



Podporno gradivo za preverjanje in ocenjevanje znanja

Poročilo, pripravljeno v okviru projekta »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026«

December 2024



Podporno gradivo za preverjanje in ocenjevanje znanja

PRI PRIPRAVI POROČILA SO SODELOVALI:

Avtorica:

asist. Nina Breznikar Skočir

Besedilo so prispevali tudi:

Velesa Mrak, Darko Mali, Simona Knavs, Helena Žnidarič, Boris Klančnik

Urednica:

Velesa Mrak

Jezikovni pregled:

Amidas d. o. o.

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, december 2024

Projekt sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z načrtom v okviru razvojnega področja »Pametna, trajnostna in vključujoča rast«, komponente Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), ukrepov: reforma C. Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest in investicija G. Krepitev sodelovanja med izobraževalnim sistemom in trgom dela: projekt Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 213837571

ISBN 978-961-7139-64-8 (PDF)

Kazalo

1	O projektu	2
2	Uvod.....	3
3	Pravno-formalni okvir, ki ureja področje preverjanja in ocenjevanja znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju	5
4	Od preverjanja do ocenjevanja znanja	8
4.1	Namen in vrste preverjanja znanja	8
4.2	Namen in vrste ocenjevanja znanj.....	11
4.3	Naj kaj mora biti učitelj še posebej pozoren pri načrtovanju in izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja?	14
5	Izvedbeni načini preverjanja in ocenjevanja znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju	15
5.1	Preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo avtentičnih nalog	16
5.2	Vrednotenje znanja s pomočjo mape učnih dosežkov	18
5.3	Ustno ocenjevanje znanja	22
5.4	Pisno ocenjevanje znanja	23
5.5	Kako avtonomen je učitelj pri izbiri izvedbenih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja?.....	24
6	Kurikularno načrtovanje kot predpogoj za kakovostno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja	25
6.1	Standardi znanja, opisniki in kriteriji ocenjevanja – predpogoji za kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja	27
6.2	Od standardov znanja do opisnikov	28
6.3	Kriteriji ocenjevanja znanja	31
7	Kakovost preverjanja in ocenjevanja.....	32
7.1	Merske karakteristike.....	32
7.2	Transparentnost in etičnost ocenjevanja znanja	34
8	Sklepne ugotovitve.....	36
9	Viri in literatura	37

1 O projektu

Projekt *Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026* je financiran v okviru Načrta za okrevanje in odpornost (NOO), ki je nacionalni program reform in naložb, s katerimi se blažijo gospodarske in socialne posledice pandemije covida-19 v Sloveniji. Z vsemi načrtovanimi ukrepi NOO bodo do leta 2026 podprta dolgoročna trajnostna rast ter obravnavani izzivi zelenega in digitalnega prehoda.

Temeljni cilj projekta *Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenovo višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026* je modernizirati poklicno in strokovno izobraževanje, tako da bo omogočalo krepitev kompetenc za digitalni in zeleni prehod, večjo prilagodljivost, odpornost in odzivnost poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI) na potrebe trga dela, okolja ter posledično izboljšanje njegove relevantnosti za *gospodarsko* okrevanje, zvišanje produktivnosti ter uravnotežen družbeni, okoljski in gospodarski razvoj.

V okviru projekta se izvajajo naslednje aktivnosti:

- Aktivnost 1 – kompetence in kvalifikacije za digitalni in zeleni prehod
- **Aktivnost 2 – kakovost načrtovanja in izvedbe programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja na ravni izvajalcev**
- Aktivnost 3 – nadaljnji razvoj vajeništva ter povezava šol s podjetji
- Aktivnost 4 – digitalno podprta učna mesta na področju zdravstva in socialnega varstva ter predšolske vzgoje
- Aktivnost 5 – prenova višješolskih študijskih programov (za zeleni in digitalni prehod)
- Aktivnost 6 – izvedba dogodkov za povečanje atraktivnosti ter kakovosti PSI

Dokument Podporno gradivo za preverjanje in ocenjevanje znanja je nastal kot eden od rezultatov aktivnosti 2, načrtovan za leto 2023.

2 Uvod

Področje preverjanja in ocenjevanja znanja¹ smo na Centru RS za poklicno izobraževanje že naslovili v razvojnem obdobju 2016–2021² s publikacijo *Preverjanje in ocenjevanje znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Breznikar idr., 2021).³ Namen navedene publikacije je bil orisati ključne vidike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih mora učitelj upoštevati pri načrtovanju in izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja. Prav tako publikacija predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnji razvoj področja preverjanja in ocenjevanja znanja, strokovnih smernic ter priporočil, ki bodo nastajala v naslednjih letih.

Priprava *Podpornega gradiva za preverjanje in ocenjevanje znanja* tako predstavlja vmesno fazo razvoja gradiva, ki bo podpiralo kompetenčno naravnano preverjanje in ocenjevanje znanja in bo v pomoč učiteljem, pa tudi drugim izvajalcem poklicnega izobraževanja.

V tem gradivu smo se osredotočili predvsem na opredelitev teoretičnih podlag, ki opredeljujejo preverjanje in ocenjevanje znanja (v nadaljevanju POZ), ter ob tem izpostavili predvsem tista področja, ki so ključna in hkrati značilna za področje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. V ta namen smo:

- predstavili zakonodajni okvir, ki ureja področje preverjanja in ocenjevanja na nacionalni ravni,
- pojasnili namen ter vrste preverjanja in ocenjevanja znanja,
- izpostavili nekaj izvedbenih načinov, ki podpirajo preverjanje in ocenjevanje kompleksnejšega znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju, ter
- izpostavili pomen kakovosti POZ, pri čemer smo poudarili pomen opredeljenih standardov znanja in iz njih izpeljanih opisnikov ter upoštevanje merskih

¹ Têrmin znanje lahko razumemo v širšem ali ožjem smislu. Pogosto je uporabljen v smislu nadpomenke za vse vrste znanja, na primer v besedni zvezi »ocenjevanje znanja«, včasih pa, pogosto tudi v zakonodaji, têrmin znanje predstavlja le eno od vrst, in sicer deklarativno znanje (npr. pri naštevanju: znanje, veščine, spretnosti). Poleg deklarativnega poznamo tudi proceduralno (spretnosti, veščine) in metakognitivno oziroma strateško znanje. V tem besedilu têrmin znanje uporabljamo kot nadpomenko, ki vključuje tudi spretnosti in veščine (Breznikar idr., 2021).

