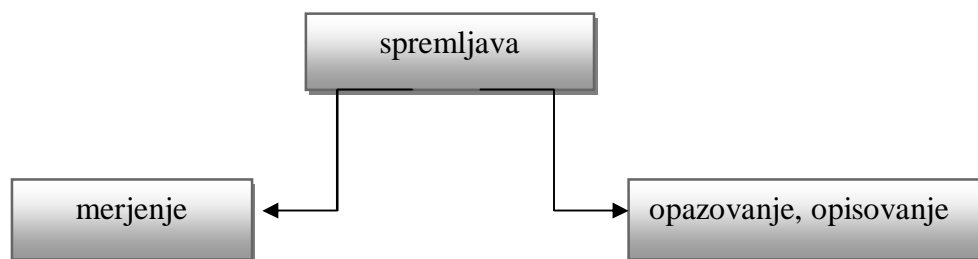
Preverjanja in ocenjevanja znanja nikakor ne smemo obravnavati le kot tehni ni in organizacijski problem (*Rutar Ilc in Marenti Poflarnik, 2000*), ampak moramo ocenjevalne postopke tesno povezovati s procesom u enja in pou evanja (*Marenti*

Pofarnik, 2000). e flemo spodbujati različne vidike in ravni znanja, procesov in spretnosti, mora biti tudi preverjanje naravnano tako, da bo spodbujalo vse našteto (Rutar Ilc in Marenti Pofarnik, 2000), hkrati pa moramo ustvariti okolišine, ki bodo podpirale kakovostne uiteljeve odločitve pri nastavljanju in izvedbi pouka. Uitelj tako ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga uencu, da si ustrezno razlofi informacije, ki jih pridobi pri preverjanju, in jih vgrajuje v svoje nadaljnje uenje (Marenti Pofarnik, 2000).

### 2.3.6. KDAJ IN KAKO SPREMLJAMO UENCE PRI <sup>TR</sup>SPORTNI VZGOJI

**Spremljava uencev naj poteka na dva načina, v obliki:**

- ❖ merjenja (objektivni način pridobivanja informacij) in
- ❖ opazovanja ter opisovanja (subjektivni način pridobivanja informacij).



(Temberger, 2000)

*Merjenje* nam pove podatek o ravni razvitosti sposobnosti, ki se izražajo skozi gibanje (npr. moč, hitrost), posredno pa tudi o ravni usvojenosti tehnike in taktike gibanja (hitrejši uenci imajo ponavadi tudi boljše tehniko in taktiko gibanja).

*Opazovanje* pa nam da predvsem podatek o ravni usklajenosti tehnike in taktike (tudi estetike) gibanja. Rezultati merjenja so bolj natančni in objektivni. e flemo kakovostno opazovati, moramo imeti izdelane kriterije opazovanja. (Kos, 2008)

Kadar poteka spremljanje v obliki merjenja (skok v daljino, as teka na 60 m, skok v višino, met flogice, število poskokov kolebinca í), lahko v eni uri »izmerimo« vse uence. Ugotovimo za etno stanje, sledi pa znova merjenje in ugotavljanje napredka. Meritve

ponavadi (ker se le-te med seboj mo no prepletajo) opravljamo ob koncu posameznega ocenjevalnega obdobja, saj so nam rezultati v pomo pri oblikovanju opisne ocene.

Ko ocenjujejo, je potrebno vse otroke zaradi varnosti zaposliti. Pri ocenjevanju organiziramo skupinsko u no obliko dela po postajah in na eni izmed njih ocenjujemo dolo eno prvino (npr. preval naprej/nazaj). fie vnaprej imamo pripravljene kriterije in opisnike (« ek liste«), kamor opaflanja le beleflimo, nato pa jih pretvorimo v opisno oceno. Rezultate, ki so izrafleni v standardiziranih merskih enotah (sekundah, metrih í ), lahko takoj zapiemo, pri dejavnostih, ki zahtevajo opis, pa si lahko za prvo silo pomagamo s » ek listami«. V njih so to no opredeljene naloge, ki naj bi jih u enci izvedli (npr. preval naprej). Velikokrat je potrebno zapis za posameznega u enca izdelati –ele po kon ani uri in prej ko to naredimo, bolj zanesljiv bo zapis. Na ini spremljanja v praksi so zelo razli ni, izdelava zapisa med samo uro pa je nemogo a. (Temberger, 2000) ek liste so spiski izjav, kjer preprosto odgovarjamo z DA ali NE, ali s posebnim znakom ozna imo prisotnost ali odotnost dolo ene zna ilnosti.

fie v delovnem na rtu opredelimo ure, namenjene spremljanju, pri tem pa upo–tevamo vrsto spremljanja (meritve, opisi ali pa kombinacija obojega), vendar doseflkov u encev ne zapisujemo le ob dolo enih dnevih (ocenjevanje), temve tudi vmes, sproti. Teflko je vnaprej dolo iti spremljanje dejavnosti, ko gre za oddaljene cilje, ki jih ni mogo e dose i v kratkem asu (fair play, otrokova prizadevnost, odnos do sebe in drugih v procesu –portne vzgoje í ). V takih primerih zapisujemo sproti, kadar in kakor opaflamo.

### **Prevladujo a na ina spremljanja u encev:**

- ❖ u itelj ima za vsakega u enca izdelano mapo, v katero sproti vlaga razli ne zapise, tako na rtovane kot nena rtovane (sprotne);
- ❖ u itelj ima za spremljanje poseben zvezek, kamor vpisuje doseflke u encev. (Temberger, 2000)

**Vsak u itelj ima svojevrsten na in spremljanja u encev in zapisovanja opaflenega ter izmerjenega. Kot je navedla Vesna Temberger, imajo opisi ne glede na razli ne na ine zapisovanja, nekaj skupnih to k:**

- pred opazovanjem mora biti nujno opredeljen CILJ (kaj bomo v dolo eni vadbeni enoti opazovali);



- kadar nas zanimajo določeni rezultati (npr. rezultat teka, skoka v daljino í ), lahko v eni uri izmerimo vse uence;
- za relativno objektivni konni opis je potrebna velika količina sportnih informacij. (Temberger, 2000)

### 2.3.7. NAJPOGOSTEJŠE NAPAKE IN POMANKLJIVOSTI OCENJEVANJA PRI ŠPORTNI VZGOJI

M. Kovač, Jurak in Strel (2003) opozarjajo na nekatere pomanjkljivosti in neustrezne rešitve, ki se pojavljajo pri ocenjevanju športne vzgoje:

- **Preozko razumevanje pojma znanje** (osredotočenost le na znanje tehnike, ne pa na preverjanje uporabe tehničnega znanja v različnih situacijah, strategij izbora različnih taktičnih rešitev; znanja na rtovanju svojih programov; teoretično znanje, ki je opredeljeno v učnem programu ipd.).
- **Ocenjevanje pretežno samo s toparico in metrom merljivih dosežkov, kjer ocena temelji na vnaprej določenih absolutnih normah.**
- **Ocenjevanje vedênja** (kafle se v skrajnih primerih kot zahteva po »obvezni« udeležbi na »neobveznih« dejavnostih in tako npr. učitelji pogojujejo nastop na šolskih tekmovanjih z dobro oceno kljub temu, da je v učnem programu jasno zapisano, da je nastop na športnih tekmovanjih učenca avtonomna odločitev).
- **Ocenjevanje dosežkov športnovzgojnega kartona, kar kafe na popolno nepoznavanje vsebin učnega programa** (vsebinski sklop »ugotavljanje, spremljanje in vrednotenje telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti« v učnem programu nikakor ne pomeni podatkovne zbirke, ki jo imenujemo športnovzgojni karton. Predvsem se razlikuje njun namen: vsebinski sklop v učnem programu vključuje vse uence in je namenjen učiteljevemu rtovanju individualne vadbe pri rednem pouku, zbiranje in obdelava podatkov športnovzgojnega kartona pa poteka le za tiste uence, ki soglašajo z vključitvijo v to vrsto spremljave, povratne informacije pa so namenjene ne le otroku in njegovim staršem, temveč tudi na rtovanju strategij razvoja športa otrok in mladine na nacionalni ravni).
- **Oblikovanje skupne ocene kot približek povprečij ocen za posamezna znanja brez modela ocenjevanja** (odločitev o deležu gibalnega in teoretičnega znanja kot tudi na elu, da imamo pretežno znanje in ne neznanja).

- **Pretirana skrb za uence, ki naj bi imeli le dobre ocene.** S tem jim prikrito sporočamo, da na vrednotni lestvici predmet nima posebne veljave. Zavedati se moramo, da pretirano število dobrih ocen ni vedno le odraz dobrega dela učitelja.«

## 2.4. OPISNO OCENJEVANJE ŠPORTNE VZGOJE

### 2.4.1. ZAKONSKA IN STROKOVNA PODLAGA OPISNEGA OCENJEVANJA

Opisno ocenjevanje je ena izmed značilnosti devetletne osnovne šole. Od šolskega leta 1996/97 naprej šolam ni potrebno več dobiti soglasja staršev. **Opisno ocenjevanje je predpisano z ZAKONOM O OSNOVNI ŠOLI** (1996, 61. člen ó na šoli ocenjevanja).

Ta pravi, da se znanje uencev v osnovni šoli ocenjuje opisno oziroma številno.

- V prvem ocenjevalnem obdobju se učenovo znanje ocenjuje opisno.
- V drugem obdobju osnovne šole se učenovo znanje pri vseh predmetih ocenjuje številno in opisno.
- V tretjem obdobju osnovne šole se učenovo znanje ocenjuje številno.

Novela zakona (2007) v 61. členu opredeljuje šole:

- V prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom se v prvem in drugem izobraževalnem obdobju osnovne šole učenovo znanje ocenjuje z opisnimi ocenami, v tretjem izobraževalnem obdobju pa s številnimi ocenami. Če učenec pri posameznih predmetih prehaja v izobraževalni program osnovne šole, se njegovo znanje pri teh predmetih ocenjuje kot navaja prvi odstavek člena.
- V posebnem programu vzgoje in izobraževanja se napredek učenca ocenjuje z opisnimi ocenami.

### 2.4.2. ZNAČILNOSTI IN PREDNOSTI OPISNEGA OCENJEVANJA

Opisno ocenjevanje je zajemanje in opisovanje doseženih podatkov, na različnih področjih učenčevih dejavnosti, ki jih opišemo, ne da bi jih nujno vrednotili. Vrednotenje nastopa le takrat, ko ugotavljamo raven učenčevih dosežkov s postavljenimi cilji za posamezna področja.

Opisno ocenjevanje se je uveljavilo z devetletko in je dobro za otroke na začetku šolanja, da:

- jim ohranimo veselje za učenje (ne za ocene!),

- da jih za- itimo (tudi pred previsokimi pri akovanji star-ev),
- da jih nau imo ceniti in vrednotiti svoje delo in trud (ne samo ocene!),
- da jih brez strahu pred slab-o oceno nau imo u iti se na lastnih napakah.

Otroci pridejo v -olo z razli no stopnjo predznanja in opismenjevanje poteka 3 leta, zato jih ne smemo ocenjevati na podlagi predznanja. (*Razdev-ek Pu ko, 1995*)

Izraz »opisno ocenjevanje« je v slovenski -olski zgodovini fle znan in med u iteljstvom sprejet. Bolj bi ustrezal izraz »analiti no opisovanje«, saj poudarja:

- **ANALITI NOST-** raz lenjevalni pristop, ki pomeni zajemanje podatkov in opisovanje dosefkov na razli nih podro jih u en eve dejavnosti, kar je bistvena razlika od klasi nega -tevi nega ocenjevanja, ki njegovo znanje ocenjuje globalno, z eno samo -tevilko. Opisne ocene kljub analiti nosti dajejo celostni pogled na u en evo znanje in napredovanje. S tem se pove a tudi informativna vrednost, kar je pomembno tudi za star-e.
- **OPISOVANJE-** za razliko od -tevil nega ocenjevanja u en eve dosefke opi-emo, ne da bi jih nujno vrednotili. Vrednotenje nastopa je le v kon nem zapisu, kjer ugotavljamo raven njegovih dosefkov s postavljenimi cilji za posamezna podro ja. (*Razdev-ek Pu ko, 1995*)

Funkcija tega na ina ocenjevanja je predvsem analiza, kar je ve kot zgolj opis. Odlo ilnega pomena ni, kako to ocenjevanje poimenujemo, ampak kako ga izvajamo in razumemo.

e govorimo o »neformalnem« opisnem ocenjevanju, flimo poudariti, da zapis nima vnaprej dolo ene oblike, obsega, formata, ampak ga u itelj oblikuje prosto glede na konkretnega u enca in seveda glede na okoli- ine, kar pomeni, da je zapis druga en, ko gre za komentar k njegovim izdelkom, druga en je medletni zapis v primerjavi s sumativnim zapisom ob koncu -olskega leta. (*Razdev-ek Pu ko, 1995*) Z izrazom »neformalne oblike« torej ozna ujemo vse oblike zapisov v otrokovem razvoju in dosefkkih, ki temeljijo na razli nih (prav tako neformalnih) oblikah opazovanja, spremljanja, evidentiranja in belefenja dosefkov, seveda pa sodijo sem tudi vsi ustni komentarji, ki imajo na otroka v asih -e ve ji vpliv, saj so pogosto izrafleni javno, pred razredom, v socialni situaciji, ki mo komentarja -e okrepi.

**Opisno ocenjevanje je oblika ocenjevanja, kjer je mnenje o učenem znanju ali izdelku izraženo v besedni oziroma opisni obliki. V opisu je poudarjeno, kaj učenec zna ali obvlada, katere cilje je že dosegel, česa morebiti še ne obvlada in kaj mora narediti (sam ali skupaj z učiteljsko in starševsko pomočjo), da bo pomankljivosti odpravil.**

Opisne ocene so pozitivno naravnane. V opisu pohvalimo njegovo doseženo znanje, prizadevanje in ga spodbujamo k boljšim dosežkom ter odpravljanju morebitnih pomankljivosti. Na ta način ohranjamo učenca veselo do učenja, jih naučimo ceniti trud in delo ter jih naučimo upoštevati lastne napake. Opisne ocene otrok ne razvrščajo, jih ne primerjajo med seboj, ampak opišejo znanje in dosežke vsakega posameznika. **Opisna ocena je torej z besedami izražena ocena oziroma opis doseganja ciljev/standardov in zato ponuja učencu, staršem ter drugim učiteljem bistveno več informacij kot številna.** (Razdevšek Pučko, 1999)

Opisno ocenjevanje ima tudi pomembno razvojno/vzgojno komponento. Na ta način se bodo učenci tudi sami naučili opazovanja in opisovanja svojih prizadevanj in znanj, naučijo se bodo postavljati cilje, ki jih bodo spodbujali pri delu, doseganje teh pa bo prispevalo k oblikovanju nujno potrebnega samozaupanja. (Razdevšek Pučko, 1999)

#### 2.4.2.1. POSTOPKI OPISNEGA OCENJEVANJA IN UČITELJEVA OPRAVILA

Učitelji imajo z opisnim ocenjevanjem več dela, zato je zelo pomembno svoje delo primerno organizirati. Med naša dobro organizacije lahko uvrstimo predvsem **organizacijo pouka** na način, ki omogoča opazovanje in sprotno beleženje.

Prvo opravilo, ki je nujno za vsakega učitelja in ni povezano le z opisnim ocenjevanjem, je dobro **načrtovanje ciljev in takih dejavnosti pri pouku**, ki bodo omogočale doseganje in tudi opazovanje doseganja teh ciljev.

Drugo opravilo je **sprotno beleženje** med in po pouku, saj se ne kaže zanašati na spomin. Pomembno je, da učitelj najde sebi primeren način beleženja.

**Zbiranje informacij o dosežkih** posameznih učencev nam lahko olajša posebna **mapa (portfolio)**, v kateri se zbirajo izdelki (npr. narek, kopije iz zvezka, sezname prebranih knjig itd.). Portfolio učitelje in učence spodbuja k razmišljanju o procesu učenja/poučevanja, spodbuja in omogoča aktivno vlogo učenca samega, hkrati pa pomeni instrument, ki bo

dobrodoel tudi star-em, ki jim bo omogo il poglobljeno spremljanje otrokovih naporov in dosefkov.

Naslednji korak je oblikovanje **sprotnih povratnih informacij**. Ob asno u itelj vsem u encem pri nekaterih predmetih pi-e sprotne komentarje (pod kontrolno nalogo, v zvezek í ), pogosto pa komentarje sporo a ustno. To je zna ilno za predmete, kjer nimamo opravka z izdelki (-portna vzgoja, glasbena vzgoja). Tako za ustne kot za pisne komentarje obstajajo na ela oblikovanja opisne ocene (povratne informacije).

**Pisanje medletnih sporo il star-em in pisanje kon nih opisnih ocen (spri eval)** je najizrazitej-e in najzahtevnej-e opravilo pri opisnem ocenjevanju. Dobre sprotne belefke, zbrani izdelki v mapah so po izku-njah u iteljic v veliko pomo in mogo ajo pisanje zares individualnih sporo il. Medletna sporo ila so namenjena informiranju star-ev o otrokovem delu. (*Razdev-ek Pu ko, 1999*)

#### 2.4.2.2. OBLIKOVANJE OPISNE OCENE

e izhajamo iz nalog povratne informacije, ima tudi opisna ocena (v obliki sprotnega komentarja, medletne ali kon ne ocene) ve sestavin:

- **Opis dosefenih ciljev**, pri emer lahko izpostavimo *raven* (prepozna, pozna, razume), *kakovost* (brez napak, dofliveto) ali *katero od drugih zna ilnosti* (samostojno, ob pomo i), ki so pomembne pri doseganju cilja posameznega predmeta.
- **Opozorilo na morebitne pomankljivosti ali teflave**. Ta sestavina je pogostej-a med letom, ob koncu leta pa le v primerih, da gre za resnej-e teflave ali pomankljivosti.
- **Primerjava s prej-njimi ali obi ajnimi dosefki (med letom)**. Gre izklju no za primerjave dosefkov u enca samega.
- **Usmeritve na nadaljnje delo, glede na raven dosefkov:**
  - usmeritve za izbolj-anje morebitnih pomankljivosti;
  - napotki za vajo, ponavljanje, utrjevanje;
  - usmeritve k zahtevnej-im ciljem. (*Razdev-ek Pu ko, 1999*)

**V opisu se moramo ogibati:**

- splošnih sodb (npr. je priden),
- osebnostnih lastnosti (je agresiven, je introverten),
- zablonskih opisov (je dobro telesno razvit),
- domnev (verjetno premalo vadi),
- ekstremnih sodb (je izjemno nadarjen za gimnastiko),
- flajjivih mnenj (je len, umazan),
- ustveno obarvanih sodb (deklica je zelo prikupna),
- primerjav z drugimi uenci (je najbolj-i),
- spolnih pripomb (za deklico je preve flivahna),
- nacionalisti nih ali religioznih pripomb.