² V okviru ESS projekta Prenova poklicnega izobraževanja v obdobju 2016–2021.

³ Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Preverjanje_in_ocenjevanje_znanja_v_PSI-1.pdf

karakteristik, načel transparentnosti in etičnosti v POZ.

Glede na predhodno opredeljene ključne vidike področja smo identificirali potrebo po dveh ključnih nadaljnjih korakih v razvoju smernic in priporočil za preverjanje in ocenjevanje znanja v PSI, in sicer po:

- podrobnejši opredelitvi izvedbenih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ter
- razmisleku o kurikularnem načrtovanju kot pogoju za kakovostno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja, pri čemer smo preizkušali načine oblikovanja standardov znanj in opisnikov in pri tem izhajali iz opredeljenih poklicnih kompetenc v katalogih znanj strokovnih modulov oziroma informativnih in formativnih ciljev.

Za zagotovitev vsebinske celovitosti Podpornega gradiva za preverjanje in ocenjevanje znanja smo v besedilo vključili oziroma povzeli nekatere vsebine, ki smo jih že obravnavali v publikaciji iz leta 2021, predvsem z vidika umestitve opisanih področij v širši kontekst ter z namenom nadaljnjega razvoja področja preverjanja in ocenjevanja znanja.

3 Pravno-formalni okvir, ki ureja področje preverjanja in ocenjevanja znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Pri načrtovanju in izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja je poleg strokovnega znanja ključno tudi poznavanje zakonodajnih izhodišč, ki urejajo to področje na nacionalni ravni. V nadaljevanju smo pripravili kratek pregled zakonskih in podzakonskih aktov, ki opredeljujejo področje preverjanja in ocenjevanja znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Temeljni zakonski in podzakonski akti, ki urejajo to področje, so:

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI),
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1),
- Zakon o vajeništvu (ZVaj),
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (v nadaljevanju Pravilnik).

Krovni zakon, ki ureja sistem osnovno- in tudi srednješolskega izobraževanja pri nas je ZOFVI. Ker gre za zakon, ki določa vse temeljne vidike, povezane z vzgojo in izobraževanjem, je področje preverjanja in ocenjevanja znanja v tem zakonu marginalno obravnavano. Nekoliko bolj poglobljeno je področje obravnavano v ZPSI-1, kjer je tematizirano v okviru ločenega podpoglavja. Najbolj celostno in sistematično področje preverjanja in ocenjevanja znanja določa *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*, ki ureja to področje v izobraževalnih programih za pridobitev srednje splošne ter tudi srednje poklicne in strokovne izobrazbe.

Pregled pravno-formalnega okvira na področju preverjanja in ocenjevanja znanja smo v določenem segmentu obravnavali že v okviru publikacije z naslovom *Preverjanje in ocenjevanje v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Breznikar idr., 2021), zato se v tem gradivu osredotočamo na tiste systemske rešitve, ki so povezane z nastajanjem internih dokumentov na tem področju. V nadaljevanju smo se osredotočili na pripravo internih aktov, povezanih s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, medtem ko smo posamezne vidike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so regulirani na nacionalni ravni, izpostavili pri obravnavi posameznih elementov

preverjanja in ocenjevanja znanja v nadaljevanju besedila.

Na področju preverjanja in ocenjevanja znanja mora posamezna šola sprejeti **šolska pravila ocenjevanja znanja**, ki jih obravnavajo na učiteljskem zboru, dokončno pa jih določi ravnatelj (Pravilnik, 12. člen). Šolska pravila ocenjevanja znanja predstavljajo temeljni interni akt, ki ga šola sprejme na tem področju. V nadaljevanju naštevamo tiste vidike šolskih pravil ocenjevanja znanja, ki jih morajo vključevati srednje poklicne in strokovne šole:

- načine in roke izpolnjevanja obveznosti, določene z učnim načrtom oziroma katalogom znanja in načrtom ocenjevanja znanja,
- potrebno število ocen pri posameznem predmetu oziroma strokovnem modulu v posameznem ocenjevalnem obdobju,
- postopek ocenjevanja znanja dijaka v vajeniški obliki izobraževanja,
- pripravo izpitnega gradiva,
- pogoje za obvezno ponavljanje pisnih izdelkov,
- izpitni red,
- ukrepe pri kršitvah ocenjevanja znanja,
- pripravo in hrambo izpitnega gradiva (Pravilnik, 12. člen).

Poleg šolskih pravil ocenjevanja znanja morajo šole pripraviti tudi **načrt ocenjevanja znanja** (Pravilnik, 13. člen, gl. tudi ZOFVI, 64. člen). Kako naj poteka priprava načrta ocenjevanja in kaj vse naj vključuje, je pregledno predstavljeno v publikaciji Načrt ocenjevanja znanja (Zupanc, 2007). Na tem mestu bomo le opozorili na nekatere ključne vidike.

Načrt ocenjevanja znanja pripravijo posamezni strokovni aktivni v okviru izvedbenega kurikula (Pravilnik, 13. člen). V vajeniški obliki izobraževanja pri pripravi načrta ocenjevanja znanja sodelujejo tudi mentorji pri delodajalcih (ZVaj, 31. člen). K pripravi šolskih pravil in načrta ocenjevanja znanja pri posamezni programski enoti⁴ je smiselno povabiti tudi dijake (ZPSI, 72. člen).

⁴ Izraz programska enota uporabljamo kot nadpomenko takrat, ko imamo v mislih splošnoizobraževalne predmete in tudi strokovne module.

V načrtu ocenjevanja znanja so opredeljene vse dejavnosti, povezane s preverjanjem in ocenjevanjem znanja na ravni šole. Načrt ocenjevanja znanja vključuje zapis:

- minimalnih standardov znanja programske enote,
- meril in načinov ocenjevanja znanja med šolskim letom in pri popravnih izpitih,
- roke za pisno ocenjevanje znanja pri predmetu oziroma strokovnem modulu.