Vsak zapis mora biti skrbno pretehtan, ne sme vsebovati nobenih dvoumnosti, zato je najbolje, da je kratek in stvaren. e je treba, naj bo kriti en, nikoli pa flajjiv in pesimisti en, vselej naj vsebuje pozitivne elemente in naj bo optimisti no naravnan. Temeljne zna ilnosti opisov naj bodo **konkretnost, pozitivna naravnanost in optimizem**. (*Razdev-ek Pu ko, 1995*)

**Mirti (1994)** navaja, da vsakega u enca ocenjuje komplekso in pri tem upo-teva:

- sodelovanje pri vzgojno-izobrafevalnem delu,
- obseg in uporabnost pridobljenega znanja,
- razvoj sposobnosti,
- prizadevnost posameznika,
- napredek in razvoj glede na dane sposobnosti in spretnosti,
- razvoj u nih in delovnih navad,
- vrednotenje lastnega znanja.

Mirti eva (1994) pravi, da je osnovno izhodi-e opazovanja in pisnega spremljanja vsak u enec zase. Opisno ocenjevanje temelji na ocenjevanju znanja in ne neznanja. V svoji knjigi navaja, da pri vrednotenju znanja ne vklju uje negativnih ocen, saj meni, da negativna ocena u enca prej privede v neprijetno situacijo, kot ga spodbuja k aktivnemu delu. Pravi, da izhaja

iz flivljenja, v katerem ni vse nadpovpre no. Posledica opisnega ocenjevanja so bolj sproeni odnosi med u enci, po mnenju star-ev pa so le-ti manj psihi no obremenjeni. (Mirti , 1994) Slab-e -tevil ne ocene so prej otroku povzro ale stresne situacije, opisna ocena pa ga spodbuja, motivira, da bo nalogo naslednji bolje opravil. Opisno ocenjevanje je stimulatívno za slab-e u ence in jim ne jemlje volje do u enja, bolj-im pa ne daje ob utka ve vrednosti. Mirti eva (1994) meni, da je posledí no manj-e razhajanje med u iteljem in u enci in da se ji zdi tak-no ocenjevanje bolj flivljenjsko in realno. (Mirti , 1994)

### 2.4.3. VRSTE ZAPISOV OPISNIH OCEN IN CILJI

**Poznamo tri razli ne opredelitve opisnih ocen:**

- Glede na na in podajanja ocene, sicer je lahko opisna ocena ustna ali pisna.
- Glede na as podajanja informacij je lahko sprotna, medletna in kon na.
- Glede na cilje ocene delimo na diagnosti ne, formativne in sumativne.

Tako poznamo razli ne zapise opisnih ocen, ki so za lafje razumevanje prikazani v spodnji razpredelnici.

SPROTNE BELEfIKE	Diagnosti ni cilji
KOMENTARJI K IZDELKOM (za u enca)	Formativni cilji
ZAPISI V REDOVALNICO	Diagnosti no sumativni cilji
MEDLETNA SPORO ILA ZA STAR <sup>TNE</sup>	Formativno sumativni cilji
KON NO SPRI EVALO	Sumativni cilji

(Razdev-ek Pu ko ,2007, str. 10)

**Kon na opisna ocena** izhaja predvsem iz ciljev u nega na rta in je sumativni pogled o doseflkih u enca na kognitivnem podro ju, opozarja na njegove pomembne doseflke in nepredek ter na najpomembnej-e sestavine socialnega vedenja. Kon na ocena torej ne vsebuje le kognitivne sestavine (znanje, poznavanje, razumevanje, izvirnost, ustvarjalnost), ampak tudi nekatere pomembne socialne spretnosti (sodelovanje, samostojnost, sprejemanje in nudenje pomo i, poslu-anje in upo-tevanje drugih). e je potrebno, opozorimo tudi na

teflave, ki jih –e ni bilo mogo e premostiti. Celostno naj zapis na otroka in star–e deluje motivacijsko za delo in prizadevanje v naslednjem razredu.

**Kon na ocena je kombinacija sumativne ocene** (temelji na standardih in se oblikuje na koncu obdobja) **z nekaterimi sestavinami formativne ocene** (upo–teva u enca, njegove posebnosti, njegov napredek in trud, daje usmeritve).

Vse predhodne stopnje (sprotne komentarji, medletne opisne ocene) in dobro poznavanje vsakega u enca so u itelju v pomo pri oblikovanju dobre kon ne opisne ocene. Kon na ocena izhaja predvsem iz ciljev, sprotne opisne ocene in komentarji pa pogosteje iz dejavnosti, kjer u iteljica opi–e vrsto naloge, dosefek ter pristop k delu (npr. pri –portni vzgoji vklju evanje v igro, upo–tevanje pravil, sodelovanje s so–olci).

Kon na ocena mora biti ustrezno predstavljena in razlofena. Za to je potrebno prizadevanje vseh, tako u itelja, u enca in star–ev, skozi –olsko leto. Vseh pozitivnih u inkov opisnega ocenjevanja ne moremo dose i v kratkem asu in z malo mero prizadevnosti. (*Razdev–ek Pu ko, 1995*)

**Kon na ocena je rezultat sprotnih spremljanj in zapisov u enca.** Oblikovanje kon nih zapisov je bistveno teflje, kot oblikovanje sprotnih zapisov, saj je potrebno v kon ni zapis zajeti vse najpomembnej–e ugotovitve celega leta. V njej ovrednotimo u en ev napredek. Ocena naj bi bila im bolj objektivna, a vseeno je pri opisni oceni poudarek na osebnem razvoju posameznika in njegovem lastnem napredku. Ker zapis o otrokovih dosefkkih ni primerljiv z drugimi zapisi, bi lahko rekli, da je zapis subjektiven. Njegova objektivnost se kaffe v opisu otrokovega napredka, poudarku na elementih, kjer otrok nima teflav ter opazovanju –ibke to ke z nasvetom za nadaljnje delo. Prav zato tudi cilje prilagajamo posamezniku, biti pa morajo v skladu s splo–no postavljenimi cilji. (*Memberger, 2000*)

**Dobra ocena je kratka, jedernata, brez uporabe ma–il.** To je v asih teflko dose i, –e posebej, e felim v opisno oceno zajeti vse, kar se je med –olskim letom dogajalo. Povzeti je potrebno bistvene elemente, kar pa je teflko, e sprotne spremljanja niso korektna ali e nimamo dovolj sprotne informacij. (*Memberger, 2000*)



#### 2.4.4. VRSTE IN POMEN POVRATNIH INFORMACIJ

Na pomen povratne informacije v procesu učenja je opozarjala že behavioristi na teorija učenja, najbolj je vlogo in delovanje sprotne informacije operacionaliziral Skinner v programiranem učenju (*Child, 1993*).

Povratna informacija je lahko:

- USTNA,
- PISNA.

**Opisno ocenjevanje je idealna prilofnost, da se vloga povratne informacije izpelje in udejanji ne le v procesu preverjanja, ampak tudi v ocenjevanju.** V postopku opisnega ocenjevanja je poudarek na oblikovanju povratne informacije, najprej v obliki sprotnih komentarjev, ki jih učitelj pove (športna vzgoja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja) ali napiše k izdelku (kontrolna naloga, delovni list, narek í ). Pri tem izdelek ali dosefek primerja s kriteriji ali modelom, da učenec spozna, da pravilnost ali nepravilnost ni subjektivna sodba, temveč je učitelj le posrednik splošno veljavnih kriterijev. (*Razdevšek Pučko, 1999*)

Obsefnejše in bolj kompleksne povratne informacije, učitelji pišejo ob ocenjevalnih obdobjih. Ta povratna informacija ima še izrazito diagnostično in formativno vlogo, kar pomeni, da razlani dosefeno in usmerja proces učenja, ki bo sledil. Učitelj učencu pove, katere cilje je že dosegel in ga opozori, česa še ne zna, in mu ob tem ponudi tudi načine za izboljšanje stanja še pred končno opisno oceno. Učenec in starši so seznanjeni z ravniyo dosefkov glede na priakovane/postavljene cilje.

**Prednost in poudarek je na pozitivni povratni informaciji, ob tem pa opozarjamo, da je treba storiti vse, kar je mofno, da si otrok pozitivno povratno informacijo tudi zasluffi.** To pomeni, da mu pomagamo pri postavljanju realističnih, dosedljivih ciljev, kakor tudi pri doseganju le-teh. Opisno ocenjevanje torej ni le poudarjanje dosefenege in ingnoriranje nedosefenege (*Razdevšek Pučko, 1999*).

#### Naloge povratne informacije v procesu učenja:

- Tistemu, ki se učí, je potrebno povedati, kateri od njegovih dosefkov so pravilni, jih na ta na in utrditi in poveati vrjetnost, da jih bo učenec ponovil in na ta na in tudi osvojil.

- V primeru, da izdelek, odgovor ali izvajanje ni popolnoma pravilno, u enca opozorimo na napake in pomankljivosti.
- V primeru pomankljivosti poudarimo, pokazemo ali opozorimo na pravilen postopek ali odgovor ter mu ponudimo pot oz. na in, kako napake odpraviti ali kako izboljšati postopke oziroma na ine ravnanja. (*Razdev-ek Pu ko, 1999*)

#### **2.4.5. GLAVNE ZNA ILNOSTI OPISNEGA OCENJEVANJA OTROKOVIH DOSEFKOV PRI <sup>T</sup>PORTNI VZGOJI**

Ocenjevanje portne vzgoje je v prvem triletju opisno, pozneje pa tevi no (*Zakon o osnovni oli, 1996, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju í , 13. len*).

Nov na in ocenjevanja, opisno ocenjevanje, izhaja po eni strani iz teoreti nih spoznanj o u enju in pou evanju, iz pojmovanj, ki izhajajo iz Piagetovega pojmovanja u enja, iz humanisti nih psiholo-kih usmeritev, pa tudi iz fle uveljavljenih novosti v -olskem delu.

Z ukinitvijo tevi nega ocenjevanja v za etnem obdobju -olanja se prilagajamo razvojnim zna ilnostim tega odbobja. Otroka ne izpostavljamo rangiranju znotraj razreda, ampak vrednotimo dosefke glede na njegove zmofnosti, individualne posebnosti in objektivne mofnosti. (*Razdev-ek Pu ko, 1995*)

Kolikor toliko objektivna ocena je mofna le na podlagi im ve jega in im bolj raznolikega -tevila informacij, ki jih o u encu pridobivamo. Spremljanje je torej pridobivanje informacij o u encu. Informacije o u encu pridobivamo skozi dalj-e obdobje, vklju eno pa je spremljanje u en evih znanj, sposobnosti, njegovega vedenja in reagiranja v razli nih situacijah, njegove prizadevnosti, napredka, spremljanje osebnostno socialnih zna ilnosti (natan nost, kreativnost, samostojnost í ). e si zamislimo povezavo med spremljanjem, vrednotenjem in ocenjevanjem v obliki trikotnika, pomeni spremljanje njegov spodnji naj-ir-i del, ko pridobivamo veliko -tevalo informacij. Dobljene informacije v naslednjem koraku ovrednotimo. V u nem na rtu za portno vzgojo je opredeljeno, da portni pedagog vse leto na rtno spremlja in vrednosti u en ev telesni, gibalni in funkcionalni razvoj, stopnjo usvojenosti razli nih portnih znanj, osebne portne dosefke pri portni vzgoji, odsotnost, opravi evanje zaradi zdravstvenih teflav, pa tudi prizadevnost in trud, ki ga u enec vloffi v delo.

Spremljava in vrednotenje morata biti podlagi za ocenjevanje. Na podlagi spremljanja in vrednotenja, torej v zadnjem koraku, oblikujemo oceno.

Spremljava	→	vrednotenje	→	ocenjevanje
------------	---	-------------	---	-------------

Vesna <sup>T</sup>emberger (2000) navaja, **da je bistvo opisnega oziroma analiti nega ocenjevanja v tem, da u itelj s pomo jo opisa »opredeli« u enca, pri tem pa upo-teva vrsto dejavnikov, ki vplivajo na u en evo vzgojno-izobraževalno u inkovitost.** Pri tak-nem ocenjevanju je potrebno za vsakega u enca skozi vse leto belefliti opaflanja in -ele na podlagi teh zapisov lahko u itelj na koncu ocenjevalnega obdobja napi-e opisno oceno. Pri opisnem ocenjevanju je pomembno, da ni zunanjega primerjanja (po oceni) med u enci. (<sup>T</sup>emberger, 2000)

Priporo a se, da naj bi bi bili u itelji pri ocenjevanju -portne vzgoje bolj »**ffvljenjski**«. Preve krat se dogaja, da u enci k uri -portne vzgoje prinesejo zdravni-ko opravi ilo, nato pa celo leto presedijo na klopi. Tako v procesu -portne vzgoje ne sodelujejo, eprav bi bila ta za njih zelo pomembna. U itelji, ki pou ujejo -portno vzgojo, bi se morali zavedati, da imajo velik vpliv na u en ev razvoj odnosa do -porta (tudi v odrasli dobi). U itelj mora u ence k -portni vzgoji pritegniti, tudi tiste, ki so zdravstveno opravi eni, seveda ob upo-tevanju zdravstvenega stanja. (<sup>T</sup>emberger, 1995)

Zdravo po utje posameznika je temelj du-évne in telesne aktivnosti. Namen u itelja je, da spodbuja posameznika v skrbi za svoje zdravje. Mirti (1994) pravi, da je potrebno pri tej vzgoji spremljati:

- smisel za skupno igro,
- medsebojno pomo pri igri,
- upo-tevanje pravil igre
- ustvarjalnost pri ritmi nem izraflanju. (*Mirti , 1994*)

#### 2.4.6. NAMEN OPISNE OCENE PRI ŠPORTNI VZGOJI

- Ugotoviti, koliko učenec obvlada predpisano snov, glede na svoje sposobnosti.
- Odkriti, na katerih področjih je učenec bolj uspešen (in ga tja še dodatno usmerjati) ter hkrati ugotavljati, katera so njegova »slabša, šibkejša področja«, ki jih je potrebno razvijati.
- Motivirati učence za sodelovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu. Opisno ocenjevanje uporabljamo v prvi triadi, ko otrokovi motivi za redno ukvarjanje s športom še niso ponotranjeni, zato se lahko opisna ocena kaže kot dober motivator učencev za sodelovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu in za kasnejše redno ukvarjanje s športom izven šole. Pri opisnem ocenjevanju gre za primerjanje otroka s samim seboj (ne z drugimi) ter za razvoj zavesti o pomenu trajnega ukvarjanja s športom in ne toliko doseganja rezultatov. (Temberger, 1996) Tembergerjeva še navaja, da ima večji ugled vrstnik, ki je 60 m pretekel v dobrih 9 sekundah, kot nekdo, ki je za isto razdaljo potreboval trinajst ali več sekund. Prav zaradi tega je upravičena enostopna opisna ocena na mestu, klasična ocena pa ni primerna. Pri opisnem ocenjevanju spremljamo rezultate vsakega učenca posebej in za nekatere učence je slabih 13 sekund pravzaprav odličnih (glede na inicialno stanje, otrokovo prizadevnost). Če bi otroka ocenili z ocenami (zelo uspešno, uspešno, manj uspešno), bi tako učitelj kot učenec izgubila predstavo o otrokovem napredku. Tak otrok je verjetno za zdrav, aktiven in vključen izgubljen. Če pa otrokove predstave ocenimo opisno, bo tudi sam videl, da je napredoval (čeprav je med vrstniki npr. še vedno zadnji), in s tem bo tudi dojel, da za ukvarjanje s športom ni potrebno biti še med sošolci. (Temberger, 1995)
- Opisna ocena je potrebna tudi za starše (predvsem za tiste, ki od svojega otroka zahtevajo preveč), saj lahko ravnajo na belem preborejo, koliko otrok ve, koliko je napredoval in, zato v končnih opisih ne smemo izpustiti nobenega področja. (Temberger, 1995)

S pomočjo dobrega opisa lahko ugotovimo, koliko učenec »obvlada predpisano snov« glede na svoje sposobnosti. Tega iz števila ali besedne ocene ne moremo razbrati.

Ker opisno ocenjevanje zahteva sprotno spremljanje uence, lahko odkrijemo, katera so njegova »-ibkej-a podroja, ki jih skuamo razvijati, in podroja, na katerih je uence uspenej-i in v katera ga je potrebno usmerjati. (Temberger, 1995)

Kratek zgodovinski oris -olskega ocenjevanja je pokazal, da se je namen ocenjevanja -iril. Ocena je imala najprej informativno vlogo, ez as je dobila druffbeno, administrativno in normativno veljavo, nato pa -e pedago-ki, didakti ni in motivacijski pomen. fie leta 1960 se ocena opredeljuje kot »pedago-ko sredstvo«, s katerim se spremlja in spodbuja delo uencev v vzgojno-izobraflevalnem procesu in se hkrati na koncu dolo enih obdobj ugotavljajo dosefeni rezultati. Iz te opredelitve je mogo e izlu- iti *pedago-ko funkcijo* (»spodbuja«), *informativno* (»spremlja«) in *normativno* (»ugotoviti dosefen rezultat ob koncu dolo enih obdobj«). Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju pedago-ki in informativni vlogi dodaja -e administrativno-normativno vlogo ocenjevanja in pravi, da ocena med drugim udeleflencem ocenjevanja omogo a, da dokaffejo znanje, ki so ga dosegli, in na tej podlagi enakopravno uveljavljajo pravice do nadaljnega izobraflevanja in dela .

#### **Lahko re emo, da je namen ocenjevanja trojen:**

- informativni,
- pedago-ko-spodbujevalni (didakti ni),
- administrativno-normativni (druffbeni). (Kristan, 1992)

Kristan (1992) pa namen ocenjevanja komentira po svoje in pravi, da ocena iz -portne vzgoje ne opravlja niti informativne niti pedago-ko-spodbujevalne vloge in -e najmanj administrativno-normativne. Vse te naloge (razed administrativno-normativne) opravljajo fle kar vzgojno-izobraflevalne vsebine same.

Kristan (1992) je v svoji knjigi zapisal, da ocenjevanje opravlja -e eno manj humano nalogo, in sicer pomaga disciplinirati uence, vendar ocena ne sme in ne more biti sredstvo za oblikovanje uiteljeve avtoritete. Torej ocenjevanje kot sredstvo za discipliniranje uencev ni dopusten pedago-ki ukrep. Ocena iz -portne vzgoje tudi nima administrativne vloge, za informiranje in spodbujanje pa ima -portna vzgoja bolj-a sredstva od -olske vzgoje. S. Kristan meni, da se misel o ukinitvi ocenjevanja -portne vzgoje ponuja kar sama. (Kristan, 1992)

#### 2.4.7. **PREDNOSTI IN POMANKLJIVOSTI OPISNE OCENE PRI ŠPORTNI VZGOJI**

Opisno ocenjevanje ima, tako kot drugi načini ocenjevanja, svoje prednosti in pomankljivosti:

##### **PREDNOSTI:**

- **Velika informativna vrednost:** tako za učitelje kot tudi starše, saj je primerno oblikovana in posredovana ocena lahko eno izmed glavnih izhodov za nadaljnje delo z učenci. Opisna ocena ima veliko informativno vrednost tudi za učitelje, ki poučujejo učence v višjih razredih, saj lahko na podlagi primerno oblikovane in posredovane ocene oblikujejo načrt za nadaljnje delo z učenci pri športni vzgoji.
- **Upoštevanje subjektivnih dejavnikov:** gre za opisovanje otrokovega napredka z upoštevanjem inicialnega stanja, možnosti za vadbo, zdravstvenega stanja in ne na podlagi primerjave z ostalimi učenci ali z normami, ki naj bi veljale za določeno spolno starost.
- **Slabi učenci niso zapostavljeni:** ni tekmovalnosti med učenci, saj otrok tekmuje sam s seboj. S tem, ko učitelj spremlja otrokovo delo, napredek opiše, otroka bolj spozna, hkrati pa lahko določi program vadbe, ki bo prilagojen otroku, njegovim sposobnostim, interesom, možnostim. Otrok bo tako napredoval kljub temu, da je sicer pri športni vzgoji v razredu med slabimi. Poleg tega bo manj obutil svojo »manjšo uspešnost« in več možnosti bomo imeli, da bomo kot učitelji tudi na ta način pripomogli k oblikovanju otrokovih stalnih športnih navad. Povratna informacija naj pomaga usmeriti pozornost k njemu samemu in ne k primerjavi z drugimi.
- **Psihološka razbremenitev učencev,** saj se ne bojijo ocene. Učitelj z opisno oceno lahko za vsakega učenca ugotovi in opiše napredek, pa če je ta še tako majhen. Prav tako lahko opiše otrokovo delo ali nedelo, napredek ali morebitno nazadovanje ..., ne da bi ocena otroka šle vnaprej določila za slabega. Tembergerjeva navaja, da slabih učencev z opisno oceno sploh nimamo, saj vsak učenec minimalno napreduje. Te možnosti nimata ne številna ne besedna ocena. Pri negativni oceni ni mogoče razbrati otrokove dobre strani, negativna ocena je vedno odraz učenčevega nedela, neznanja, nesodelovanja, neprizadevnosti ... Enako lahko trdimo za besedno oceno »manjšo uspešnost«.

Tembergerjeva (1995) meni, da opisna ocena da najbolj realno povratno informacijo med vsemi oblikami ocenjevanja in da se otroci prav zato te ocene ne bojijo.

- **Opisna ocena ima tudi vzgojno vlogo**, in sicer takrat, ko učenec spozna, da je pomemben njegov lasten napredek in ne toliko napredek glede na ostale učence oziroma rezultat, ki bi ga primerjal z ostalimi učenci. Za redno ukvarjanje s –portom ni potrebno biti najbolj–i med najbolj–imi. Ker gre pri opisni oceni v prvi vrsti za poudarjanje tistega, kar učenec zna in –ele nato za opozarjanje na tisto, kar ni dobro, se tudi pri najbolj–ih učencih oblikuje zavest, »vafno je sodelovati, ne zmagati«.
- **Med učiteljem in slab–im učencem se prav tako ustvari pozitivna vez, saj le-ta dobi pozitivno informacijo o tem, kje je »slab–i« in na kaj naj bi bil pri vadbi –e posebej pozoren.** Ob upo–tevanju navodil za vsakega posameznega učenca, bo le-ta napredoval, napredek pa opazita tako učitelj kot učenec. e je med učenci in učiteljem vzpostavljena pozitivna emocionalna vez, ti učenci povzročajo manj teflav tako pri osvajanju znanja kot pri disciplini. (Temberger, 1995)

Dobra povratna informacija vpliva na proces urjenja tako, da utrdi pravilne oblike učenja na ta način in, da učenec spozna in sam ugotovi pravilnost ali nepravilnost, hkrati pa dobi tudi dobro povratno informacijo o tem, katere sestavine njegovega dela so dobre ali pravilne in katere ne. Pomembno je, da učenci izvejo, kaj delajo prav in kaj narobe. Pri napakah je potrebno ugotoviti tudi izvor napake. Poleg tega dobi tudi napotke za izboljš–avo svojega dela, da se bo približal standardom, ki izhajajo iz narave dela oziroma problema (Temberger, 1995).

#### **POMANJKLJIVOSTI:**

- **Ocena je kljub vsem prednostim subjektivna:** ta bo subjektivna vedno, kadar bo ocenjevalec lovek, ki kot instrument vsekakor ni objektivni. Ta lahko le zagotovi imbolj objektivne pogoje ocenjevanja.
- **Opisno ocenjevanje zahteva veliko asa in povečano obremenjenost učiteljev,** ki morajo več asa posvetiti opazovanju, spremljanju, sprotnemu belefenju in pisanju zapisov. S asoma se učitelji navadijo pisati le bistvene stvari, a to ne sme pomeniti enakosti vseh zapisov. Enake zapise za vse učence lahko naredi le učitelj, ki svojih učencev (zaradi sebe) ne pozna.

- **V oddelkih je preveč učencev** in opisno ocenjevanje posledično zahteva veliko časa.
- **Pojavljanje napak, neustrezni zapisi:** Čeprav se učitelji včasih –tudi uposabljajo za opisno ocenjevanje (tudi –portne vzgoje), se pri opisnem ocenjevanju pojavljajo napake, in sicer predvsem kot opisovanje učenecove osebnosti (je len, se mu ne ljubi telovaditi itd.) namesto usvojenega znanja, napredka. Vzrok za to povečini ni v tem, da se opisno ocenjevanje uvaja brez ustreznega usposabljanja vseh učiteljev iz prakse.
- Če učitelj tega razume na slo pozitivne naravnosti, se lahko zadovolji z dosežki, kakršni pa so, ne da bi ob tem razmišljal ali opozoril na ukrepe, ki bi verjetno povzročili izboljšanje. Iz enakih razlogov lahko pride do prenizke ravni pri akovanju tudi pri starših in učencih.
- **Opisovanje učenecove osebnosti je zelo delikatno in odgovorno**, zato se moramo v opisu izogibati zapisom, ki bi žalili otroka ali njegove starše. Opisi morajo biti pozitivno in optimistično naravnani in realni (najprej povemo, kaj je dobro, nato ostalo). (Memberger, 1996 in Memberger, 1995)
- **Nekomunikativnost opisne ocene:** z evalvacijsko študijo »Medsebojna povezanost standardov znanja, ocenjevanja znanja in dela za otlo« so raziskovalke Japelj Pavčič, Dupona Horvat, Brečko in Repefl (2004) med drugim preverjale komunikativnost opisnih ocen v spri evalih prve triade. Ugotovile so določene slabosti. Opisna ocena ni nujno (ali sama po sebi) bolj informativna od –tevilne. Vrstice za opisno ocenjevanje so vsaj v konnem letnem spri evalu skopo odmerjene in učitelji so pri pisanju svoje ocene omejeni z dokaj togimi pravili, kaj morajo, smejo in česa ne smejo zapisati v opisno oceno. (Dupona Horvat, Brečko, 2004) Iz ankete, ki so jo posredovali staršem, so ugotovile, da so opisne ocene zelo –ablonske in premalo informativne. Ker se enaki ali zelo podobni konstrukti pojavljajo po vsej Sloveniji, nas to napeljuje k misli, da navodila, po katerih učitelji pišejo opisne ocene, niso dobra. Lestvice, po katerih ocenjujejo učitelji, so dejansko –tevilne ocene v drugi preobleki. Dokaz za to so ocene, ki jih brez lestvic ne moremo definirati. Te lestvice staršem niso dostopne, zato tudi ne morejo razbrati, kakšno je znanje njihovega otroka. Navodila oziroma tabele, ki jih pri opisnem ocenjevanju uporabljajo učitelji, niso vedno le 5-stopenjske, so tudi 3- ali 4- stopenjske. 5-stopenjska tabela je najbolj očitna



prezentacija prevoda –tevil ne ocene v opisno, saj je videti, da je njihovo znanje stopenjsko in ne kontinuirano. (*Dužona Horvat in Bre Ÿo, 2004*)

Spri evala, ki jih –ole izdajajo ob koncu –olskega leta, so uradni dokumenti, vendar iz branja teh dokumentov ne moremo ugotoviti, kaj pravzaprav sporo ajo, navajata Dužona Hrovatova in Bre kova (2004). Da bi bile ocene im bolj informativne, morajo vsebovati podatek o tem, katerih standardov otrok morebiti ne dosega, vendar ni tako. Poleg tega so v ocenah velikokrat zapisane osebne karakteristike otroka, emur se je definitivno treba izogibati.

Opisna spri evala so torej nekomunikativna, saj ne omogo ajo, da bi u iteljice in u itelji v njih zapisali, kaj se je otrok v dolo nem obdobju nau il, kateri standard je dosegel, kaj bi se –e moral nau iti, kako je napredoval od zadnjega ocenjevalnega obdobja í Opisna ocena, ki ohranja zna ilnosti –tevil nega ocenjevanja, eprav naj bi bila njena nadgradnja, ni primer dobre prakse. Dožona Horvatova in Bre kova menita, da bi se verjetno marsikaj spremenilo, e bi u iteljicam in u iteljem pri pisanju opisnih ocen dopustili veliko ve svobode pri opisovanju znanja otrok, ji jih u ijo. (*Dužona Horvat in Bre Ÿo, 2004*)

### 3. CILJI RAZISKAVE

Glede na predmet in problem raziskave sem si postavila naslednje cilje:

- Raziskati, kateri na in ocenjevanja je najprimernej-i v prvi triadi.
- Raziskati, kateri na in ocenjevanja je najprimernej-i v drugi triadi.
- Raziskati, kak-no mnenje imajo u itelji o opisni oceni.
- Raziskati, kak-no mnenje imajo u itelji o -tevi ni oceni.
- Raziskati, kak-no mnenje imajo u itelji o -portni vzgoji brez ocenjevanja.

### 4. HIPOTEZE

Glede na postavljene cilje sem opredelila naslednje hipoteze:

- **H1:** U itelji menijo, da je najprimernej-i na in ocenjevanja -portne vzgoje v prvi triadi opisno ocenjevanje.
- **H2:** U itelji menijo, da je najprimernej-i na in ocenjevanja -portne vzgoje v drugi triadi -tevil no ocenjevanje.
- **H3:** Ve ina u iteljev meni, da opisne ocene zahtevajo veliko asa in birokratskega dela.
- **H4:** Ve ino u iteljev meni, da so opisne ocene veliko bolj informativne kot ostale ocene.
- **H5:** Ve ina u iteljev meni, da -tevil na ocena otroke najbolj motivira.
- **H6:** Ve ina u iteljev se ne strinja s -portno vzgojo brez ocenjevanja, saj menijo, da ne bi dosegli cilja, ker u enci ne bi bili dovolj motivirani.

### 5. METODE DELA

#### 5.1. VZOREC MERJENCEV

V mnoffico merjencev so bili vklju eni u itelji razrednega pouka osnovnih -ol z obmo ja Dolenjske, ki so se odzvali na moj vpra-alnik o ocenjevanju -portne vzgoje.

Vpra-alnike sem poslala na 36 -ol, odzvalo pa se jih je 23, oziroma 138 u iteljev.

Iz statisti no obdelanih rezultatov s SPSS programom se izra unala povpre no starost in delovno dobo sodelujo ih u iteljev. **Povpre na starost je 39 let, povpre na delovna doba pa je 17 let.**

**PREGLEDNICA 1: Število prejetih vprašalnikov po občinah**

OBČINA:	ŠTEVILO PREJETIH VPRAŠALNIKOV:
Občina Brežice	14
Občina Dr. Franceta Prešerna Ribnica	13
Občina Metlika	10
Občina Louisa Adamiča Grosuplje	10
Občina Dolenjske Toplice	9
Občina Ferda Vesela šentvid pri Stični	9
Občina Šentjernej	8
Občina Belokranjskega odreda Semič	7
Občina Frana Metelke Kocjan	7
Občina Brinje Novo mesto	6
Občina Dr. Ivana Prijatelja Sodražica	6
Občina Zbora odposlancev Koroške	5
Občina Antona Debeljaka Loški potok	4
Občina Dr. Pavla Lunkarja Štrupert	4
Občina Jofeta Gorjupa Kostanjevica na Krki	4
Občina Dobropolje	4
Občina Brinje Grosuplje	4
Občina Mirana Jarca Črnomelj	3
Občina Fara Kostel	3
Občina Stična	3
Občina Vinica	3
Občina Loka Črnomelj	1
Občina Mirna Peč	1

Največ vrnjenih vprašalnikov sem prejela iz Občine Brežice (14), Občine Dr. Franceta Prešerna Ribnica (13), Občine Louisa Adamiča Grosuplje (10), Občine Metlika (10), Občine Dolenjske Toplice (9) in Občine Ferda Vesela šentvid pri Stični (9).

**PREGLEDNICA 2: Poučevani razred**

RAZRED	ŠTEVILO UČITELJEV	% UČITELJEV
1	29	21,2
2	29	21,2
3	32	23,2
4	14	10,2
5	14	10,2
9	19	13,9

Iz tabele je razvidno, da največ učiteljev, ki so izpolnili vprašalnik, poučuje v prvi triadi, in sicer 23,2 % v tretjem razredu, 21,2 % v drugem razredu in 21,2 % v prvem razredu. 13,9 % učiteljev portno vzgojo poučuje več razredov, med te odstotke sodijo tudi portni pedagogi, ki poučujejo portno vzgojo na razredni stopnji. Sodelujejo jih učiteljev druge triade je bilo 20,4 %.

**PREGLEDNICA 3: Naziv učitelja**

NAZIV	ŠTEVILO UČITELJEV	% UČITELJEV
Brez naziva	21	15,3
Mentor	54	39,4
Svetovalec	61	44,5
svetnik	1	0,7

Največ anketiranih učiteljev ima naziv svetovalec 44,5 %, 39,4 % imajo naziv mentor in 15,3 % učiteljev ne nima naziva.

**PREGLEDNICA 4: Samostojno/nesamostojno poučevanje portne vzgoje**

	ŠTEVILO UČITELJEV	% UČITELJEV
DA	116	84,7
NE	21	15,5

Analiza je pokazala, da veina uiteljev na razredni stopnji (84,7 %) telovadbo poučuje samostojno. Kar nekaj uiteljic 1. Razreda je odgovorilo z ne, zato predvidevam, da z njimi poučuje druga uiteljica, pri ostalih pa –portno vzgojo poučuje –portni pedagog (predvsem v drugi triadi).

## 5.2. VZOREC SPREMENLJIVK

Vprašalnik je anonimen. Vsebuje 6 vprašanj, med njimi 4 vprašanja odprtega tipa, kjer lahko anketiranci odgovarjajo s prostimi odgovori in 2 vprašanja zaprtega tipa, kjer anketiranci obkrofiijo felen odgovor. Tehnika zbiranja podatkov je torej kvantitativna pri vprašanjih zaprtega tipa in kvalitativna pri vprašanjih odprtega tipa.

Vprašalnik je sestavila kolegica Ana Kosma za potrebe diplomskega dela. Vprašalnik je povzela po diplomu Zlatke Harter (1995) in dodala nekaj svojih vprašanj.

### **Vzorec spremenljivk obsega naslednje sklope:**

- Podatki o uitelju.
- Samostojno ali nesamostojno poučevanje –portne vzgoje.
- Najustreznjei na in ocenjevanja –portne vzgoje v prvi in v drugi triadi.
- Mnenja uiteljev o –tevilni, besedni, opisni oceni in neocenjevanju.
- Potreben as za oblikovanje ocene pri –portni vzgoji.
- Teflave in predlogi za izboljšave pri opisnem ocenjevanju.

## 5.3. ORGANIZACIJA MERITEV

Podatke sem zbrala s pomojo vprašalnika za ugotavljanje najprimernejega na ina ocenjevanja –portne vzgoje v prvi in drugi triadi, prednosti in pomanjkljivosti razlikih inov ocenjevanja, teflav, ki se pojavljajo pri opisnem ocenjevanju in predlogov za izboljšave. Na podlagi predhodnega telefonskega razgovora z ravnateljem/-ico sem vprašalnice skupaj z dopisom poslala na osnovne –ole z obmoja Dolenjske. Vprašalnice so reevali uitelji razrednega pouka ali –portni pedagogi, ki poučujejo v prvi ali drugi triadi.

## 5.4. METODE OBDELAVE PODATKOV

Uporabila sem *kvantitativno in kvalitativno analizo*. Pri kvantitativni analizi (vprašanja zaprtega tipa) sem številne podatke statistično obdelala v programu SPSS za Windows verzija 18.0. Kvalitativna analiza je obsegala vsebinsko analizo odgovorov na odprta vprašanja. Podatke sem tabelirala, iste odgovore in menja združila in jih razporedila od najbolj do najmanj pogostih odgovorov ter izračunala odstotke. Pomagala sem si s programom Microsoft Word. Uporabila sem osnovno opisno oziroma deskriptivno statistiko spremljivk. Številne odgovore in število izrazilah z odstotki.

## 6. REZULTATI IN RAZPRAVA

### 6.1. NAJBOLJ USTREZEN NA IN POUČEVANJA V PRVI TRIADI

**PREGLEDNICA 1: Najbolj ustrezen na in ocenjevanja portne vzgoje v prvi triadi**

NA IN POUČEVANJA	ŠTEVILO UČITELJEV	% UČITELJEV
Številna ocena od 1 do 5	11	8,1
Besedna ocena: ZU, U, MU	33	24,4
<b>Opisna ocena</b>	<b>76</b>	<b>56,4</b>
Brez ocenjevanja	15	11,1

Največ učiteljev (56,4 %) je odgovorilo, da je najbolj ustrezen na in ocenjevanja portne vzgoje v prvi triadi opisno ocenjevanje, kar pomeni, da se jih večina strinja z obstoječim načinom, določenim s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli. Kot drugi najprimernejši način menijo (24,4 %), da je opisno ocenjevanje, najmanj primeren način za prvo triado pa je po njihovem mnenju (8,1 %) številno ocenjevanje.