Podrobni predstavitvi minimalnih standardov znanja in meril ter načinov ocenjevanja znanja se bomo posvetili v nadaljevanju. Tu želimo izpostaviti le pomembnost določanja časovnega načrta preverjanja in ocenjevanja znanja. V okviru tega, bi se naj v načrtu ocenjevanja znanja opredelila končno preverjanje znanja in ocenjevanje znanja, medtem ko se začetnemu in sprotному preverjanju znanja v okviru načrta ocenjevanja znanja ne namenja posebna pozornost. V okviru časovnega načrta naj bi se za vsako programsko enoto opredelilo:

- obdobje ocenjevanja,
- okvirni datumi pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja,
- datumi obveščanja staršev, dijakov in delodajalcev o uspehu dijaka,
- okvirni datumi za izvedbo analize uspeha v izobraževalnem programu,
- roki za opravljanje diferencialnih in dopolnilnih izpitov,
- datumi za opravljanje zaključnih izpitov ali poklicne mature (Zupanc, 2007).

S posameznimi elementi načrta ocenjevanja znanja je treba ob začetku šolskega leta seznaniti dijake. S tem zagotovimo javnost ocenjevanja znanja, hkrati pa dijaki na tako pridobijo tudi natančne podatke o ocenjevanju ciljev programske enote in programa kot celote (Zupanc, 2007; gl. tudi Pravilnik, 13. člen).

Pomembno je, da hkrati tudi sproti analiziramo uresničevanje načrta ocenjevanja znanja, saj lahko le tako ob morebitnem odstopanju od zapisanih ciljev pravočasno ukrepamo (Zupanc, 2007). Uresničevanje načrta ocenjevanja znanja med šolskim letom spremlja programski učitelji zbor ali strokovni aktiv, predhodno pa je treba opredeliti, kakšen bo način analize načrta ocenjevanja znanja in katere instrumente bomo uporabljali pri spremljanju začrtanih ciljev (prav tam).

4 Od preverjanja do ocenjevanja znanja

Preden se lotimo bolj aplikativnih vidikov, povezanih s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, je treba najprej razjasniti nekaj temeljnih terminoloških vprašanj, ki prežemajo obravnavano področje. Na splošno bi lahko preverjanje in ocenjevanje znanja opredelili kot skupek dejavnosti, ki se izvajajo pri pouku z namenom spremljanja in ugotavljanja doseganja učnih ciljev in standardov znanja. Čeprav imajo dejavnosti preverjanja in ocenjevanja znanja nekatere skupne značilnosti, je v uvodu treba poudariti, da sta preverjanje in ocenjevanje znanja ločena procesa. Njuno ločevanje je jasno vzpostavljeno že na ravni zakonodaje (gl. npr. Pravilnik, 5. člen), hkrati pa preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku prevzemata tudi povsem različni didaktični funkciji. Pri pouku se preverjanje in ocenjevanje lahko izvajata z enako didaktično dejavnostjo (npr. s postavljanjem vprašanj pri pouku), vendar pa ima ta dejavnost, ko gre za preverjanje znanja, čisto drugačno vlogo kot takrat, ko imamo z njo namen ocenjevati znanje dijaka. Informacije o dijakovem znanju in doseganju ciljev, pridobljene s preverjanjem znanja, uporabimo za namen povratne informacije dijaku in učitelju (Kodelja, 2006, 2021; Krek, 2021). Preverjanje znanja nima odločujočih posledic za dijake ter prevzema predvsem pedagoško-motivacijsko, informativno in evalvacijsko vlogo (gl. tudi Marentič Požarnik, 2019; Razdevšek Pučko, 1995). Pri ocenjevanju znanja za razliko od preverjanja, informacijo o dijakovem znanju pretvorimo v oceno, ki ima za dijaka tudi odločujoče posledice (Krek, 2000; Marentič, Požarnik, 2000; Strmčnik, 2001). Ocenjevanje poleg motivacijske prevzema tudi certifikacijsko in selekcijsko vlogo, saj ocene določajo potek napredovanja dijaka v naslednji letnik oziroma delujejo kot merilo selekcije, če se dijak vpiše na naslednjo raven izobraževanja.

4.1 Namen in vrste preverjanja znanja

Preverjanje znanja je kontinuirana didaktična dejavnost, namenjena ugotavljanju doseganja učnih ciljev oziroma standardov znanja med učnim procesom ter izboljšanju učnega procesa v prihodnje (Strmčnik, 2001; Štefanc, 2004). Pravilnik preverjanje znanja opredeli kot ugotavljanje doseganja učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja (Pravilnik, 5. člen). Namen preverjanja znanja ni le ugotavljanje, ali so dijaki

dosegli vnaprej zastavljene učne cilje in koliko so jih dosegli, ampak predvsem ugotavljanje morebitnih vrzeli v znanju dijakov in iskanje vzrokov, zakaj je do tega prišlo. Ena od ključnih nalog preverjanja je prav ta, da ugotovimo vzroke za pomanjkljivo znanje dijakov in jih v nadaljevanju učnega procesa poskušamo odpraviti (Strmčnik, 2001; Breznikar idr., 2021). Razlogi za pomanjkljivo znanje dijakov so lahko različni. Med drugim na kakovost znanja vpliva tudi učiteljev način poučevanja, zato povratne informacije, ki jih učitelji pridobijo v okviru preverjanja znanja predstavljajo pomembno izhodišče za evalvacijo njihovega dela. Na podlagi informacij lahko učitelji izboljšajo in nadgradijo učni proces v prihodnje ter se v večji meri posvetijo vsebinam, ki dijakom še povzročajo težave ipd. (Strmčnik, 2001; Marentič Požarnik, 2018).

Preverjanje znanja je namenjeno tudi dijakom, saj jim povratne informacije omogočajo vpogled v že usvojeno znanje in jim hkrati razkrivajo, kje je njihovo znanje šibko. Dijak ima v procesu preverjanja znanja priložnost primanjkljaje v znanju odpraviti, svoje znanje pa nadgraditi in razširiti. Pri tem ima ključno vlogo kakovostna povratna informacija s strani učitelja, ki mora biti vezana na doseganje standardov znanja.

Izvedbeni načini preverjanja znanja so lahko različni. Čeprav so lahko dejavnosti preverjanja znanja podobne nalogam, ki so jih pozneje deležni dijaki v okviru ocenjevanja znanja, je ključna razlika ta, da so napačni odgovori ali napačna izvedba naloge pri preverjanju znanja le signal za poglobitev učenja ali dodatne vaje in za dijake nimajo odločujočih posledic v smislu ocene.

Glede na čas izvajanja ločimo tri vrste preverjanja znanja: začetno (diagnostično), sprotno (procesno, formativno) in končno (finalno) preverjanje znanja.

Začetno (diagnostično) preverjanje znanja je ključno za kakovostno izvajanje učnega procesa. Izvajamo ga ob začetku šolskega leta oziroma ob začetku obravnave novega tematskega sklopa. Učitelj lahko začetno preverjanje znanja izvaja z uporabo različnih vprašanj, ki jih zastavi dijakov, kratkih pisnih nalog, kviza ipd. Namen začetnega preverjanja znanja je ugotoviti, kakšno je obstoječe znanje dijakov o novi tematiki, kakšne so razlike v predznanju dijakov in tudi kakšna sta njihov interes in odnos do učne vsebine ter kakšne so njihove dosedanje izkušnje s to tematiko (Sentočnik, 2002; Marentič Požarnik, 2000; Zupanc, 2004a; Vogrinc idr., 2011).

Začetno preverjanje znanja je informativno. Pridobljene informacije koristijo predvsem učitelju, ki lahko na podlagi tega prilagaja pouk na začetku izvajanja programske enote oziroma ob prehodu na nov vsebinski sklop. Pouk učitelj prilagaja v smislu vsebin, metod, oblik in didaktičnih sredstev (prav tam; gl. tudi Zupanc, 2004; Vogrinc idr., 2011; Marsh, 2009). Prek začetnega preverjanja učitelj odkriva tudi učne vrzeli in jih pravočasno odpravi, prav tako pa lahko tudi popravlja morebitno neustrezno obstoječe znanje dijakov o določeni tematiki (Milekšič, 2002). Če učitelj ugotovi, da je pri posameznih dijakih obstoječe znanje o določeni učni vsebini tako pomanjkljivo, da ne bi zmogli slediti pouku, je smiselno, da učitelj učno snov ponovno razloži ter pripravi dodatne vaje in literaturo (Breznikar idr., 2021).

Sprotno (procesno, formativno) preverjanje znanja se izvaja kontinuirano skozi različne faze pouka (Strmčnik, 2001; Rutar Ilc, 2003, 2014). V ospredju je sprotno spremljanje dijakovega učnega napredka oziroma presojanje doseženih standardov znanja glede na vnaprej opredeljena merila ocenjevanja znanja. Pri izvajanju sprotnega preverjanja znanja je lahko v veliko pomoč mapa učnih dosežkov, ki jo bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju besedila. Povratne informacije, ki jih pridobimo v okviru sprotnega preverjanja znanja, so pomembne za učitelja in dijaka. Dijak prejme povratno informacijo, ki podpira in usmerja njegovo učenje ter ga pripelje do izboljšanja učnih dosežkov (Holcar Brunauer, 2016, str. 4). Tako lahko sproti preverja razumevanje obravnavanih vsebin in obvladovanje dijakovih spretnosti in veščin. Hkrati so povratne informacije pomembne tudi za učitelja, saj na podlagi slednjih prilagaja nadaljnje učne korake in tako ugotovi, kje mora poglobiti ali poenostaviti razlago, ponuditi še več primernih nalog za vajo ipd. (Vogrinc idr., 2011).

Za uvajanje pravočasnih korekcij pouka in učenja je zato pomembno, da sprotnega preverjanja ne povezujemo le z utrjevanjem, ponavljanjem in vadenjem spretnosti in veščin, ki pri pouku predstavlja postobravnavne dejavnosti, ampak ima pomembno vlogo tudi, ko pri pouku obravnavamo nove učne vsebine. S tem lahko učitelj že v fazi obravnave novih učnih vsebin pouk prilagodi skupini dijakov in njihovih potrebam.

Sprotno preverjanje izpolni svoj namen, če so izpolnjeni naslednji pogoji:

- učni cilji, standardi znanja in merila ocenjevanja znanja so natančno opredeljeni;
- dijaku damo jasno povratno informacijo, kako naj odpravi vrzeli v znanju;

- dijak to informacijo uporabi pri izboljšanju znanja;
- učitelj to informacijo uporabi pri vodenju dijaka do zastavljenih ciljev in standardov znanja ter pri načrtovanju pouka v prihodnje (Breznikar idr., 2021).

Končno (finalno) preverjanje znanja se izvaja ob koncu obravnave določenega zaokroženega vsebinskega sklopa ali ob koncu obravnave več zaokroženih vsebinskih sklopov. Namen končnega preverjanja znanja je ugotoviti, koliko dijaki dosegajo nabor standardov znanja iz posameznega vsebinskega sklopa oziroma več teh, ki bodo v naslednjem koraku predmet ocenjevanja znanja (Strmčnik, 2001, str. 171). Pri tem naj bo učitelj še zlasti pozoren na doseganje minimalnih standardov znanja. Če jih dijaki ne dosegajo v zadostni meri, je smiselno, da jih učitelj še dodatno podpre. Končno preverjanje znanja je pomembno za učitelja in tudi za dijaka. Dijak na podlagi informacij, pridobljenih v okviru končnega preverjanja znanja, ugotovi, kje so morebiti še vrzeli v njegovem znanju, in jih tako pred ocenjevanjem pravočasno odpravi (Rutar Ilc, 2003). Prav zato je ključno, da končno preverjanje znanja izvedemo dovolj zgodaj pred samim ocenjevanjem znanja, sicer ne doseže namena. Končno preverjanje znanja lahko izvajamo z uporabo različnih izvedbenih načinov. Lahko poteka v pisni ali ustni obliki ali s pomočjo priprave izdelka oziroma storitve. Ni nujno, da končno preverjanje znanja poteka v isti obliki, kot bo pozneje potekalo ocenjevanje, je pa pomembno, da ob končnem preverjanju znanja dijaki pridobijo tudi natančne informacije o tem, kako bo potekalo ocenjevanje znanja (Breznikar idr., 2021).

Priporočljivo je izvajanje vseh treh vrst in ne le končnega preverjanja znanja, saj sta ravno začetno in sprotno preverjanje znanja ključna za pravočasno odkrivanje in posledično tudi odpravljanje vrzeli v znanju (Breznikar idr., 2021; prim. Rutar Ilc, 2003, str. 135–140).