Za to vprašanje sem si zastavila prvo hipotezo: Učitelji menijo, da je najprimernejši način in ocenjevanja portne vzgoje v prvi triadi opisno ocenjevanje; in rezultati jo potrjujejo.

## 6.2. NAJUSTREZNEJŠTA NA IN OCENJEVANJA ŠPORTNE VZGOJE V DRUGI TRIADI

**PREGLEDNICA 2: Najbolj ustrezen na in ocenjevanja športne vzgoje v drugi triadi**

NA IN POUČEVANJA	ŠTEVILO UČITELJEV	% UČITELJEV
Števil na ocena od 1 do 5	71	51,8
Besedna ocena: ZU, U, MU	36	26,3
Opisna ocena	25	18,2
Brez ocenjevanja	5	3,6

Za drugo vprašanje sem si zastavila hipotezo: Učitelji menijo, da je najprimernejša na in ocenjevanja športne vzgoje v drugi triadi število ocen; in tudi to lahko potrdim, saj se 51,8 % učiteljev ne ocenjuje. Ta odstotek pove, da jim ustreza z zakonom določena in ocenjevanja. 26,3 % jih meni, da bi bila bolj primerna besedna ocena, najmanj (3,6 %) pa jih meni, da v drugi triadi ocene pri športni vzgoji sploh ne bi bilo. Če se športna vzgoja ne bi ocenjevala, učitelji menijo, da učenci ne bi bili motivirani in športne vzgoje ne bi jemali resno. Ocena je kot nagrada za njihov trud.

## 6.3. PREDNOSTI IN SLABOSTI ŠTEVILNE OCENE

### 6.3.1. PREDNOSTI ŠTEVILNE OCENE

**PREGLEDNICA 3: Prednosti številne ocene od 1-5**

PREDNOSTI ŠTEVILNE OCENE	ŠTEVILO UČITELJEV	% UČITELJEV
Številna ocena učence motivira in se bolj potrudijo. Ocena je zunanja motivacija, ki pri nekaterih preide v notranjo (potreba po gibanju, skrb za zdravje in ...)	26	20,0
Številna ocena je stvarna, učiteljem, učencem lažje razumljiva in jim da boljše predstavo in o športnem znanju	16	12,3

(konkretno povratno informacijo). Ocenjevanje je bolj jasno in pregledno in natančno opredeli znanje učenca.		
Portna vzgoja je enakovredna ostalim predmetom, zato tudi številna ocena.	13	10,0
Bolj resen pristop učencev.	7	5,4
Številna ocena je primerna za drugo triado in z njo staršem dovolj sporočimo. Otroci se vse zavedajo svojih sposobnosti in kriterijev.	7	5,4
Manj dela. Pred ocenjevanjem se opredeli in dodela jasne kriterije po katerih se ocenjuje učenec.	6	4,6
Ocena je nagrada za trud in napredek ter vzpodbuda za gibanje.	3	2,3
Številna ocena vrednostno klasificira učeno znanje.	2	1,5
Ker se ocenjuje tehniko izvedbe in ne nadarjenosti, je številna ocena bolj primerna. Ocenjujemo znanja in ne sposobnosti.	2	1,5
Veji razpon kot pri besedni oceni ZU, U, MU. Ocenjevalna lestvica je štiraj (1-5) in učitelj lahko poda oceno tudi za srednje dobro znanje.	2	1,5
Številno ocenjevanje je najbolj objektivno, korektno in realno.	2	1,5
Številna ocena jim izboljšala učni uspeh.	1	0,8
Slabih ocen pri portni vzgoji ni.	1	0,8
Zelo natančno opredeli rezultate pri določenih dejavnostih.	1	0,8
Številna ocena je primerna vse v prvi triadi zato, da učenci im prej dobijo občutek za oceno.	1	0,8
Številna ocena je za učitelja lažja, saj ocenjuje po vnaprej narejenih številnih kriterijih, na govornih urah pa staršem obrazloži vse podrobnosti ocene oz. dela posameznega učenca.	1	0,8



Iz odgovorov je razvidno, da največ učiteljev (20 %) meni, da so učenci zaradi številne ocene bolj motivirani in se zanjo bolj potrudijo. Ocena je kot nagrada za trud in vzpodbuda za nadaljnje gibanje (1,3 %). Ocena je zunanja motivacija, a prav ta lahko preide v notranjo in pri otroku se poveča želja po gibanju, ukvarjanju s športom, skrbi za zdravje in dobro počutje. Analiza je potrdila peto hipotezo, ki sem si jo zastavila.

Razdevek Pučkova (1995) meni, da ima številna (kvantificirana) oblika ocenjevanja pogosto ustrahovalno vlogo, motivacijo pa učencem predstavlja predvsem primerjanje s sošolci, čemur pravimo negativna motivacija.

Pogosto izraženo je tudi mnenje (12,3 %), da je številna ocena za starše bolj razumljiva in da imajo bolj jasno predstavlo, saj natančno opredeli znanje učenca. Ker so bili (v večini) tudi sami ocenjevani s številnimi ocenami, jim je tovrstno ocenjevanje bolj razumljivo in najbližje. 10 % jih meni, da je športna vzgoja enakovreden predmet vsem drugim predmetom in ker se te ocenjuje, je potrebno ocenjevati tudi športno vzgojo. Če se športno vzgojo ocenjuje, imajo učenci bolj resen pristop in športne vzgoje ne podcenjujejo. S tem se strinja 5,4 % učiteljev.

Ocene različnih predmetov enakovredno vplivajo na učencev učni uspeh, zato morajo biti med seboj primerljive. Ocenjevanje je končni, za učitelja verjetno najbolj zapleten in najbolj odgovoren proces poučevanja. (Kovač, Jurak, Strel, 2003)

Prav tako 5,4 % učiteljev meni, da je številna ocena primernejša za drugo triado, saj so gibalno bolj razviti in se zavedajo svojih sposobnosti. 4,6 % učiteljev se strinja, da imajo pri številnem ocenjevanju manj dela. Pred ocenjevanjem opredelijo kriterije, po katerih nato ocenjujejo učence.

Za ocenjevanje posamezne naloge ali celostnega prikaza gibalnega znanja si izdelamo merila za ocenjevanje. Merila naj bodo preprosta in jasna, tako da učenec sam ve, kako oceno lahko prikaže za izkazano znanje. S pomočjo meril lahko učenci tudi sami ovrednotijo svoje znanje (samovrednotenje). (Kovač, Jurak, Strel, 2003)

Večina učiteljev meni, da ocena otroka vrednostno klasificira in da je to slabost številne ocene. Dva učitelja sta navedla vrednostno klasifikacijo kot prednost. Sama mislim, da je le-ta negativna posledica, ki povzroči tekmovalnost, primerjanje, pri manjših uspehih pa še razvoj negativne samopodobe.

Tevil ne ocene klasificirajo uence po dosežkih, ki so primerljivi, in tako spodbujajo nezafeleno vedenje, primerjanje med uenci. Ocena je kar naenkrat postala edino merilo za dokazovanje otrokove uspešnosti ter slabo vpliva na veselje do učenja, vsaj kadar je slaba. (Velkavrh, 1995)

### 6.3.2. SLABOSTI TEVIL NE OCENE

**PREGLEDNICA 4: Slabosti tevil ne ocene od 1-5**

SLABOSTI TEVIL NE OCENE	TEVILO U ITELJEV	% U ITELJEV
Tevil ne ocene pri TVZ ne morejo biti enako merljive in kriteriji enaki za vse uence (neglede na njihove zmoglosti) kot pri ostalih predmetih. Vsi otroci niso enako sposobni in veliko spretnosti je genetsko zasnovanih.	14	10,7
Tevil na ocena otroke preve omeji in ne pokaže truda, napredovanja, sodelovanja, ampak samo nek dosežek, rezultate.	12	9,2
Zaradi prevelikih razvojnih razlik tevil na ocena v prvi triadi ni ustrezna, saj se v tem obdobju gibalno razvijajo in osvajajo dolo ene vešine. Tevil na ocena je primerna kasneje (druga triada), ko otroci fle sistematično in strokovno sprejemajo nova znanja, razvrstijo spretnosti in ko so gibalno bolj razviti.	10	7,7
Ker je portna vzgoja sprostivna dejavnost, je neprimerno, da otroke z ocenjevanjem strahimo in zamorimo. Lahko se pojavi strah pred neuspešnostjo.	8	6,2
Pojavi se strah zaradi (slabe) ocene, ki zavira razvoj dolo enih sposobnosti, fleljo po gibanju in motivacijo za nadaljnje delo. Cilj je, da jih motiviramo neglede na njihove sposobnosti. Telesno manj uspešni uenci bi imeli e veji odpor do TVZ.	8	6,2

Premalo natančno opisano znanje in dosežke in starši težje spremljajo razvoj svojega otroka. Ne pove, kaj otrok že zna in česa ne, je presplošno.	7	5,4
Težvilna ocena otroka vrednostno klasificira (niso vsi enako sposobni, važno je, da se trudijo).	6	4,6
Ustrezna težvilna ocena je obrazložena tudi s kratkim opisom (znanje, napredek, trud, spodbuda itj.).	4	3,1
Nekateri učenci določene vaje (stoja, preval nazaj itj.) sploh ne naredijo (ali se bojijo) in zelo težko jim je dati negativno oceno, vije pa si ne zaslužijo, če vaje ne naredijo (lahko jim znižajo oceno).	3	2,3
Kriteriji za določeno oceno so previsoki. Vije ocene dobivajo le gibalno bolj sposobni.	3	2,3
Težvilna ocena povzroči tekmovalnost in primerjanje med učenci.	3	2,3
Slaba ocena poslabša uspeh gibalno slabšim.	2	1,5
Tudi brez ocene lahko spodbujamo pozitiven odnos do rekreacije, zdravega in aktivnega življenja, ljubezen do gibanja in športa.	2	1,5
Težvilna ocena ni primerna, saj je učence, ki se razvijajo gibalne sposobnosti, neprimerno razvrstiti v pet ocenjevalnih lestvic. Kriterije ocenjevanja bi bilo težko oblikovati. Vsak otrok je individuum zase in težko je vse otroke razporediti v pet predalčkov.	2	1,5
Težvilno ocenjevanje je korektno le, če ocenjujemo pravine, tehnike, pravila, težvilno oceno ne sme biti večdesežek (npr. dolžina skoka), saj imajo učenci različne fizične sposobnosti.	1	0,8
Učitelj si z oceno ne more ustvariti avtoritete.	1	0,8
Od 1-5 je preveč stopenj, saj nobenega učenca ne moremo oceniti z 1 ali 2.	1	0,8
Športna vzgoja ni enakovreden predmet npr. z matematiko ali slovenščino.	1	0,8

Težav ne ocene ne povedo objektivno, katere objektivne cilje (standarde znanja) je učenec osvojil.	1	0,8
Ocenjuje se segment v posameznih –portnih panogah (zelo ozko).	1	0,8
Težav no ocenjevanje je primerno za predmetno stopnjo.	1	0,8
Težav no ocenjevanje bi lahko vpeljali že v tretjem razredu.	1	0,8
Ocena pri –portni vzgoji ni vedno pravi pokazatelj znanja.	1	0,8

Najbolj pogosto izražena slabost –težav ne ocene (10,7 %) je ta, da le-te ne morejo biti enako merljive in kriteriji enaki za vse učence, saj vsi otroci niso enako sposobni in spretni. Veliko spretnosti je gensko zasnovanih. Sposobnosti in predispozicije učencev so izjemno različne, zato ocenjevanje ne more biti enotno za vse učence, pa je potrebno upoštevati posameznika in njegove sposobnosti, tako kot pri opisni oceni. Druga najpogosteje izražena slabost (9,2 %) je, da –težav na ocena ne pokaže truda, napredovanja, sodelovanja, ampak le dosežke in rezultate. Otroke preve omeji.

V učnem naletju za –portno vzgojo so opredeljeni cilji, ki se ocenjujejo pri –portni vzgoji. To so telesni razvoj in razvoj gibalnih in funkcijskih sposobnosti, osvajanje in izpopolnjevanje –portnih znanj, seznanjanje s teoretičnimi informacijami, oblikovanje stališ, navad in načinov ravnanja ter prijetno podofvljanje –porta. Učitelj mora realizirati in spremljati doseganja vseh ciljev, oceni pa le cilje s področja gibalnih in teoretičnih znanj, ki so v učnem naletju opredeljena kot standardi znanja, ne ocenjuje pa nekognitivnih ciljev, kot so trud, odnos so –portne vzgoje í Ocenjuje le znanja, v znanju pa se zračalijo otrokove sposobnosti, interes, doma e delo, motivacija, odnos do dela. (Kovač, Jurak, Strel, 2003) Iz tega lahko sklepam, da učitelji, ki so navedli, da –težav na ocena ne pokaže truda in sodelovanja, pa je le dosežke in rezultate, ne poznajo učnega naleta in ciljev. Njihovo ocenjevanje ni objektivno.

7,7 % učiteljev meni, da –težav na ocena ni primerna za prvo triado, saj v tem obdobju učenci –e razvijajo svoje sposobnosti, spretnosti in osvajajo veščine. Manj razviti lahko dobijo slabo oceno in posledično jim lahko vzamemo veselje do predmeta. S –težav no oceno ne moremo izraziti njihovega napredka. Bolj je primerna za drugo in seveda tretjo triado, ko so gibalno bolj razviti. 3,1 % jih meni, da je ustrezna –težav na ocena tista, ki je obrazložena s kratkim opisom o učnem evem trudu, napredovanju, znanju í Tudi ta odstotek učiteljev ne ve, da se pri –portni vzgoji ocenjuje le znanje in ne nekognitivni cilji. Tembergerjeva (2004) meni, da mora učitelj ob tem kriterije postaviti tako, da ocenjuje le znanje, ki ga posreduje v –oli, pri

portni vzgoji. V vsakem znanju se (neglede na predmetno področje) odražajo otrokove sposobnosti (motivacija za delo, zdravstveno stanje í ), zato ni potrebno, da bi bila portna vzgoja pri tem izjema.

Da je portna vzgoja sprostitvena dejavnost, meni 6,2 % anketirancev. Pravijo, da s tevilnim ocenjevanjem otroke strahimo in da se lahko pojavi strah pred neuspešnostjo. Pri portni vzgoji naj bi se otrok sprostil, razgibal in razvijal svoje fizične sposobnosti. Ocena lahko vpliva na uspeh in zaradi ocenjevanja je otrok lahko pod stresom. Pogosto izražena slabost (6,2 %) je tudi ta, da slabe ocene, ki vplivajo na uspeh, lahko povzročijo strah, posledično pa zavirajo željo po gibanju in motivacijo za nadaljnje delo. Dozdeva se, da bi imeli manj uspešni učenci odpor do portne vzgoje, cilj pa je motivirati prav vse učence, neglede na njihove sposobnosti.

5,4 % učiteljev je skupnega mnenja, da je tevilna ocena presplošna in da premalo natančno opiše znanje in dosežke. Ne pove, kaj otrok zna in česa ne zna, zato je za starše manj razumljiva in le-ti težje spremljajo razvoj svojega otroka. Bolj bogata ocena naj bi bila opisna ocena, kjer lahko z besedo natančno opišemo napredek, znanje, moč in izbika področja, a je tudi ta po mnenju učiteljev, staršem nerazumljiva. Tevilna ocena opredeljuje učeno znanje, opisna ocena pa predstavlja učeno znanje, spretnosti in stališča. (Komljanec, 1997)  
Tevilno ocenjevanje ne posreduje kakovosti, najpomembnejša informacija je kvantiteta. (Razdevšek Pučko, 1995)

Poleg tega anketirani pravijo (4,6 %), da ocena otroke vrednostno klasificira. Razvrstijo jih v pet skupin, od najslabše do najboljše, in učenci se lahko med seboj primerjajo. Slabi so ponavadi zapostavljeni, kar vpliva tudi na njihovo samopodobo, motivacijo in na odnos do predmeta. Težava, ki se pojavlja pri tevilni oceni, je tudi ta, da ima 2,3 % učiteljev problem učence oceniti s slabo oceno. Če določene vaje ne naredi, dobre ocene ne zasluži, slaba pa mu lahko poslabša uspeh. Pretirana skrb za učence, ki naj bi imeli le dobre ocene, je ena izmed napak, ki se pojavljajo pri ocenjevanju. S tem jim prikrito sporočamo, da na vrednostni lestvici predmet nima posebne veljave. Zavedati se moramo, da pretirano tevilno dobrih ocen ni vedno le odraz dobrega dela učitelja. (Kovač, Jurak, Strel, 2003)

2,3 % učiteljev meni, da so kriteriji za dobro oceno previsoki in dosegljivi le telesno bolj razvitim ter da tevilna ocena med učenci povzroči tekmovalnost in primerjanje. Nekateri tekmovalnost poudarjajo za dobro stvar, a večina meni, da je to negativna posledica.

Pri postavljanju u njih ciljev je treba izhajati tudi iz trenutnega znanja uencev, saj ne uimo tistega, kar uenci fle znajo. Pri vsem tem upotevamo individualne spremembe posameznika in vsakemu uencu doloimo osebne cilje. Na zaetku gibalni razvoj le preverjamo, na koncuolskega leta pa ga ocenjujemo (Kova, Jurak, Strel, 2003)

## 6.4. PREDNOSTI IN SLABOSTI BESEDNE OCENE

### 6.4.1. PREDNOSTI BESEDNE OCENE

**PREGLEDNICA 5: Prednosti besedne ocene ZU, U, MU**

<b>PREDNOSTI BESEDNE OCENE</b>	<b>ŠTEVILO UITELJEV</b>	<b>% UITELJEV</b>
<b>Primerna je za prvo triletje zaradi razvojne stopnje in starosti otroka (otrok –e razvija gibalne spretnosti).</b>	8	6,8
Je dobra povratna informacija (–e posebno v prvi triadi) in pove, kje je otrok glede na svoje znanje/sposobnosti. Otrok dobi obutek, v katero skupino sodi. Ocena jih pravi noklasificirala. Tako uenci kot star–i bi dobili veji obutek, koliko znajo.	8	6,8
Z besedno oceno je lažje ocenjevati kot z drugimi na iniocenjevanja. Je preprostej–e kot –tevil no.	6	5,1
Ne vpliva na konni uspeh in nima negativne ocene.	4	3,4
Besedna ocena je spodbudna in motivacijska.	4	3,4
Portna vzgoja bi bila bolj spro–ena.	4	3,4
Ocena je nagrada za uen evo delo in trud.	2	1,7
Besedno ocenjevanje upoteva interes, trud in motivacijo za delo, ki ga posameznik vloffi v izbolj–anje rezultata.	2	1,7
Uence manj rangira na bolj in manj sposobne, ni prevelikih razlik med uenci.	2	1,7
Otroci se v drugi triadi fle izoblikujejo po sposobnostih, zato bi bila za ocenjevanje primerna besedna ocena.	2	1,7

Bolj primeren na in ocenjevanja kot številne ocene.	1	0,9
Ocena ni preve stopenjska in ni preohlapna.	1	0,9
Je bolj objektivna.	1	0,9
Uenci se ocen ne bojijo in tudi oceno uspešno sprejemajo za dobro. Kriterij ocenjevanja ni tako oster.	1	0,9
Z besedno oceno se da opredeliti znanje uencev, e so uencem predhodno predstavljeni kriteriji.	1	0,9
Besedna ocena je primernejša kot opisna, saj ni namen opisovati, kaj vse otrok zna, ampak navajanje na gibanje in veselje do igre.	1	0,9

Prednost besedne ocene po mnenju učiteljev (6,8 %) je ta, da je primerna za prvo triletno zaradi razvojne stopnje otroka, ko se razvija gibalne spretnosti in sposobnosti. Enak odstotek jih meni, da je besedna ocena dobra povratna informacija in tako starejšim kot otrokom pove, v katero skupino sodi, pove jim, kje je otrok glede na znanje in sposobnosti.