4.2 Namen in vrste ocenjevanja znanj

Ocenjevanje znanja predstavlja vse dejavnosti spremljanja ter ugotavljanja doseganja učnih ciljev in standardov znanja, v okviru katerih učitelj dijaku za izkazano znanje dodeli oceno. Izvaja se ob zaključku posameznega vsebinskega sklopa oziroma več sklopov ali ob koncu ocenjevalnega obdobja oziroma šolskega leta. Ocene so zapisane v uradno listino (redovalnico, spričevalo, obvestilo o uspehu) in se

oblikujejo glede na vnaprej opredeljena merila ocenjevanja znanja. Ocenjevanje znanja poteka v slovenskem jeziku (ZPSI, 6. člen). Praviloma ocenjevanje znanja izvaja učitelj oziroma več učiteljev, ki poučujejo posamezno programsko enoto (Pravnik, 7. člen). V vajeniški obliki izobraževanja ocenjevanje znanja izvajata skupaj učitelj in mentor pri delodajalcu (ZVaj, 31. člen; Pravilnik, 7. in 19. člen). Pri ocenjevanju znanja je ključno zagotoviti javnost ocenjevanja. Učitelj javnost zagotovi na način, da ob začetku izvajanja predmeta oziroma strokovnega modula dijake seznani z:

- učnimi cilji,
- obsegom učne snovi,
- oblikami in načini ocenjevanja znanja,
- merili za ocenjevanje znanja,
- dovoljenimi pripomočki in
- z roki za ocenjevanje znanja (Pravilnik, člen 4).

Pri pisnem ocenjevanju in ocenjevanju izdelka oziroma storitve je treba zapisati tudi število točk za posamezno nalogo in meje (pragove) za ocene (prav tam). V ocenjenih pisnih izdelkih učitelj ustrezno označi napake, da dijak lahko prepozna pomanjkljivosti v znanju, dijak pa ima tudi pravico do obrazložitve ocene (Pravilnik, 18. člen). Znanje dijakov se lahko izrazi s številčnimi (od 1 do 5) oziroma opisnimi ocenami (opravi/ne opravi) (Pravilnik, 16. člen). Če je ocena izražena v številčni obliki, je pomembno, da jo pospremimo z opisno povratno informacijo, ki jo navežemo na standarde znanja in iz njih izpeljane opisnike. Tako lahko natančneje opredelimo, do katere ravni je dijak dosegel posamezni standard znanja in kaj bi še moral izboljšati za višjo oceno, s tem pa imajo ocene za dijaka tudi večjo informativno vrednost (Rutar Ilc, 2003). Ocenjevanje znanja mora biti čim bolj usklajeno z učnim procesom in učnimi cilji programske enote. Če na primer med učnim procesom poudarjamo učni cilj samostojne uporabe naučenega v različnih poklicnih situacijah, a ocenjujemo le odgovore na vprašanja zaprtega tipa, ne moremo govoriti o usklajenosti med ocenjevanjem in učnimi cilji ter učnim procesom.

Glede na čas izvajanja ločimo dve vrsti ocenjevanja znanja:

- sprotno ocenjevanje znanja oziroma ocenjevanje znanja med šolskim letom,
- ocenjevanje z namenom oblikovanja končne ocene ob zaključku šolskega leta.

Sprotno ocenjevanje znanja je sistematično in periodično ocenjevanje znanja pri posamezni programski enoti, ki poteka skozi celotno šolsko leto (Chisara Obi in Uzoamaka Obineli, 2019; Ku Leven Education Glossary, 2022; British Council b. l.; Eggers Bjæld idr., 2017). Najpogosteje se izvaja ob zaključku posameznega zaokroženega vsebinskega sklopa. Ocene, ki jih dijaki pridobijo v posameznem šolskem letu, lahko delno ali v celoti določajo končno oceno dijaka pri posamezni programski enoti, ki jo prejme ob zaključku ocenjevalnega obdobja oziroma šolskega leta. Sprotno ocenjevanje znanja spodbuja dijake k sprotnemu učenju, zato imajo sprotne ocene predvsem pomembno pedagoško-motivacijsko in informativno vrednost. Ker v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju velja, da sprotne ocene določajo tudi končno oceno dijaka pri posamezni programski enoti, ima posamezna sprotna ocena manj tudi selekcijsko in certifikacijsko vlogo (Mirza, 2021; Ku Leven Education Glossary, 2022; Trotter, 2006).

Ocenjevanje z namenom **oblikovanja končne ocene** poteka ob zaključku šolskega leta, ko se dijakom pri posamezni programski enoti določi tudi končna ocena. V izobraževalnih sistemih po svetu obstajajo razlike glede na to, kako poteka oblikovanje končne ocene. Ponekod dijaki prejmejo končno oceno na podlagi zaključnega ocenjevanja znanja, ki poteka v obliki končnega izpita. V tem primeru končni preizkus znanja ugotavlja doseganje učnih ciljev in standardov znanja celotnega šolskega leta (ali celo več let). Pri nas (in tudi v nekaterih drugih državah) se končna ocena pri posamezni programski enoti oblikuje glede na ocene, ki jih je dijak pridobil med šolskim letom. Tako, na primer končno oceno pri strokovnem modulu določi učitelj, nosilec strokovnega modula; v primeru vajeniške oblike izobraževanja jo določi na podlagi mentorjevega mnenja (Pravilnik, 19. člen). Ne glede na to, kako je pridobljena končna ocena, ima pogosto predvsem selekcijsko in certifikacijsko vlogo. Pri nas je od končne ocene pri programski enoti odvisno, ali bo dijak uspešno zaključil posamezni letnik oziroma ali bo lahko pristopil k zaključnemu izpitu oziroma poklicni maturi, prav tako pa imajo končne ocene tudi selekcijsko vlogo v primeru vpisa na naslednjo raven izobraževanja.

4.3 Naj kaj mora biti učitelj še posebej pozoren pri načrtovanju in izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja?

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja ima učitelj ključno vlogo. Preverjanje in ocenjevanje znanja mora imeti v mislih že v fazi, ko načrtuje pouk pred začetkom šolskega leta. Že takrat mora sam oziroma znotraj strokovnega aktiva opredeliti, kdaj bo potekalo ocenjevanje znanja, koliko ocen bodo morali pridobiti dijaki pri posamezni programski enoti ter s pomočjo katerih izvedbenih načinov bo ocenil dijakovo znanje. Pomemben del kurikularnega načrtovanja, neposredno vezan na procese preverjanja in ocenjevanja znanja, je opredelitev standardov znanja, še zlasti minimalnih standardov znanja. Hkrati mora imeti učitelj ocenjevanje znanja v mislih ves čas izvajanja učnega procesa, saj je pomembno, da je ocenjevanje znanja usklajeno z učnim procesom.

Pri načrtovanju in izvajanju ocenjevanja znanja se mora učitelj zavedati, da lahko ocenjevanje znanja izvaja šele, ko je kakovostno izpeljal končno preverjanje znanja in so imeli dijaki dovolj časa, da so morebitne vrzeli v znanju odpravili. Za zagotavljanje kakovostnega in pravičnega ocenjevanja znanja je tudi ključno, da učitelj ob začetku šolskega leta ustrezno opredeli standarde znanja posameznega vsebinskega sklopa in opredeli merila ocenjevanja znanja, ki vključujejo opisnike in meje (pragove) za ocene. Vse to učitelj (pri strokovnih modulih in medpredmetnemu povezovanju gre za sodelovanje več učiteljev, v vajeniški obliki izobraževanja pa tudi mentorja) opredeli v načrtu ocenjevanja znanja.

Pri načrtovanju in izvajanju ocenjevanja znanja mora učitelj upoštevati tudi merske karakteristike in načelo etičnosti ter transparentnosti ocenjevanja znanja, o katerem bomo več zapisali v nadaljevanju.

5 Izvedbeni načini preverjanja in ocenjevanja znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Če se znanje dijakov tekom njihovega izobraževanja vrednoti⁵ s razmeroma ozkim naborom izvedbenih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, se nam lahko zgodi, da njihovo znanje prav tako ostane v ozkih okvirih (Bahovec idr., 2006). Zato je pri izbiri načinov preverjanja in ocenjevanja znanja smiselno razmisliti in izbrati take, ki omogočajo ocenjevanje različnih učnih ciljev in standardov znanja ter od dijakov zahtevajo izkazovanje pridobljenih spretnosti in usvojenega raznovrstnega znanja. Ker so standardi znanja, ki jih mora dijak pri posamezni programski enoti izkazati raznoliki in jih ni mogoče preveriti le z enim načinom vrednotenja znanja, je smiselno, da učitelji načrtujejo uporabo različnih načinov, s čimer zagotovijo njihovo prepletanje in dopolnjevanje. Pri izbiri izvedbenih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja moramo zato upoštevati, kateri učni cilji oziroma standardi znanja so predmet vrednotenja znanja in na kateri taksonomski ravni. Vsi načini niso primerni za vse vrste učnih ciljev. Tu je zato ključen razmislek, ki ga učitelj oziroma strokovni aktiv opravi že na začetku šolskega leta, ko se za vsako programsko enoto pripravi načrt ocenjevanja znanja in v njem med drugim opredelijo tudi izvedbeni načini ocenjevanja znanja.

V osnovnošolskem in splošnem srednješolskem izobraževanju prevladujeta ustno in pisno ocenjevanje znanja. Pri strokovnih modulih v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju najpogosteje ocenjujemo znanje dijakov s pomočjo izdelka ali storitve, ki ima pogosto značilnosti avtentičnih nalog.

V nadaljevanju bomo izpostavili tiste izvedbene načine preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih je v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju najbolj smiselno uporabljati. Osrednjo pozornost bomo namenili predvsem obravnavi preverjanja in ocenjevanja znanja s pomočjo avtentičnih nalog ter mape učnih dosežkov, medtem ko se bomo manj posvetili ustnemu in pisnemu ocenjevanju, zlasti v kontekstu dopolnjevanja omenjenih dveh načinov vrednotenja znanja.

⁵ Termin vrednotenje v besedilu uporabljamo kot nadpomenko preverjanju in ocenjevanju znanja.

5.1 Preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo avtentičnih nalog

V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je v ospredju predvsem vrednotenje znanja s pomočjo izdelka oziroma storitve, saj tovrsten način omogoča povezovanje teoretičnega in praktičnega znanja. Pri strokovnih moduli ocenjevanje znanja s pomočjo izdelka oziroma storitve predstavlja tudi obvezni način ocenjevanja znanja, določen v splošnem delu posameznega izobraževalnega programa⁶ (ZOFVI, 12. člen). Dijak lahko prek izdelka oziroma storitve izkaže uporabnost svojega znanja tako, da na primer oblikuje določen izdelek oziroma aktivno deluje pri izvajanju določene storitve (Razdevšek Pučko idr., 2002). Predpogoj, da dijak lahko izkaže uporabnost pridobljenega znanja skozi izdelek oziroma storitev, je poznavanje teoretičnega znanja posameznega vsebinskega področja, s čimer prispevamo tudi k temu, da dijak prepozna večjo vrednost teoretičnih znanj. Zaradi narave srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja bomo preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo izdelka oziroma storitve povezali in obravnavali v kontekstu vrednotenja znanja s pomočjo avtentičnih nalog⁷, ki jih v zadnjem obdobju spodbujajo na ravni splošnega izobraževanja in tudi na ravni srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Za razvoj poklicnih kompetenc je pomembno, da so izdelki oziroma storitve, ki jih izvajajo dijaki čim bolj avtentični, torej da odražajo realne poklicne situacije, s katerimi se bodo dijaki srečevali pri prihodnjem delu (Rutar Ilc, 2003, str. 120). Za avtentične naloge je značilno, da predstavljajo kompleksne naloge, v katerih so dijaki soočeni z realnimi izzivi in vprašanji, na katera ni mogoče dati enoznačnih odgovorov (Sentočnik, 2012, str. 71). Avtentične naloge od dijaka zahtevajo kompleksnejši način razmišljanja, spodbujajo inovativnost in doseganje učnih ciljev na višjih taksonomskih ravneh, razvijajo različne miselne procese in veščine, predvsem pa spodbujajo aktivnost dijaka pri konstruiranju lastnega znanja (Vuradin Popovič in Celin v Žakelj in Borstner, 2012, str. 212). Avtentična naloga zaradi odprtosti k

⁶ To ne pomeni, da učitelji ne smejo ocenjevati znanja dijakov tudi s pomočjo ustnega in pisnega ocenjevanja znanja, ampak pomeni le to, da morajo vsaj enkrat v šolskem letu znanje dijaka oceniti s pomočjo izdelka oziroma storitve z zagovorom.