5,1 % se jih strinja, da je takšno ocenjevanje preprostejše kot številno ali opisno in da je lažje ocenjevati. Prednost besedne ocene je tudi ta, da ne vpliva na končni uspeh (3,4 %), da je besedna ocena bolj spodbudna in motivacijska (3,4 %) in da bi bila dodatna vzgoja s takim načinom ocenjevanja bolj sproščena (3,4 %).

#### 6.4.2. SLABOSTI BESEDNE OCENE

##### PREGLEDNICA 6: Slabosti besedne ocene ZU, U, MU

SLABOSTI BESEDNE OCENE	ŠTEVILO UČITELJEV	% UČITELJEV
<b>Preve splošno razvrstitev uencev v tri kategorije, nejasni kriteriji. Prevelik razpon med ocenami in težko je določiti prehod iz ene v drugo oceno. Tri stopnje so premalo in v razponu uspešno je zelo različen krog uencev (po znanju, sposobnostih).</b>	31	26,5
Premalo pove in ni opredeli. Nenatan opis stopnje	13	11,1

usvojenosti znanj, dosežkov, sposobnosti in starši težje spremljajo razvoj svojega otroka. Ne pove, kaj otrok že zna in česa ne in je premalo definirana ter presplošna.		
Vrednostna klasifikacija. Deluje na dobre, srednje in slabe, vendar pa deluje razvrsti v dve skupini (manj uspešno se je v praksi uporabljalo le malokrat).	11	9,4
Ni enakovredna ostalim ocenam v redovalnici. Besedna ocena se ne šteje pri končnem uspehu.	7	6,0
To je zastarel način ocenjevanja in klasificiranja, ki ni ustrezen.	3	2,6
Otroci takšnega načina ocenjevanja ne jemljejo resno in se ne trudijo.	3	2,6
Besedne ocene pri T <sup>M</sup> VZ ne morejo biti enako merljive in kriteriji enaki za vse delce, ker vsi otroci niso enako sposobni in je veliko spretnosti genetsko zasnovanih. Gibalnih sposobnosti ne moremo razvrstiti le v tri skupine.	3	2,6
Če ni oblikovanih meril, je ta ocena lahko zelo subjektivna.	2	1,7
Otrok se primerja z drugimi.	2	1,7
V besedno oceno ni vključen odnos do dela, truda, napredovanje.	2	1,7
Slabe ocene povzročajo strah in zavirajo željo po gibanju. Telesno manj uspešni bi imeli večji odpor do T <sup>M</sup> VZ.	2	1,7
Ocena je premila.	2	1,7
Za besedno oceno težko napišemo kriterij in posledično delca ne moremo dobro oceniti, oziroma težko določimo, kdo je zelo uspešen, uspešen in manj uspešen.	1	0,9
Ta način ocenjevanja bi bilo potrebno uporabljati v kombinaciji z opisno oceno.	1	0,9
Vprašljivo je, kdo si zasluži mu. Mu ni primeren izraz za tiste, ki so v njem omejeni.	1	0,9
Ocena je bolj primerna za drugo triado in manj za prvo, ker je premalo natančna.	1	0,9
Delci bi morali že na začetku biti seznanjeni s kriteriji za	1	0,9



ZU, U in MU, pri tem pa je potrebno veliko truda za razumevanje smisla takšnega ocenjevanja.		
Besedna ocena je ena ena s številnimi.	1	0,9
ZU, U, MU so ocene za vedenje in ne za znanje.	1	0,9

Iz rezultatov je razvidno, da je bilo pri besedni oceni s strani učiteljev podano več slabosti kot prednosti in da se večina anketirancev z njo ne strinja. Najpogostejši odgovor za slabosti besedne ocene je ta (26,5%), da gre za preveč splošno razvrstitev učencev v tri kategorije, med katerimi je prevelik razpon. Težko je doleti prehod iz ene v drugo oceno. Tri stopnje so premalo, ne povedo dovolj in v razponu uspešnosti, je zelo različen krog učencev po znanju in sposobnostih. 11,1 % jih je odgovorilo, da besedna ocena premalo pove, ni ne opredeli in nenatančno opiše stopnjo usvojenosti znanj. Posledično staršem ne pove, kaj otrok ve in kaj ne, zato težje spremljajo njihov razvoj. Ocena je premalo definirana in presplošna. 9,4 % učiteljev meni, da besedna ocena otroka vrednostno klasificira in jih deli na zelo uspešne, uspešne in manj uspešne. Učitelji povečini otroke razvrstijo le v prvi dve kategoriji. Fizičnih sposobnosti ne moremo razvrstiti le v tri, še manj pa v dve kategoriji. Kot slabost so učitelji navedli (5,9 %), da besedna ocena ni enakovredna ostalim predmetom v redovalnici in da ne vpliva na končni uspeh. Posledično tako starši kot otroci šolske vzgoje ne jemljejo resno in se ne trudijo (2,6 %). Tako kot za številno oceno nekateri učitelji menijo (2,6 %), da gibalnih sposobnosti ne moremo razvrstiti le v tri skupine, ker vsi otroci niso enako zmogljivi in sposobni. Prav s tega razloga besedne ocene pri šolski vzgoji ne morejo biti enako merljive in kriteriji enaki za vse učence.

Več kot očitno je, da so mnenja glede ocenjevanja zelo različna. Nekateri učitelji so kot prednost napisali, da besedna ocena upošteva trud, sodelovanje, odnos, napredovanje in, 2,6 % pa jih je mnenja, da tega ne upošteva. Da je besedna ocena premila, se strinja 2,6 % učiteljev. Iz analize je razvidno, da so slabosti besednih ocen, po mnenju učiteljev, zelo podobne slabostim številnih ocen.

Če otroka ocenjujemo z besednimi ocenami (zelo uspešno, uspešno, manj uspešno), bi tako učitelj kot učenec izgubila predstavo o otrokovem napredku. Tak otrok je verjetno za zdrav, aktiven in življenja izgubljen. Če pa otroka ocenimo opisno, bo tudi sam videl, da je napredoval (prav je med vrstniki npr. še vedno zadnji, in sramom dojel, da za ukvarjanje s športom ni potrebno biti sram med sošolci. (Temberger, 1995)

## 6.5. PREDNOSTI IN SLABOSTI OPISNE OCENE

### 6.5.1. PREDNOSTI OPISNE OCENE

**PREGLEDNICA 7: Prednosti opisne ocene**

<b>PREDNOSTI OPISNE OCENE</b>	<b>ŠTEVILO UČITELJEV</b>	<b>% UČITELJEV</b>
<b>Z besedo natančno opišemo dosežke, znanje, napredek doseganje standardov in tudi pomankljivosti. Ocena je bogatejša, v njej so opisana področja in tudi tista, ki jih je potrebno razvijati.</b>	32	25,2
Bolj se upoštevajo tudi napredek, odnos do dela, zmogljivosti, natančnost, spretnost (ve dejavnikov). Upošteva tudi individualnost, ocenjen je kot posameznik (kje je uspešen in kje potrebuje vaje).	21	16,5
Je zelo primerna za prvo triado, saj so otrokove spretnosti in veščine v razvoju. Z opisno oceno ga vspodbujamo in poudarja se otrokov napredek.	17	13,4
Ocena za otroke ni stresna, ne obremenjujejo se z ocenami, saj se njihov napredek beleži skozi vse leto. So bolj sprošeni in omogočajo boljše samopodobo.	7	5,5
Ocene učence med seboj ne primerjajo in jih razvrstijo v lestvice. Manj je tekmovalnosti.	4	3,1
Je objektivna in konkretizirana.	3	2,4
Učitelj ima izdelane opisnike za ocenjevanje znanj prišolski vzgoji. Pri opisnih kriterijih je potrebno več časa, da se jih pripravi, ko pa so napisani, je opisno ocenjevanje preprosto.	2	1,6
Gibalno manj sposobni niso zapostavljeni.	2	1,6
Je bolj primerna za prvo triado, ker jo učenci bolj razumejo kot številno.	1	0,8
V drugi triadi bi se moralo opisni oceni dodati več	1	0,8

-tevil no.		
Tudi v drugi triadi naj bo opisno ocenjevanje, saj -tevil no velikokrat ni pravi no, ker imajo uenci različne gibalne sposobnosti oz. genske zasnove.	1	0,8
Opisno ocenjevanje temelji na vsebinah in standardih znanja.	1	0,8
e starši poznajo standarde znanj, lahko hitro ugotovijo, kakšen je otrokov dosežek.	1	0,8
Z opisno oceno opišemo dosežke ob polletju in na koncu leta. Otrokom predstavimo vse standarde in kriterije ocenjevanja.	1	0,8
Kriteriji so dobro opredeljeni.	1	0,8

Eden izmed ciljev mojega diplomskega dela je bil tudi raziskati, kakšno mnenje imajo učitelji o opisni oceni. Največ učiteljev meni (25,2 %), da je velika prednost opisne ocene ta, da je bogatejša kot ostale in da ni suhoparna. Z besedo natančno opišemo dosežke, znanje, napredek, doseganje standardov in tudi pomanjkljivosti (možna in slabša področja). Posledično je ocena veliko bolj informativna za starše in učence. S to ugotovitvijo potrjujem prvo hipotezo.

16,5 % učiteljev meni, da opisna ocena upošteva učencev individualnost in ga ocenjuje kot posameznika. Upošteva učencev napredek, odnos do dela, zmogljivosti (kje je uspešen in ne), natančnost, spretnost (ve dejavnikov). V prvi triadi so otrokove spretnosti in veščine v razvoju, zato 13,4 % anketiranih učiteljev meni, da je najbolj primerno opisno ocenjevanje, saj otroka z opisno oceno spodbujamo in poudarjamo njegov napredek.

S tem se strinja tudi Razdevšek Pučkova (1995), ki pravi, da otroci pridejo v šolo z različno stopnjo predznanja in zato opismenjevanje poteka 3 leta in jih ne smemo ocenjevati na podlagi predznanja.

5,5 % učiteljev se strinja, da opisna ocena za učence ni stresna, so bolj sprošeni in imajo boljše samopodobo. Z ocenami se ne obremenjujejo, saj se njihov napredek beležijo vse leto. S tem se strinjata tudi Tembergerjeva (1995) in Razdevšek Pučkova (1995), ki pravita, da učitelj z opisno oceno lahko za vsakega učence ugotovi in opiše napredek, pač je ta človek tako majhen. Prav tako lahko opiše otrokovo delo ali nedelo, napredek ali morebitno nazadovanje ..., ne da bi ocena otroka že vnaprej določila za slabega. Tembergerjeva navaja, da slabih učencev z opisno oceno sploh nimamo, saj vsak minimalno napreduje. Te možnosti nimata ne

tevil na ne besedna ocena. Pri negativni oceni ni mogo e razbrati otrokove dobre strani, negativna ocena je vedno odraz u en evega neznanja. Enako lahko trdimo za besedno oceno »manj uspe–no«. Otroci so psiholo–ko razbremenjeni.

Opisne ocene u encev ne razvr–ajo v lestvice, zato se le-te med seboj ne primerjajo in posledici no ni tekmovalnosti. Takega mnenja je 3,1 % anketiranih, ki so odgovorili na to vpra–anje. 2,4 % jih meni, da je opisna ocena najbolj objektivna in konkretizirana.

Tudi Tembergerjeva (1995) meni, da ni tekmovalnosti med u enci, saj otrok tekmuje sam s seboj. S tem, ko u itelj spremlja otrokovo delo, napredek opi–e, otroka bolj spozna, hkrati pa lahko dolo i program vadbe, ki bo prilagojen otroku, njegovim sposobnostim, interesom in zmofnostim. Otrok bo tako napredoval kljub temu, da je sicer pri –portni vzgoji v razredu med slab–imi. Poleg tega bo manj ob util svojo »manj–o uspe–nost« in ve mofnosti bomo imeli, da bomo kot u itelji tudi na ta na in pripomogli k oblikovanju otrokovih stalnih –portnih navad. Povratna informacija naj pomaga usmeriti pozornost k njemu samemu in ne k primerjavi z drugimi. Pomembno je, da pri opisnem ocenjevanju ni zunanjega primerjanja (po oceni) med u enci. Opisne ocene otrok ne razvr–ajo, jih ne primerjajo med seboj, ampak opi–ejo znanje in doseflke vsakega posameznika. (Razdev–ek Pu ko, 1999)

### 6.5.2. SLABOSTI OPISNE OCENE

**PREGLEDNICA 8: Slabosti opisne ocene**

SLABOSTI OPISNE OCENE	ŠTEVILO U ITELJEV	% U ITELJEV
Opisna ocena vzame u itelju preve asa in birokratskega dela brez pravega u inka. Veliko je tudi sprotnega vrednotenja (vsak cilj posebej ocenjuje z besedami) in zahteva temeljit zapis o otrokovem doseflku in napredku.	34	26,8
Za star–e in otroke je preobseflna, premalo informativna in nerazumljiva, eprav jo u itelj razloffi. Lahko si jo razlagajo po svoje.	28	22,1
Znanje ali doseflek je v asih teffko ubesediti in se pravilno	8	6,3

izraffati. U itelj nosi veliko odgovornost za zapisanimi besedami, ki si jih lahko nekdo drug druga e interpretira. Dobro opisno oceno je teflko zapisati in ena sama beseda lahko spremeni smisel ocene.		
V prvem in drugem razredu je opisna ocena primera, v tretjem razredu bi bila bolj-a -tevil na, saj tako u enci in star-i dobijo realen vpogled v znanje otroka.	5	3,9
U en ev napredek in razvoj je potrebno skrbno beleffiti, ker le na tak-en na in dobimo realno oceno. Vsak napreduje v skladu s sposobnostmi in trdom, ki ga je vloffil v posamezno dejavnost.	5	3,9
Otroci in tudi star-i opisne ocene doffivljajo kot oceno in je ne jemljejo resno (ne poglobijo se v cilje ali je ne preberejo dovolj natan no).	4	3,1
Ker se ne napi-e tistega, kar u enec ne doseffe oziroma ne zmore, si u enci in star-i velikokrat to oceno razlagajo po svoje. Kriteriji so nejasni, saj star-i ne poznajo za vsak cilj vseh nivojev.	2	1,6
Med uro -portne vzgoje ne more- spremljati dejavnosti, varnosti otrok in jih hkrati -e opisno ocenjevati.	2	1,6
Ve ina star-ev in tudi u iteljev se z opisno oceno sploh ne strinja.	2	1,6
Portna vzgoja je enakovreden predmet ostalim predmetom.	1	0,8
Velika odstopanja v razumevanju in ocenjevanju standardov.	1	0,8
Z besedo teflko izrazi-realno stanje.	1	0,8
Vsak kriterij ni potrebno opisno ocenjevati, dovolj bi bil bolj splo-en opis.	1	0,8
V ocenjevanje je vklju enih preve ciljev.	1	0,8
V procesu spoznavanja <sup>TWZ</sup> otrokom ocena ni ne pomeni.	1	0,8
Velik del motivacije je na u itelju, manj-i na u encu.	1	0,8
Opisna ocena je subjektivna.	1	0,8

Teflko je narediti opis za u enca s teflavami (ki ne dosega dobrih rezultatov), ker se je teflko izraflati.	1	0,8
U encem in star-em opisna ocena ne nudi primerjave z ostalimi u enci.	1	0,8
Pri opisnem ocenjevanju je preve lepore enja in premalo konkretnih (tudi bole ih) dejstev.	1	0,8
Ker je u encev preve , se lahko kak-nega spregleda in se ga ne oceni realno.	1	0,8
Opisna ocena preve splo-no zajema delovanje u enca.	1	0,8

Analiza raziskave potrdi tretjo hipotezo, saj je kar 26,8 % u iteljev navedlo, da je slabost opisne ocene ta, da u itelju vzame veliko asa in birokratskega dela ter zahteva veliko sprotnega vrednotenja in temeljit zapis o otrokovem doseflku in napredku. Poleg tega je veliko asa potrebnega za izdelavo opisnikov in kriterijev.

Tembergerjeva (1995) pravi, da opisno ocenjevanje zahteva veliko asa in pove ano obremenjenost u iteljev, ki morajo ve asa posvetiti opazovanju, spremljanju, sprotnemu beleflnju in pisanju zapisov. S asoma se u itelji navadijo pisati le bistvene stvari, a to ne sme pomeniti enakosti vseh zapisov. Enake zapise za vse u ence lahko naredi le u itelj, ki svojih u encev (zaradi sebe) ne pozna.

Kljub tej slabosti opisne ocene pa se jih najve strinja, da je le-ta najprimernej-a za prvo triletje. 22,1 % jih je navedlo, da je opisna ocena preobseflna, za star-e premalo informativna in nerazumljiva. Star-i nimajo realne predstave o otrokovem znanju. Lahko si jo razlagajo po svoje in posledí no ne vedo, kak-no je znanje otroka.

Mnenja o opisni oceni so zelo deljena, kar je razvidno iz analize, saj so u itelji kot najve jo prednost opisne ocene navedli, da je ta zelo bogata in informativna, kot slabosti pa, da je star-em nerazumljiva in premalo informativna. Ker je ve ji odstotek tistih, ki pravijo, da je opisna ocena najbolj informativna, lahko etrto hipotezo potrdim.