⁷ Ocenjevanje znanja s pomočjo avtentičnih nalog pogosto umeščamo med alternativne načine ocenjevanja znanja, kamor uvrščamo še samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje, ocenjevanje znanja s pomočjo mape dosežkov ipd. Na tem mestu se bomo delitvi na t. i. tradicionalne in alternativne načine preverjanja in ocenjevanja znanja ognili, ker želimo s tem preseči dihotomijo, ki je na tem področju pri nas prisotna že desetletja in tradicionalne načine preverjanja in ocenjevanja znanja razume kot zastarele, medtem ko daje prednost predvsem uporabi alternativnih, novejših načinov preverjanja in ocenjevanja znanja.

poklicnemu problemu od dijakov zahteva načrtovanje in organiziranje dela, raziskovanje, razmišljanje o alternativah, sklepanje, utemeljevanje in argumentiranje rešitev. Vse to zahteva mobilizacijo različnih vrst znanj.

Ob tem je treba opozoriti, da avtentične naloge niso same sebi namen, ampak da so načrtovane v skladu z učnimi cilji, opredeljenimi v katalogu znanja. Življenjskost in prepričljivost sta torej nujna, ne pa tudi zadostna pogoja za kakovostno avtentično nalogo.

Če želimo ocenjevati znanje dijakov z uporabo avtentičnih nalog, je smiselno, da jih uvajamo že med poukom. Ocenjevanje znanja s pomočjo avtentičnih nalog v največji meri spodbuja izvajanje pouka v učnih situacijah, »v kateri dijake izobražujemo in usposabljammo za obvladovanje kompleksnih delovnih situacij ali več smiselno navezujočih se poklicnih nalog. Pri tem jih namerno postavimo v okoliščine, podobne dejanskim, s katerimi se bodo srečevali pri realnih poklicnih nalogah, pri čemer jih na proces opravljanja zahtevanih nalog ustrezno vsebinsko-teoretično pripravimo, nato jih skozi proces vodimo in usmerjamo, končno pa rezultate tega procesa skupaj z dijaki tudi kritično ovrednotimo« (Skubic Ermenc idr., 2012, str. 20). Ker gre pri avtentičnih nalogah navadno za kompleksnejša znanja, jih ne moremo oceniti v eni šolski uri, ampak zahtevajo daljše spremljanje razvoja dijakovega znanja. Ob tem je pomembno, da dijakom vnaprej pojasnimo, kdaj jih bomo opazovali za oceno, hkrati pa morajo biti predhodno seznanjeni tudi z merili za ocenjevanje znanja. Avtentične naloge, s katerimi bomo ocenjevali znanje dijakov, morajo biti tudi ustrezno didaktično pripravljene in voditi od preprostega h kompleksnemu znanju, od začetnega do ekspertnega. Naj pri tem poudarimo, da je za uspešno reševanje avtentičnih nalog ključno, da je dijakom omogočeno povezovanje znanj, ki jih pridobivajo pri različnih strokovnih modulih in tudi splošnoizobraževalnih predmetih ter s tem razvoj kompetenc. To zahteva medsebojno sodelovanje učiteljev, učiteljev strokovnih modulov in mentorjev v podjetju. Za ponazoritev predstavljamo konkretni primer avtentične naloge v strokovnem modulu Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju izobraževalnega programa Predšolska vzgoja. V okviru obravnave vsebinskega sklopa Sodelovanje z otrokovo družino lahko učitelj ocenjuje znanje dijakov z uporabo avtentične naloge na način, da dijaki pripravijo zloženko o pomembnosti sodelovanja med starši in vrtcem. Usvojeno znanje tako dijaki izkažejo

s pripravo zloženke, ki je na razpolago staršem vrtca. Zloženska naj bi vsebovala informacije o tem, kakšen pomen imajo vrtci za otrokov razvoj in socializacijo, kakšna je pri tem vloga vzgojitelja, kako ustrezno pripraviti otroka na vstop v vrtec in katere so najpogostejše napake pri tem, kako pri vstopu in uvajanju v vrtec sodeluje vzgojitelj, kakšne oblike sodelovanja s starši ima vrtec vzpostavljene ipd. Pri pripravi zloženke naj bi bili pozorni, da bo zapisana preprosto, pregledno in da bo pritegnila pozornost.

5.2 Vrednotenje znanja s pomočjo mape učnih dosežkov

Sodobni trendi na področju preverjanja in ocenjevanja znanja v zadnjem obdobju močno spodbujajo vrednotenja znanja na podlagi mape učnih dosežkov, kar številni avtorji uvrščajo med alternativne načine preverjanja in ocenjevanja znanja (Black idr., 2004; Bennett, 2011; pri nas Peršolja, 2020; Holcer Brunauer, 2017; Marentič Požarnik, 2018). Mapa učnih dosežkov, za katero se uporabljajo tudi izrazi, kot so portfolio, portfelj, učna mapa, dijakova mapa ter listovnik, je zbirka dijakovih izdelkov in dokumentov o njegovih opravljenih dejavnostih. V srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je mapo učnih dosežkov še posebej smiselno uporabljati, ker lahko prek vrednotenja različnih preizkusov, izdelkov in zabeležk dijaka v določenem obdobju učitelj učinkoviteje presoja, koliko je dijak usvojil znanja. Mapa učnih dosežkov se lahko uporablja različnim namenom:

- predstavlja izhodišče, na podlagi katerega lahko učitelj evalvira svoje delo;
- spodbuja razvoj dijakovih spretnosti samopreverjanja,
- omogoča odkrivanje vzeli v znanju dijakov,
- predstavlja orodje za vrednotenje znanja, s katerim lahko učitelj ovrednoti razvoj poklicnih spretnosti dijaka,
- predstavlja izhodišče za evalvacijo izobraževalnega programa (Mumme, 1991, v Birgin in Baki, 2007, str. 78).

V nadaljevanju besedila se bomo osredotočili na razumevanje mape učnih dosežkov kot orodja za preverjanje in ocenjevanje dijakovega znanja in doseženih kompetenc. Mapo učnih dosežkov razumemo kot instrument merjenja, na podlagi katere učitelj določi tudi oceno dijaka.