Opisna ocena daje dobro povratno informacijo za otrokovo nadaljnje u enje, u iteljevo delo ter nadaljevanje -olanja (Gale-a, 1996)

Slaba stran opisne ocene je tudi ta, da je v asih znanje ali dosefek zelo teflko ubesediti in se pravilno izraflati. Ena beseda lahko spremeni celotno bistvo ocene, zato u itelj nosi veliko odgovornost za zapisanimi ocenami. To meni 6,3 % u iteljev.

S pomo jo dobrega opisa lahko ugotovimo, koliko u enec »obvlada predpisano snov« glede na svoje sposobnosti. Tega iz –tevil ne ali besedne ocene ne moremo razbrati. (Temberger, 1996)

Opisna ocena je primerna le za prvi in drugi razred, v tretjem razredu pa bi po mnenju 3,9 % anketiranih u iteljev morala biti –tevil na, ker star-i dobijo bolj realen pogled v otrokovo znanje. Za drugo triado menijo, da sploh ni primerna, ker se otrokove gibalne sposobnosti fle do neke mere oblikujejo in ni potrebe po natan nih opisih. Kot slabost so u itelji navedli tudi to, da je potrebno u en ev napredek sproti, skrbno belefliti, ker le na tak-en na in dobimo realno in popolno oceno (3,9 %). Posledi no se to povezuje s prvim najpogostej-im odgovorom, saj sprotno beleflenje zahteva veliko asa. 3,1 % jih meni, da star-i in u enci opisne ocene ne jemljejo resno, je ne doflivljajo kot oceno in ve krat opisov sploh ne preberejo.

Vesna Temberger (2000) se s tem ne strinja in pravi, da je potrebno za vsakega u enca skozi vse leto belefliti opaflanja in –ele na podlagi teh zapisov lahko u itelj na koncu ocenjevalnega obdobja napi-e opisno oceno. Le tako lahko odkrijemo, katera so njegova »-ibkej-a podro ja, ki jih sku-amo razvijati, in podro ja, na katerih je u enec uspe-nej-i in v katera ga je potrebno usmerjati.

Cilje prilagajamo posamezniku, biti pa morajo v skladu s splo-no postavljenimi cilji in opis njegovih doseflkov ni primerljiv z drugimi. Opisne ocene otrok ne razvr-ajo, jih ne primerjajo med seboj, ampak opi-ejo znanje in doseflke vsakega posameznika Gre izklju no za primerjave doseflkov u enca samega in za opisovanje otrokovega napredka z upo-tevanjem inicialnega stanja, moflnosti za vadbo, zdravstvenega stanja in ne na podlagi primerjave z ostalimi u enci ali z normami, ki naj bi veljale za dolo en spol dolo ene starosti.

## 6.6. PREDNOSTI IN SLABOSTI NEOCENJEVANJA

### 6.6.1. PREDNOSTI NEOCENJEVANJA

**PREGLEDNICA 9: Prednosti neocenjevanja**

<b>PREDNOSTI NEOCENJEVANJA</b>	<b>ŠTEVILO U ITELJEV</b>	<b>% U ITELJEV</b>
<b>Uenci bi bili uspešnejši, bolj sprošeni in neobremenjeni z oceno. Marsikaterega uenca ocenjevanje obremenjuje in lahko jim vzamemo veselje do športa. ŠVZ mora biti sprošujoča dejavnost, katero bodo imeli radi.</b>	6	5,8
Primerno je za 1. triado, saj je pomembno, da se otrok veliko giblje in razvija osnovno motoriko. Ni pomembno ocenjevanje, pa tudi spodbuda.	2	1,9
Zelo primerno za 1. razred, saj naj bi bila ŠVZ sprošujoča, otrok pa naj bi preko iger usvajal določena znanja in veščine.	2	1,9
Cilj je gibanje in ne ocenjevanje.	2	1,9
Uenci bi dobili veselje do športa; imeli bi večjo motivacijo in pozitivno naravnost do gibanja.	2	1,9
Ker se uenceve sposobnosti ne razvijajo, se lahko zelo trudi, pa ne more izvesti določenih nalog.	1	0,96
Večina sposobnosti je prirojenih in uence na njih ne more vplivati. Spretnosti in sposobnosti so zelo različne.	1	0,96
Sposobni uenci se lahko vseeno dokazujejo (preko vaj, na tekmovanjih itd.).	1	0,96

Z neocenjevanjem se večina uiteljev ne strinja, zato so navedli bolj malo prednosti. 5,8 % uiteljev pravi, da bi bili uenci pri neocenjevanju bolj sprošeni in neobremenjeni z oceno ter posledično uspešnejši. Marsikaterega uenca lahko ocenjevanje tako obremenjuje, da mu vzame veselje do športa in zmanjša samopodobo. ŠVZ mora biti sprošujoča dejavnost, katero bodo uenci imeli radi in pri njej brezskrbno uflivali. Z 1,9 % so odgovorili, da je



–portna vzgoja brez ocene primerna za prvo triado, kjer je pomembno, da se otrok veliko giblje in razvija osnovno motoriko ter gibalne sposobnosti. Tu je pomembna le spodbuda in ne ocenjevanje. Za drugo triado ni primerno, ker otroci ne bi imeli resnega odnosa do –porta in ne bi bili motivirani.

Najve ji zagovornik –portne vzgoje brez ocene je Silvo Kristan, ki pravi, da je dobra ali slaba ocena najve krat pokazatelj prirojenih telesnih sposobnosti, ne zagotavlja pa, da ima u enec –port rad. Vsaka ocena u enec razvr– a in zaznamuje, hkrati pa tudi najvi–je ocene ne zagotovijo, da ima nekdo –port rad in da bo zato z njim bogatil svoj prosti as. <sup>TM</sup>olsko oceno –tejemo kot zunanje motivacijsko sredstvo, sodobna pedagogika pa daje prednost notranji motivaciji, saj le-ta zagotavlja »trajne –portne navade«.

N. Slana (1992) v svoji knjigi opisuje, da je vsako ocenjevanje lahko krivi no do enih ali drugih otrok in temu se lahko izognemo le z ukinitvijo ocenjevanja. Razli nosti, ki jo je zasnovala narava, ni dopustno vrednostno ocenjevati, e ne gre za selektivni namen. Kar je naravno in samo po sebi razli no, ne more biti vrednostno ocenjeno, niti dobro niti slabo, e odstopa od neke srednje vrednosti. Iz tega zornega kota tudi ni dopustno ocenjevanje na podlagi –portno-vzgojnega kartona. Zdi se, da je postopna ukinitev ocenjevanja nov prispevek k humanizaciji –olske –portne vzgoje. (Slana, 1998)

### 6.6.2. SLABOSTI NEOCENJEVANJA

#### PREGLEDNICA 10: Slabosti neocenjevanja

SLABOSTI NEOCENJEVANJA	<sup>TM</sup> TEVILO U ITELJEV	% U ITELJEV
<b>Manj-a motivacija u encev. U enci potrebujejo vzpodbudo, cilj oziroma obvezo, da se bodo trudili. e je ocena kot nagrada za uspeh, se bolj potrudijo.</b>	37	35,6
Predmet ne bi bil enakovreden ostalim predmetom, izgubil bi na veljavi in u enci ne bi imeli resnega odnosa do predmeta. Kot vsak predmet mora tudi <sup>TMVZ</sup> biti ocenjena.	27	26,0
Ni spremljanja napredka, spretnosti in uspe–nosti u enca.	13	12,5

Nekaterim uencev ne dajo možnosti, da se izkaflejo.		
Uenci in starši in tudi učitelji ne bi dobili povratne informacije o svojem delu, dosežkih, to pa je zelo potrebno.	10	9,6
Vsaka aktivnost/znanje mora biti na nek način vrednoten/a/o.	7	6,7
Ne bi bilo discipline in učitelj ne bi imel avtoritete.	5	4,8
Uenci bi se izogibali uram portne vzgoje.	2	1,9
Ocene so močno strofje za učitelja (sploh v drugi triadi).	1	0,96
Neglede na to, kakšne so ocene (opisne, številne), jih imajo uenci radi.	1	0,96
Neocenjevanje bo primerno, ko bomo imeli celoten šolski sistem brez ocenjevanja.	1	0,96
Smiselno bi bilo le, če bi bili »portni narod«, ker pa ni dovolj ozaveščenosti o pomenu porta pri Slovencih, se to ne bi obneslo.	1	0,96

Če pri portni vzgoji ne bi bilo ocenjevanja, bi se zmanjšala motivacija uencev. Ocena je kot spodbuda ali nagrada za uspeh, zaradi katere se uenci trudijo. Tako meni 35,6 % učiteljev, hkrati pa rezultat potrди mojo isto hipotezo, ki pravi da se veina učiteljev ne strinja s portno vzgojo brez ocenjevanja, saj menijo, da ne bi dosegli cilja, ker uenci ne bi bili dovolj motivirani. 26 % učiteljev pravi, da portna vzgoja brez ocene ne bi bila enakovreden predmet ostalim predmetom, izgubil bi na veljavi. Uenci ne bi imeli resnega odnosa, posledično pa bi bili manj disciplinirani ali pa bi se portni vzgoji za elizogibali (1,9 %), učitelj pa bi imel manj avtoritete (4,8 %). Naslednja najpogosteje izraflena slabost po mnenju učiteljev (12,5 %) je, da pri takem načinu ocenjevanja ni spremljanja napredka, spretnosti, uspešnosti uencev. 9,6 % učiteljev se strinja, da brez ocene uenci, starši in tudi učitelji ne dobijo povratne informacije o otrokovih dosežkih in delu, kar pa je zelo pomembno. Vsaka aktivnost (oziroma znanje) mora biti na nek način ovrednotena in s to trditvijo se strinja 6,7 % učiteljev.

Portna vzgoja je del rednega predmetnika in kot taka podvrflena enakemu tretmaju kot vsi ostali šolski predmeti. Vpeta je v redni program in zato tudi na področju ocenjevanja ne sme biti razlika od drugih predmetov. V vsakem znanju se (ne glede na predmetno področje)

odraflajo otrokove sposobnosti (motivacija za delo, zdravstveno stanje í ), zato ni potrebno, da bi bila –portna vzgoja pri tem izjema. Veliko je bilo polemiziranja o –portni vzgoji brez ocene, a tega, kako bi potekal pouk brez ocene, nikoli nismo empiri no preizkusili. Temeljni namen vsakega preverjanja in ocenjevanja znanja je izboljš–ati znanja u encev. (Temberger, 2004)

Analiza je pokazala, da u itelji nimajo tak–nega mnenja in da razmi–ljajo ravno obratno.

## 6.7. POTREBEN AS ZA OBLIKOVANJE OCENE PRI –PORTNI VZGOJI

**PREGLEDNICA 11:** as, ki je potreben za oblikovanje ocene pri –portni vzgoji.

AS, KI GA POTREBUJEJO ZA OBLIKOVANJE OCENE PRI –PORTNI VZGOJI	ŠTEVILO U ITELJEV	% U ITELJEV
Za oblikovanje opisne ocene se porabi veliko asa (ve kot za –tevil ne). Nekoga lahko hitreje in lašlje oceni– od drugega, odvisno je tudi od generacije in –tevila otrok. Potrebno je oblikovati kriterije, to kovnike, izvesti dejavnosti, oblikovati kar se da objektivne ocene in zapis v redovalnico.	45	36,6
Ocenjevanje je sprotno (celo leto - po ocenjevalnih obdobjih) in vzame kar nekaj asa. Potrebno je sproti spremljati in zapisovati doseflke ter napredek pri razli nih –portnih panogah, kon na opisna ocena nastane na podlagi zapisov in opafanj. Kon na ocena se sestavlja celo –olsko leto.	24	19,5
Oceno oblikujem hitro (med uro) na podlagi prehodno izdelanih kriterijev, za izdelavo katerih je potrebno ve asa (velja predvsem za drugo triado).	11	8,9
ie sprotno belefenje vzame as, za vsakega u enca pa se na podlagi belefenj za oblikovanje porabi približno 30 min.	8	6,5
Glede na to, da si veliko ugotovitev, spremljanj beleffim,	6	4,9

mi ocenjevanje ne vzame veliko časa. Oceno oblikujem iz spremljanj oziroma ocenjevanj posameznih elementov. Čas je odvisen od kakovosti sprotnega beleženja.		
Veliko časa se vloži v oblikovanje opisnikov in kriterijev, ki se jih oblikuje iz standardov. Ker to delamo v aktivu, si delo razdelimo glede na čas leta, med šolskim letom pa delamo popravke. Okvirne opisnike ob ocenjevanju še nadgradimo, saj niso dovolj specifični, so samo okvir, ki je v pomoč.	6	4,9
Za eno oceno približno 10-15 minut na učenca.	4	3,3
Traja dlje časa, včasih tudi celo šolsko leto, da se dobi posamezno oceno. Usvajanje neke spretnosti je lahko proces, ki lahko traja dlje časa, se ponavlja več ur, preden ga oceniš (npr. vodenje floge í).	4	3,3
Za enega učenca potrebujem od 5-10 minut, saj pregledam vse sprotne zapise in upoštevam trud, sodelovanje in sposobnosti ter vse to upoštevam pri oblikovanju opisne ocene. Največ časa zahtevajo tisti, ki standard dosegajo delno.	4	3,3
Čas ocenjevanja je odvisen od cilja, ki se ga ocenjuje in tudi od tega, koliko elementov (prvin) se združuje.	4	3,3
Utrjevanje in ponavljanje, preverjanje in ocenjevanje.	3	2,4
Zahteva veliko časa, saj je potrebno vsak cilj za vsakega učenca posebej vnesti v redovalnico. Za zaključno oceno pa najmanj 20-30 minut na vsakega učenca, saj zapis večkrat preberem, urejam povedi, da so razumljive, in izbiram jasnejše izraze.	2	1,6
15-20 minut na učenca.	2	1,6
Za oblikovanje kriterijev 3 ure, za izvedbo ocenjevanja pa 1-2 uri.	2	1,6
2-3 ure za posamezno dejavnost.	2	1,6
Malo manj kot za ostale predmete.	1	0,81
Ocenjevanje vzame veliko časa, ker so opisniki opredeljeni	1	0,81

po nivojih A, B, C, D.		
Za izdelovanje kriterija in ocenjevanje enega otroka porabim 1,5 ure.	1	0,81
Po sestavljenem kriteriju za ocenjevanje porabim 2 uri –portne vzgoje.	1	0,81
Za oblikovanje ocene in zapis v elektronsko redovalnico je potrebno vsaj 40 minut za enega u enca.	1	0,81
En standard ocenjujem eno –olsko uro. Kon ni zapis nastaja razli no dolgo, odvisno od u enca, v povpre ju 30 minut.	1	0,81
Preve . Za vsakega u enca vsaj eno delovno uro v ocenjevalnem obdobju.	1	0,81
Priprava opisnika in kriterijev in uskladitev z u nim na rtom traja 2 uri za vsako oceno, nato pa sledi –e 2 uri prakti nega dela, preverjanje in ocenjevanje.	1	0,81
Za oblikovanje kon ne opisne ocene pri –portni vzgoji porabim 1 uro, za zapisovanje vseh u encev pa precej ve .	1	0,81

Ker se mora–posvetiti vsakemu posamezniku, ocenjevanje zahteva kar veliko asa. Vsakemu otroku je potrebno cilje prilagajati in jih zapisati tako, da bodo veljali samo zanj. Velika ve ina u iteljev meni (36,6 %), da jim opisno ocenjevanje vzame veliko asa, poraba asa pa se razlikuje. Rezultat ankete potrdi tretjo hipotezo. Koliko asa se porabi za ocenjevanje, je odvisno od generacije, –tevila otrok in od posameznika, saj se nekatere oceni laffje, druge pa teffje. as se porabi za oblikovanje kriterijev, to kovnika, izvedbo dejavnosti, oblikovanje kar se da objektivne ocene in zapis v redovalnico. 4,9 % jih pravi, da opisnike in kriterije, oblikovane iz standardov, pripravijo v aktivu in tako prihranijo as. Le-te med letom popravljajo, jih nadgradijo, saj tisti predhodno izdelani niso dovolj specifi ni, so samo okvir, ki je v pomo .

19,5 % jih je navedlo, da ocenjevanje poteka celo leto, ker je potrebno sproti spremljati in zapisovati napredek pri razli nih panogah. Kon na ocena se torej sestavlja celo leto in nastane na podlagi teh opaflanj. Tudi oni se strinjajo, da ocenjevanje zahteva veliko asa.

fie v delovnem na rtu opredelimo ure, namenjene spremljanju, pri tem pa upo–tevamo vrsto spremljanja (meritve, opisi ali pa kombinacija obojega), vendar doseffkov u encev ne zapisujemo le ob dolo enih dnevih (ocenjevanje), temve tudi vmes, sproti. Teflko je vnaprej

dolo iti spremljanje dejavnosti, ko gre za oddaljene cilje, ki jih ni mogo e dose i v kratkem času (fair play, otrokova prizadevnost, odnos do sebe in drugih v procesu portne vzgoje í ). V takih primerih zapisujemo sproti, kadar in kakor opaflamo. (Memberger, 2000)

Predvsem tisti, ki pou ujejo v drugi triadi, pravijo (8,9 %), da najve asa porabijo za izdelavo kriterijev, na podlagi le-teh pa oceno oblikujejo hitro, kar med uro.

4,9 % u iteljev meni, da je as odvisen od kakovosti sprotnega belefljenja opaflanj. e se ugotovitve, napredek í beleflijo sproti, se oceno oblikuje hitreje. Na podlagi sprotnih beleflenj za oblikovanje ocene 6,5 % u iteljev porabi 30 minut za posameznega u enca, 1,6 % 15-20 minut, 3,3 % 10-15 minut za posameznega u enca, 3,3 % pa le 5-10 minut. Ostali, v manj-em tevilu, potrebujejo ve asa. Najve asa se porabi za tiste, ki standard dosegajo le delno ali ga ne dosegajo, saj jih je potrebno pred kon no oceno e enkrat oceniti.

Ocenjevanje poteka dlje asa, lahko tudi celo leto, da dobimo posamezno oceno. Usvajanje neke spretnosti je lahko dolgotrajen proces, ki se ponavlja, predno se ga oceni, meni 3,3 % u iteljev. Enak odstotek jih meni, da se natan nega asa ocenjevanja ne da dolo iti, ker je odvisen od tega, kaj se ocenjuje in koliko prvin se zdrufluje.

Ocenjevanje je kon ni, za u itelja verjetno najbolj zapleten in najbolj odgovoren proces pou evanja. (Kova , Jurak, Strel, 2003)

V procesu pou evanja se lahko zgodi, da u itelj posveti preverjanju in ocenjevanju znanja preve asa. Ker je ena temeljnih zna ilnosti dobrega preverjanja in ocenjevanja tudi ekonomi nost, mora u itelj natan no na rtovati, kdaj bo preverjal in na kak-en na in. Preverja naj sproti, ocenjuje pa ob koncu tematskega sklopa. Ocenjevanju naj posveti okrog 5 odstotkov celotnega asa. U enci morajo biti seznanjeni s svojimi doseflki, u itelj pa jim naj posreduje tudi napotke za njihovo izbolj-anje. (Kova 2006)

## 6.8. TEFI AVE OPISNEGA OCENJEVANJA

**PREGLEDNICA 12: Teflave, ki se pojavljajo pri opisnem ocenjevanju –portne vzgoje**

<b>TEFI AVE, KI SE POJAVLJAJO PRI OPISNEM OCENJEVANJU TPORTNE VZGOJE</b>	<b>TTEVILO U ITELJEV</b>	<b>% U ITELJEV</b>
<b>U iteljem vzame preve asa in zahteva poglobljeno delo. U inki niso na nivoju pri akovanj.</b>	34	26,6
V asih je zapis standardov ter ocen preve strokoven in star-em nerazumljiv, saj lahko oceno razumejo po svoje. Potrebni je veliko pojasnil, ker druga e star-i nimajo pravega vpogleda v otrokovo znanje.	28	21,9
Oblikovanje opisne ocene in uporaba, nepoznavanje izrazoslovja/terminologije, ko je potrebno opisovati razli ne ravni doseganja znanja oziroma dosefek otroka. Zapis mora biti strokoven, natan en, razumljiv in objektivn.	16	12,5
Pri velikem –tevilu u encev u itelj teflko spremlja napredek posameznikov na vsakem podro ju, zato je potrebno sprotno preverjanje in belefenje, ki vzame veliko asa.	13	10,2
Pri opisnem ocenjevanju nimam nobenih teflav.	11	8,6
Sestava enotnih opisnikov in kriterijev. Kriteriji so nejasni ali nepravilno sestavljeni.	8	6,3
Olep–evanje opisov oziroma olep–evanje nezmofofnosti nekega u enca.	6	4,7
Preveliko odstopanje v razumevanju in ocenjevanju standardov.	4	3,1
Ponavljajo e, –ablonsko ocenjevanje («copy paste» ocene). Te ocene premalo povejo in opisi niso individualni. U itelji prihranijo as pri pisanju ocen za vsakega posameznika.	3	2,3
Ciljev je preve , poleg tega so tudi preve poglobljeni.	3	2,3
Ko u itelj vodi uro, zraven teflko beleffi opaflanja.	3	2,3
Ocene niso dovolj konkretne in u enec ter star-i jih ne	3	2,3

jemljejo resno. Tvevil na ocena je bolj jasna in pove ve .		
Premalo dobro napisanih opisnih ocen.	2	1,6
U enci se med seboj ne morejo primerjati.	2	1,6
Ocenjevati je potrebno posamezne cilje, a velikokrat nimamo pravih materialnih pogojev za vadbo in ocenjevanje.	2	1,6
Za tvevil ne ocene se otroci bolj potrudijo.	2	1,6
Neenotna redovalnica. Razli ni kriteriji ocenjevanja.	2	1,6
Teflko je oblikovati oceno za u enca, ki ni osvojil nekega cilja, pa se je zanj trudil in fleel biti uspe-en. Ravno ta u enec potrebuje spodbudo za naprej, da ohrani veselje do predmeta.	2	1,6
Zaskrbljujo e je, da danes u itelji ocenjujejo rezultate/sposobnosti. Pomemben je postopek in ne rezultat.	2	1,6
V 1. triadi u enci jamljejo portno vzgojo kot sprostitev in ne kot ocenjevanje ciljev.	2	1,6
Ni dovolj natan no opredeljenih ciljev, so preve splo-ni.	2	1,6
Po postavljenih ciljeh se teflko realno opi-e otrokove doseflke.	2	1,6
Premalo prakse.	1	0,78
Otroci morajo akati, da oblikujemo opisno oceno.	1	0,78
Vsakemu u encu je treba prilagoditi dolo ene cilje, ker imajo razli ne sposobnosti, spretnosti, znanje in razli no napredujejo.	1	0,78
Ve ina u encev sploh ne ve, kaj je bilo opisano v opisnikih do sedaj.	1	0,78
Star-i ve krat zapisov sploh ne preberejo.	1	0,78
Nedoslednost pri zapisovaju doseflkov in sprotnih opaflanj ( e v tistem trenutku ni asa, se do konca dneva fle marskikaj pozabi in spregleda).	1	0,78
Teflko je po opisnikih dolo iti strogo mejo (kdo en cilj dosega, kdo ga skoraj dosega í ).	1	0,78



Uenci nimajo občutka, kako dobri so v globalu.	1	0,78
Zgodi se, da otroku ne ustreza nobena ocena, ki jo imamo v opisniku. Potrebno je oblikovati novo opisno oceno.	1	0,78
Ocenjevanje (vseh ciljev) povzroča nesprotnost, stres, kar pa naj ne bi bilo prisotno pri učenjskih vzgojih.	1	0,78
Ne opažam, da bi se zaradi opisne ocene priljubljenost učenjskih vzgojih izboljšala.	1	0,78
Učitelji razrednega pouka se moramo veliko samoizobraževati in sodelovati s šolskimi pedagogi.	1	0,78
Pri oblikovanju kriterijev in opisnikov ob vstopu v devetletko smo bile učiteljice PR prepričane same sebi.	1	0,78
Nedorečeno je, kaj ocenjevati, kakšni naj bodo opisi (vsak učitelj dela nekaj svojega).	1	0,78
Ocena je odvisna tudi od razvoja gibalnih sposobnosti in spretnosti.	1	0,78
Teflav se pojavi, ko na dan ocenjevanja kakšen učenec manjka in ga je potrebno oceniti naslednjo uro, ki ni namenjena za ocenjevanje.	1	0,78
Preve rangiranja.	1	0,78
Opisne ocene so preve splošne.	1	0,78
Uenci so manj spretni kot so bili leta nazaj in nekatere cilje (tek, plezanje, preval nazaj í ) težko dosegajo.	1	0,78
Učenec je najprej treba naučiti šolskih vrtil, tehnik, elementov in teflav je (predvsem v prvem razredu), da je ocenjevanje prehitro.	1	0,78
Posploševanje opisnih ciljev.	1	0,78
Pri opisnikih je potrebno biti zelo natančen in konkreten pri izbiranju doseženih nivojev. Ne sme biti nobenih nedorečenosti.	1	0,78

Kot je razvidno iz tabele, so učitelji navedli kar nekaj različnih teflav, ki se pojavljajo pri opisnem ocenjevanju, le 8,6 % pa jih meni, da se pri tovrstnem ocenjevanju niso soočili z nobenimi teflavami.

Najpogostejša teflava po mnenju učiteljev (26,6 %) je, da takšno ocenjevanje zahteva pogljobljeno delo in vzame veliko časa. To ponovno potrjuje tretjo hipotezo.

21,9 % učiteljev meni, da je zapis standardov in ocen v učnih načrtih preveč strokoven in posledično staršem in tudi otrokom nerazumljiv, zgodi se lahko tudi, da oceno razumejo po svoje. Potrebno je veliko pojasnil, druga učna načrta nimajo realnega vpogleda v otrokovo znanje in dosežke. 12,5 % učiteljev se s teflavami sooča pri samem oblikovanju opisne ocene in pri uporabi terminologije, ko je potrebno opisovati različne ravni znanja in dosežke. Zapis mora biti natančen, strokoven, razumljiv in objektivni. Pri opisnem ocenjevanju je bistvo iskanje primernih izrazov, ki dovolj natančno analitično predstavijo učne vsebine in ob tem ne upošteva objektivne okolice. (Komljanec, 1997)

Ker je v oddelkih veliko učencev, učitelji teflko spremljajo napredek posameznikov na vseh področjih, zato je potrebno sprotno preverjanje in beleženje napredka, kar pa zahteva veliko časa (10,2 %). Izražena teflava s strani učiteljev (6,3 %) so tudi nejasni ali nepravilno sestavljeni kriteriji. Rešitev je oblikovanje enotnih kriterijev in opisnikov za vse učence. Posledično se pojavlja globalno ocenjevanje, ponavljajo se ocene za vse učence, ki premalo povejo, hkrati pa učitelji s tem prihranijo čas pri pisanju (2,3 %).

Vrste opisnih ocen so vnaprej sestavljene lestvice z različnim številom stopenj in individualni opisi za vsakega učenca posebej, za vsako področje posebej. Za slovenski prostor Razdevšek Pučkova predlaga drugo varianto in utemeljuje, da je teflko vnaprej sestaviti primerne lestvice, ker je vsak učenec individuum. Zato ni mogoče predvideti formulacij, s katerimi bi lahko zajeli vse značilnosti posameznikov in vse razlike med njimi. (Razdevšek Pučkova, 1995) Pri opisni oceni gre za individualni zapis dosežka učenca. (Komljanec, 1997)

Ena izmed teflav po mnenju učiteljev je tudi opevanje opisov, oziroma opevanje nezmožnosti (4,7 %). Kljub temu da je opisna ocena pozitivno naravnana, je potrebno v njej opisati vsaka področja in zanje predlagati rešitve. Razdevšek Pučkova (1999) pravi, da naj bi bilo v opisu poudarjeno, kaj učenec zna ali obvlada, katere cilje je že dosegel, česa morebiti še ne obvlada in kaj mora narediti (sam ali skupaj z učiteljico in učenci), da bo pomankljivosti odpravil. Res je, da so opisne ocene pozitivno naravnane, vendar je v opisu potrebno pohvaliti njegovo doseženo znanje, prizadevanje in ga tudi spodbujati k boljim dosežkom ter odpravljanju morebitnih pomankljivosti, saj na tak način ohranjamo učne vsebine in veselje do učenja, jih naučimo ceniti trud in delo ter jih naučimo upoštevati lastne napake.

Razlaga ocene naj bo spodbudna in ne flajjiva. Ocena naj bo motiv za uspešnejše delo učenca, učenca navajamo tudi na kritično ocenjevanje lastnih dosežkov. (Kovač, Jurak, Strel, 2003) Priporočamo se, da naj bi bili učitelji pri ocenjevanju športne vzgoje bolj »flivljenjski«. Učitelji, ki poučujejo športno vzgojo, bi se morali zavedati, da imajo velik vpliv na učenčev razvoj in odnos do športa (tudi v odrasli dobi). Učitelj mora učenca k športni vzgoji pritegniti, tudi tiste, ki so zdravstveno opravičeni, seveda ob upoštevanju zdravstvenega stanja. (Memberger, 1995)

2,3 % jih meni, da opisne ocene niso dovolj konkretne in tako jasne kot številne. Posledično jih starši in učenci ne jemljejo resno. Razdelek Pučkova (1999) ima drugačno mnenje in pravi, da je opisna ocena z besedami izražena ocena oziroma opis doseganja ciljev/standardov, ki ponuja učenca, staršem ter drugim učiteljem bistveno več informacij kot številna. S pomočjo dobrega opisa lahko ugotovimo, koliko učenec »obvlada predpisano snov« glede na svoje sposobnosti. Tega iz številne ali besedne ocene ne moremo razbrati (Memberger, 1995)

Na začetku raziskave sem si zastavila hipotezo, da so opisne ocene bolj informativne in razumljive, ker več povejo o otrokovem znanju, dosežku. Lahko jo potrdim, kljub temu da imajo učitelji zelo deljena mnenja, ker je ostotek učiteljev enakega mnenja večji.

## 6.9. PREDLOGI ZA IZBOLJŠAVE OPISNEGA OCENJEVANJA ŠPORTNE VZGOJE

**PREGLEDNICA 13: Predlogi za izboljšave pri opisni oceni športne vzgoje**

<b>PREDLOGI ZA IZBOLJŠAVE PRI OPISNI OCENI PRI ŠPORTNI VZGOJI</b>	<b>ŠTEVILO UČITELJEV</b>	<b>% UČITELJEV</b>
<b>Sem proti opisni oceni. Opustitev opisnega na ino ocenjevanja.</b>	<b>20</b>	<b>23,0</b>
<b>Podani in bolj natančno razdelani kriteriji glede na standarde znanja (ki bi upoštevali otrokovo starost in sposobnosti v določeni starosti) za posamezen razred, oziroma določena priakovana raven, ki bi bila hierarhično zgrajena.</b>	11	12,6

Natan nej-i, poenoteni opisniki za posamezno področje preverjanja, napisani s strani strokovnjakov.	11	12,6
Opređeljena terminologija oziroma terminološki slovar, ki bi uitelju olajal opis znanja, star-em pa bil bolj razumljiv.	5	5,7
Potrebno je sodelovanje s športnim pedagogom in skupno oblikovanje kriterijev ocenjevanja. Pripomogli bi h kvalitetnejši opisni oceni in k bolj-emu spremljanju otroka.	5	5,7
Ve izobrazbevanj, ki naj temeljijo na praktičnih in teoretičnih dejavnostih. Poleg tega bi lahko predstavili novosti, s čimer bi lahko olajali delo.	4	4,6
Manj ciljev.	4	4,6
Bolj organizirano ocenjevanje - narejeni obrazci (»ek liste«) oziroma tabele z razloženimi opisi in določenimi kriteriji, da uitelj doseže le obkrožuje ali kljuka. Pri posameznih primerih sam priredi oceno.	4	4,6
Bolj jasno in razumljivo ocenjevanje za star-e in uence. Opisna ocena jim ne pove dovolj, naj bo zapisana čim bolj preprosto.	3	3,5
Bolj razdelani in natančno opredeljeni učni cilji.	3	3,5
Opisna ocena naj bo kratka in jasna. Pri opisni oceni naj se vedno zapišejo vsi podatki in znanje - kar uenec zna in tudi česa ne zna. Opisovanje dejanskega stanja, brez oplevanja.	3	3,5
Če ne ocene s kratkimi pisnimi obrazložitvami.	2	2,3
Najbolje si je izoblikovati sistem ocenjevanja, ki ti ustreza.	2	2,3
Lahko bi opisali tudi otrokov trud in zagnanost.	2	2,3
Na internetu bi bili lahko objavljeni primeri opisnih ocen in bi bilo lažje oblikovati opisno oceno.	1	1,2
Opis uenca konec septembra (kaj je zna) in zapis, kaj se je otrok naučil oziroma, kako je napredoval ob koncu šolskega leta (predvsem za 1. razred).	1	1,2
Uitelj naj ufliva z otroki, ne pa da se obremenjuje z	1	1,2

ocenjevanjem in ves čas spremlja izboljšave.		
V prvem triletju se morajo učiteljice dogovoriti, katere prvine –portne vzgoje bodo ocenjevale v posameznem razredu, da se ocenjevanje ne podvaja.	1	1,2
Opisna ocena naj bo le v prvem razredu.	1	1,2
Sprotno opazovanje, spremljanje otrok in beleženje dosežkov omogočajo bolj objektivno opisno oceno pri –portni vzgoji.	1	1,2
Podobni kriteriji, ki jih lahko poljubno prilagajamo posamezniku.	1	1,2
Ve dela v aktivih in –tudijskih skupinah.	1	1,2
imprej–nji prehod na –tevil ne ocene.	1	1,2
Izdelati cilje in kriterije ter jih predstaviti učencem in staršem pred vsakim sklopom. Poenoteno ocenjevanje za vse učence.	1	1,2
Zdruflevanje ciljev. Različne cilje bi lahko sproti preverjali in jih v 1-2 urah ocenili (lahko bi podali le dve oceni).	1	1,2
Manjši oddelki.	1	1,2
Izdelava tipske redovalnice.	1	1,2
Zapisati bi bilo potrebno splošno opisno oceno, brez razlenjevanja po posameznih ciljih.	1	1,2
Ve prostora v redovalnici.	1	1,2
Na koncu tretjega razreda bi učenci morali dobiti –tevil ne ocene.	1	1,2

Učitelji so, kljub temu da se jih veina strinja z opisno oceno v prvem triletju, podali kar nekaj predlogov za izboljšanje tovrstnega ocenjevanja.

Predloge so podajali predvsem tisti, ki se z opisnim načinom ne strinjajo, saj je kar 23 % učiteljev predlagalo opustitev opisnega ocenjevanja. Od tega 4 učitelji predlagajo ponovno uvedbo besedne ocene ZU, U, MU, 3 učitelji uvedbo –tevilnih ocen, 2 učitelja fletita takšno ocenjevanje kot je bilo v osemletki, 3 učitelji pa so za –portno vzgojo brez ocene (ne bi bilo ocenjevanja, ampak le spremljanje napredka).

12,6 % jih meni, da bi morali biti podani poenoteni in natan ni kriteriji glede na standarde znanja za posamezen razred, ki bi upoštevali otrokovo starost in sposobnosti v dolo eni starosti. Enak odstotek, jih predlaga natan nej-e in poenotene opisnike za posamezno podro je, ki bi bili napisani s strani strokovnjakov. Posledi no ne bi imeli teflav pri oblikovanju opisa, obenem pa bi prihranili as. 5,7 % jih je predlagalo, da bi se izdelalo terminološki slovar ek (opredeljeno izrazoslovje), ki bi u iteljem olajal opis znanja in dosefkov, star-em pa bi bil bolj razumljiv.

Sodelovanje s portnim pedagogom bi pripomoglo h kvalitetnej-i oceni, k hitrej-emu oblikovanju kriterijev in bolj-emu spremljanju otroka. Z navedenim predlogom se strinja 5,7 % anketiranih. Nekaj u iteljev (4,6 %) pravi, da bi bilo potrebnih ve izobraftevanj, ki temeljijo na prakti nih in teoreti nih dejavnostih. Isti odstotek jih meni, da bi pri portni vzgoji moralo biti manj ciljev in da bi (4,6 %) ocenjevanje moralo biti bolj organizirano. fie vnaprej bi morali imeti pripravljene obrazce ali tabele z raz lenjenimi kriteriji za posamezno ocenjevanje. U itelj bi le obkrofeval ali kljukal dosefke in si tako olajal delo, laffje spremljal u ence in prihranil as.

3,5 % jih meni, da potrebujemo bolj jasno in razumljivo ocenjevanje, saj opisna ocena premalo pove, star-i je ne razumejo povsem in si vse razlagajo za dobro. 2,3 % jih predlaga naj bo opisna ocena kratka in jasna. Vedno naj se zapi-e, esa u enec zna, kaj ne zna in mofne re-itve.

Vsak zapis mora biti skrbno pretehtan, ne sme vsebovati nobenih dvoumnosti, zato je najbolje, da je kratek in stvaren. e je treba, naj bo kriti en, nikoli pa flaljiv in pesimisti en, vselej naj vsebuje pozitivne elemente in naj bo optimisti no naravnan. Temeljne zna ilnosti opisov naj bodo konkretnost, pozitivna naravnanost in optimizem. (*Razdev-ek Pu ko, 1995*)

## 7. SKLEP

Z izvedeno raziskavo sem želela ugotoviti, ali določeno ocenjevanje portne vzgoje s strani učiteljev ustreza učiteljem razrednega pouka, kakšno je njihovo strinjanje oziroma mnenje o razlikah na inih ocenjevanjih, koliko časa porabijo pri oblikovanju ocene pri portni vzgoji, kakšne so morebitne težave pri opisnem ocenjevanju ter predlogi za premostitev teh. Te podatke sem pridobila z vprašalnikom, ki sem ga analizirala in prišla do ugotovitev, ki jih bom predstavila v nadaljevanju.

V množico merjencev je bilo vključeno 138 učiteljev razrednega pouka osnovnih šol z Dolenjske, ki so se odzvali na moj vprašalnik o ocenjevanju portne vzgoje. Njihova povprečna starost je 39 let, povprečna delovna doba 17 let, najpogostejši naziv učiteljev pa je svetovalec. Večina anketiranih učiteljev poučuje v prvi triadi in samostojno vodi ure portne vzgoje.

Na podlagi analize rezultatov sem ugotovila, da je po mnenju učiteljev v prvi triadi najprimernejše ocenjevanje z opisno oceno, v drugi triadi pa s številno oceno. Torej skladno s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju v devetletni osnovni šoli. **Na podlagi rezultatov lahko sprejemem prvo in drugo hipotezo.**

Učitelji imajo glede ocenjevanj zelo različna mnenja, eni zagovarjajo opisno oceno, drugi številno, tretji besedno in ostali neocenjevanje. Pri vsakem od njih so izrazili svoje strinjanje ali nestrinjanje in mnenje podkrepili z navedenimi slabostmi ali prednostmi.

Največja prednost številne ocene ocenjevanja po mnenju učiteljev je ta, da opisne ocene otroke najbolj motivirajo in se posledeje zanje trudijo, obenem pa so te staršem in otrokom najbolj razumljive. **To potrjuje peto hipotezo.**

Pomanjkljivost številnih ocen pri portni vzgoji je, da ne morejo biti enako merljive in kriteriji enaki za vse učence, neglede na njihove zmožnosti. Vsi otroci niso enako sposobni in veliko spretnosti je genetsko zasnovanih. Ocena ne upošteva otroka kot individualista. Učitelji menijo, da številna ocena otroke preveč omeji in ne pokaže njihovega truda, napredovanja, sodelovanja, ampak samo nek doseg, rezultate, vendar s tem dokazujejo nepoznavanje ciljev ocenjevanja pri portni vzgoji. Ocenjujeta se le teoretično in gibalno znanje. Tisti, ki se z besedno oceno strinjajo, so kot prednost navedli, da je primerna za prvo triletno zaradi razvojne stopnje in starosti otroka ter da je dobra povratna informacija, ki pove, v katero skupino otrok sodi in kakšne so njegove gibalne zmožnosti. Za besedno oceno so učitelji v

ve jem –tevilu izrazili svoje nestrinjanje in navedli pomankljivosti. Pravijo, da gre za preve splošno razvrstitev v tri kategorije po zelo nejasnih kriterijih in da je teško dobiti prehod iz ene kategorije v drugo. Fizičnih sposobnosti otrok ne moremo razvrstiti le v tri stopnje in prav zato se pojavlja problem, da je največ otrok ocenjenih z besedo uspešno. V tej kategoriji je zelo različen krog uencev po znanju in sposobnostih. Slabost besedne ocene je tudi ta, da je ocena premalo informativna, presplošna, saj ne pove, kaj otrok še dosega in česa ne. Premalo pove, ni ga opredeli in nenatančno opiše stopnjo usvojenosti znanj, dosežkov in sposobnosti. Na podlagi te ocene se teško spremlja otrokov razvoj.

Tudi pri opisni oceni so mnenja zelo deljena. Največkrat izražena prednost tega ocenjevanja je, da z besedo lahko zelo natančno opišemo napredek, dosežke, znanje in tudi neznanje ter predlagane rešitve. Ocena je zelo bogata, natančna, opis pa je prilagojen posamezniku in upošteva se njegova individualnost. Po drugi strani pa je analiza pokazala, da so učitelji v veliki večini mnenja, da je slabost opisne ocene ta, da je za starše in otroke nerazumljiva, premalo informativna in preobsefna. Tu je zelo očitna neenotnost mnenj, hrati pa to ni v skladu s tretjo hipotezo, saj bi ravno opisna ocena morala biti najbolj bogata in informativna.

**Ker je večji odstotek tistih, ki menijo in kot prednost navajajo, da je opisna ocena bolj informativna od ostalih ocen, sprejemam tretjo hipotezo.**

Opisna ocena je zelo primerna za prvo triado, saj so otrokove spretnosti in veščine v razvoju. Z opisom spodbujamo ter poudarjamo njegov napredek. Za slabosti opisne ocene so učitelji navedli, da zahteva veliko časa in birokratskega dela. Potrebno je sestaviti kriterije in opisnike, sproti vrednotiti ter ustvariti temeljit zapis o otrokovem znanju in napredku. **Na podlagi te ugotovitve lahko sprejemam tretjo hipotezo.**

Kot zadnji na in ocenjevanja so učitelji vrednotili neocenjevanje in rezultati so pokazali, da se v večini z njim ne strinjajo. **Najbolj pogosto izražena slabost je, da bi pri neocenjevanju bila motivacija uencev zelo majhna, kar potrjuje četrto hipotezo.** Uenci potrebujejo oceno, ki je kot nagrada za delo, za katero se bodo trudili.

Če se šolska vzgoja ne bi ocenjevala, bi predmet izgubil veljavo, posledično pa uenci in starši do njega ne bi imeli resnega odnosa. Velika pomanjkljivost neocenjevanja je tudi ta, da ni spremljanja napredka, spretnosti in uspešnosti uenca. Nekaj učiteljev je navedlo prednosti, in sicer menijo, da bi bila šolska vzgoja brez ocene veliko bolj sproščena, uenci pa bi bili uspešnejši in bolj motivirani. Ne bi bili obremenjeni in šola bi imela radi.

Učitelji so pri vprašanju o težavah pri opisnem ocenjevanju izrazili kar nekaj različnih mnenj. Najpogostejše težave po mnenju učiteljev so, da tovrstno ocenjevanje od učitelja zahteva



veliko časa in poglobljeno delo, da so zapisi ocen preve strokovni in staršem nerazumljivi, kar pomeni, da nimajo pravega vpogleda v otrokovo znanje. Učitelji imajo težave tudi pri oblikovanju ocene in uporabi ter poznavanju terminologije.

Analiza rezultatov je pokazala, da je najpogosteje predlagana rešitev za odpravo težav pri opisnem ocenjevanju kar opustitev tega ocenjevanja in pa poenoteni, natančno opredeljeni kriteriji glede na standarde znanja za posamezen razred ter opisniki za posamezno področje preverjanja.

Torej, iz raziskave je razvidno, da se učitelji sicer strinjajo z ocenjevanjem šolske vzgoje v prvi in drugi triadi, določene s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju, drugače pa imajo o oblikah ocenjevanja (številna, besedna, opisna ocena, neocenjevanje) zelo različna mnenja.

## 8. LITERATURA IN VIRI

1. Aron, T. (2008). *Opisno ocenjevanje in motivacija uencev*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
2. Afman, J. (1995). *Ocenjevanje uencev pri portni vadbi v oalah*. *Port*, 43, 3, 5
3. Beaj, J. (2000). *Je bolje ocenjevati ali preverjati?* *Vzgoja in izobraževanje*, 21, 2-3, 10-19.
4. Bezjak, Z. (2001). *Med opisnim in tevilnim ocenjevanjem*. *Razredni pouk* 4 (1), 35-37.
5. Cankar, A. (2000). *Tevilno ocenjevanje ó Preskus pedagoške zrelosti portnih pedagogov*. *Vzgoja in izobraževanje* 31, 2-3, 112-114.
6. Dupona Horvat, M. Breko, B. N. (2004). *Opisno ocenjevanje ohranja značilnosti tevilnega ocenjevanja: (Ne)komunikativnost opisne ocene*. *Šolsko polje* 15(5/6), 151-164.
7. Komljanc, N. (1997). *Iz prakse v prakso: Izkušajsko vrednotenje pomena ocenjevanja in koncepta za opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Komljanc, N. (1996). *Iz prakse v prakso: Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
9. Koncut, I. (1995). *Ocenjevanje ali kako drugače?* *Port*, 43, 2, 33-35
10. Kos, S. (2008). *Ocenjevanje pri portni vzgoji. Ali pri portni oceni ocenjevati znanje ali dosežke*. M. Turk (Ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja* (206-213). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Kovač, M., Jurak, G., Strel, J. (2003/a). *Nekatera teoretična izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja iz portne vzgoje*. *Port*, 51, 2, 21-27.
12. Kovač, M., Jurak, G., Strel, J. (2003/b). *Predlog modela in meril notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja pri portni vzgoji*. *Port*, 51, 2, 28-34.
13. Kristan, S. (1992). *Ocenjevanje šolske portne vzgoje DA ali NE?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in port.
14. Kristan, S. (1994). *Po sledih neke ankete o ocenjevanju šolske portne vzgoje*. *Port*, 42, 3, 33-35.
15. Kristan, S. (1995). *Stališča staršev do ocenjevanja šolske portne vzgoje*. *Port*, 43, 2, 32-33.

16. Kristan, S. (2001). *Šolske portne vzgoje ne gre ena iti z drugimi šolskimi predmeti*. Didakta, 11, 60/61, 52-58.
17. Kristan, S. (2000). *Številno ocenjevanje šolske portne vzgoje ni v skladu z nameni tega vzgojno-izobraževalnega opodroja*. Vzgoja in izobraževanje, 31, 2-3, 119-121.
18. Lorenci, B. (2000). *Številno ocenjevanje portne vzgoje*. Vzgoja in izobraževanje 31, 2-3, 115-118.
19. Mirti, S. (1994): *Iz prakse v prakso: Opisno in številno ocenjevanje na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in port.
20. Peterlin, J., Pavli, A. (1998). *Šolska portne vzgoja brez ocene na Osnovni šoli Martno*. Šport, 46, 4, 50-53.
21. Pervinek, P. (2007). *Analiza opisnega ocenjevanja pri portni vzgoji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
22. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju uencev v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in port. Pridobljeno 15.4.2011 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si>.
23. Razdevšek Pučko, C. (1999). *Opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
24. Razdevšek Pučko, C. (1995). *Opisno ocenjevanje: Teoreti na izhodišča in prakti ni napotki za opisovanje dosefkov pri posameznih predmetih*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
25. Razdevšek Pučko, C (1999). *Opisno ocenjevanje-zakaj in kako*. Razredni pouk 1 (3), 22-26.
26. Temberger, Vesna. (2000). *Opisno ocenjevanje pri portni vzgoji v prvi triadi osnovne šole*. J. Krek, M. Cen i (Ur.), Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola (277-290). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
27. Temberger, Vesna. (1995). *Opisno ocenjevanje otrokovih dosefkov pri portni vzgoji*. C. Razdevšek Pučko (Ur.), Opisno oenjevanje. Teoreti na izhodišča in prakti ni napotki za opisovanje dosefkov pri posameznih predmetih (128-133). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
28. Temberger, V. (1994). *Opisno ocenjevanje otrokovih dosefkov pri portni vzgoji v prvem in drugem razredu osnovne šole*. Vzgoja in izobraževanje-za danes in jutri (177-187).
29. Temberger, V. (1996) . *Opisno ocenjevanje pri portni vzgoji v osnovni šoli*. Šport 44, 4, 8-10.

30. Memberger, V. (2004). *Ocenjevanje športne vzgoje v prvem triletju*. Preverjanje in ocenjevanje, 1(2/3), 59-63.
31. Ve avtorjev (1991). *Ocenjevanje šolske športne vzgoje*. N. Slana (Ur.), *Izobraževanje v Sloveniji za 21. Stoletje. Konceptija in strategija športne vzgoje v Sloveniji (177)*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
32. Vehovar, M. (2000). *Poskus modela ocenjevanja športne vzgoje*. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, 2-3, 122-124.
33. Vodeb, R. (2000). *Ocenjevanje telesa in gibalnih sposobnosti v šoli*. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, 2-3, 125-128.
34. *Preverjanje in ocenjevanje pri športni vzgoji*. Gradivo za vaje pri predmetu Didaktika šolske (2010) športne vzgoje . Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. Pridobljeno 19.5.2011 s svetovnega spleta: [vaje.vaje.sportblog.si/files/2010/04/gradivo-vaja-ocenjevanje-maj-10.doc](http://vaje.vaje.sportblog.si/files/2010/04/gradivo-vaja-ocenjevanje-maj-10.doc)

## 9. PRILOGE

### Priloga 1: Vprašalnik o ocenjevanju portne vzgoje

Spoštovani!

Sem Barbara Zorc in zaključujem študijem na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer razredni pouk. Pri predmetu didaktika portne vzgoje, pod mentorstvom dr. Vesne Temberger, pišem diplomsko delo z naslovom Ocenjevanje portne vzgoje.

Med portnimi strokovnjaki, portnimi didaktiki in portnimi pedagogi se že nekaj časa razvzemajo razprave o načinu ocenjevanja portne vzgoje. Mnenja so zelo različna. Ker pa bodo tudi v prihodnosti pripomogla k oblikovanju otroku najbolj primerne ocenjevanja, Vas prosim, da si vzamete nekaj minut časa in rešite spodnji vprašalnik. Vprašalnik je popolnoma anonimen, odgovori pa bodo uporabljeni izključno za namene tega diplomskega dela.

Preden boste odgovorili na zastavljena vprašanja, Vas prosim, da pozorno preberete naslednje pojasnilo, ki Vam bo pomagalo pri odločitvi.

Portno vzgojo lahko ocenjujemo na različne načine (pri tem so upoštevani tudi načini ocenjevanja, ki jih danes ne uporabljamo več):

1. številno oceno od 1 do 5,
2. z besedno oceno (zelo uspešno, uspešno, manj uspešno).
3. z opisno oceno,
4. brez ocenjevanja.

Glavne značilnosti vsakega ocenjevanja so naslednje:

#### 1. ŠTEVILNA OCENA

Gre za ocenjevanje s petstopenjsko številno oceno, ki ima vrednost od 1 do 5 kot pri vseh učenih predmetih. Številna ocena učenca vrednostno klasificira.

#### 2. BESEDNA OCENA

Gre za ocenjevanje s tristopenjsko ocenjevalno lestvico, ki ima ocene zelo uspešno (ZU), uspešno (U) ter manj uspešno (MU). Ocena učenca vedno klasificira, vendar manj kot petstopenjska številna ocena. Pri besednem ocenjevanju zelo lahko opredelimo obe skrajni skupini uencev, vsa preostala večina pa je največkrat ocenjena z besedo »uspešno«. Ni negativne ocene in besedna ocena ne kaže pri končnem uspehu v letnem spriču.

#### 3. OPISNA OCENA

Pri opisnem ocenjevanju učitelj opisno opredeli učenca in pri tem upošteva vrsto dejavnikov, ki lahko vplivajo na njegovo vzgojno-izobraževalno učinkovitost. Za takšno ocenjevanje je potrebno, da ima vsak učenec svoj dosje, kamor učitelj vse leto vpisuje svoja opažanja o učenecu, o njegovem napredovanju, odnosu do dela, vloženem naporu, sodelovanju ali nesodelovanju pri različnih dejavnostih, o delovanju v interesnih dejavnostih v šoli in zunaj

–ole, o samostojnosti, pridnosti, natančnosti, samokritičnosti in podobno. Na podlagi teh zapisov učitelj konec leta napiše opisno oceno, pri tem pa upošteva učiteljeve objektivne možnosti.

#### 4. BREZ OCENJEVANJA

Portna vzgoja poteka po predpisanem učnem programu, vendar se ne ocenjuje na noben način, je pa obvezna. Tudi v letnem spremljevalcu ni vpisana kot ocena, temveč z besedama »opravi« oziroma »neopravi«. Izraz »neopravi« velja za učence, ki učiteljske vzgoje ne bi obiskovali oziroma bi neopravičeno izostajali.

### VPRAŠALNIK

**ŠOLA (na kateri poučujete):** \_\_\_\_\_

**RAZRED (ki ga učite):** \_\_\_\_\_

**STAROST (učitelja):** \_\_\_\_\_

**DELOVNA DOBA:** \_\_\_\_\_

**DOSEŽEN NAZIV (brez naziva, mentor, svetovalec, svetnik)** \_\_\_\_\_

**ALI SAMI POUČUJETE TUDI? (da/ne)** \_\_\_\_\_

#### 1. Obkrožite na in, ki se Vam zdi najbolj ustrezen za razredno stopnjo v PRVI triadi. Obkrožite lahko le eno izbiro!

1. Številna ocena od 1 do 5.
2. Besedna ocena: ZU, U, MU.
3. Opisna ocena.
4. Brez ocenjevanja.

#### 2. Obkrožite na in, ki se Vam zdi najbolj ustrezen za razredno stopnjo v DRUGI triadi. Obkrožite lahko le eno izbiro!

1. Številna ocena od 1 do 5.
2. Besedna ocena: ZU, U, MU.
3. Opisna ocena.
4. Brez ocenjevanja.

#### 3. Prosim, da pri vsakem načinu ocenjevanja na kratko utemeljite, zakaj se strinjate oziroma ne strinjate z določenim ocenjevanjem.

Številna ocena od 1 do 5

---



---

---

---

**Besedna ocena: ZU, U, MU**

---

---

---

---

**Opisna ocena**

---

---

---

---

**Brez ocenjevanja**

**4. Koliko časa potrebujete za oblikovanje ocene pri portni vzgoji?**

---

---

---

---

**5. Kakšne so po Vašem mnenju težave, ki se pojavljajo pri opisnem ocenjevanju portne vzgoje?**

---

---

---

---

**6. Kakšni so Vaši predlogi za izboljšave pri opisni oceni pri portni vzgoji?**

---

---

---

---

**Zahvaljujem se Vam za vaš čas in trud.**