Vendarle pa je treba opozoriti, da se v našem prostoru mapa učnih dosežkov že

dlje uporablja tudi v drugačnih kontekstih in ne za namen preverjanja ali ocenjevanja znanja. Na primer Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, veljaven v letih 2007–2010, je mapo učnih dosežkov opredelil kot instrument, s katerim dijak »zbira dokazila, potrebna za priznavanje znanja, ki ga pridobi s formalnim ali neformalnim izobraževanjem oziroma z delovnimi izkušnjami, ter druge dokumente v zvezi s formalnim in neformalnim izobraževanjem«. (Čop, 2009) Nadalje se osebna zbirna mapa uporablja v postopku za pridobitev certifikata nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK). Kandidat tako zbere dokazila o delovnih izkušnjah in znanjih, na podlagi katerih komisija odloča o podelitvi certifikata (Drofenik, 2017).

Če se osredotočimo na razumevanje mape učnih dosežkov kot instrumenta merjenja, kot smo zapisali zgoraj, potem mapa učnih dosežkov predstavlja orodje, s katerim dijak evidentira svoje izdelke in organizirano pokaže (učne) dosežke na določenem področju, ki so tudi predmet ocenjevanja znanja. Vključuje lahko tudi zapise učitelja, mentorja in dijakove refleksije o učnem procesu in morebitnih težavah, s katerimi se je srečeval pri doseganju učnih ciljev. Omogoča vpogled v nastajanje izdelka, v dijakov napredek ter v način razmišljanja in reševanja problemov (Marentič Požarnik, 2018; Sentočnik, 2000; Razdevšek Pučko, 1999; Trškan, 2004; Petrová in Fasnenová, 2012). Mapa učnih dosežkov lahko nastaja krajše časovno obdobje, na primer. skozi obravnavo posameznega zaokroženega vsebinskega sklopa, ali tudi skozi daljše časovno obdobje. Izdelava zahteva od dijaka kontinuirano aktivnost, saj mora zbrati, utemeljiti in prikazati rezultate učnega procesa v celoti. Pri tem je pomembna tudi vloga učitelja, ki dijaka vodi, usmerja in mu zagotavlja podporo. V celotnem procesu nastajanja mape učnih dosežkov mora učitelj dijake usmerjati v ciljno načrtovanje in izvajanje, saj morajo imeti za njegovo izdelavo neprestano v mislih končni cilj: kaj želimo z mapo dosežkov izkazati (katera znanja, spretnosti, sposobnosti ipd).

Mapa učnih dosežkov je uporaben instrument v procesu sprotnega preverjanja znanja in tudi ocenjevanja znanja. Sprotno preverjanje znanja poteka med procesom nastajanja mape dosežkov, s tem ko učitelj dijaku na podlagi mape dosežkov posreduje povratne informacije o tem, kako se dijak uči, kaj že zna, kako napreduje ipd. Taka povratna informacija dijaka vodi k učnemu napredovanju, spodbuja k

samovrednotenju in prevzemanju odgovornosti za lastno učenje. Tako dijak tudi sam odkriva, kaj že zna in kje je njegovo znanje še šibko. Na neki točki mapa učnih dosežkov postane tudi pomemben instrument ocenjevanja znanja, na kateri učitelj poda oceno dijaku na podlagi izdelane mape učnih dosežkov. Učitelj tako določi in opiše raven učnega dosežka, ki ga je dijak dosegel pri določenem didaktičnem sklopu oziroma programski enoti, ter s tem opredeli tudi, katere standarde znanja in do katere ravni jih je dosegel (Juriševič, 2007). Vrednotenje znanja s pomočjo mape dosežkov omogoča nadzorovanje lastnega procesa učenja, to pa je nekaj, kar se pri pouku še zlasti prizadevamo doseči (Sentočnik, 2005).

Na kaj mora biti učitelj pozoren pri ocenjevanju znanja s pomočjo mape dosežkov?

Če se mapa učnih dosežkov uporablja za ocenjevanje znanja, mora to učitelj opredeliti že v načrtu ocenjevanja znanja. Poleg tega tako ocenjevanje zahteva tudi natančno načrtovanje na operativni ravni. Določiti je treba datum začetka in konca nastajanja mape učnih dosežkov, natančno opredeliti njen namen in določiti kriterije ocenjevanja (Birgin in Baki, 2007). V fazi načrtovanja in izdelave mape dosežkov mora imeti učitelj ves čas v mislih učne cilje oziroma kompetence, ki jih želi pri dijakih razvijati. V fazi učiteljevega načrtovanja je predvsem pomemben tudi razmislek o ustreznih in raznolikih učnih izkazih o dijakovem znanju, ki se bodo zbirali v mapi učnih dosežkov. Pri tem naj bo učitelj pozoren, da bo vključil različne preizkuse in naloge, saj bo le tako zagotovil ocenjevanje različnih vidikov dijakovega znanja, zbranih v mapi dosežkov, bolj zanesljivo bo tudi ocenjevanje na podlagi različnih izkazov. V fazo načrtovanja je smiselno, da učitelj vključi tudi dijake na način, da skupaj opredelijo, kaj vse bo mapa dosežkov vključevala in kako bo potekalo njeno vrednotenje. Učitelj lahko dijake vključi tudi v pripravo opisnikov (Sentočnik, 2005).

Vrednotenje znanja z uporabo mape učnih dosežkov zahteva postopno uvajanje drugačnega načina ocenjevanja znanja, prav tako od učiteljev in dijakov zahteva drugačen pristop k poučevanju in učenju. Pomemben del nastajanja mape učnih dosežkov so učiteljeve povratne informacije, ki dijaka usmerjajo in na podlagi katerih lahko izboljša delo. Smiselni so tudi razgovori, ki jih učitelj opravi individualno s posameznim dijakom. Razgovori so odlična priložnost za posredovanje poglobljene povratne informacije dijaku.

Pogosto se sestavni del mape učnih dosežkov tudi dijakove pisne refleksije, ki jim lahko sprva povzročajo veliko težav. Zato je pomembno, da jih učitelji skozi ta proces vodijo in jim namene ter cilje refleksije tudi dovolj dobro obrazložijo. Dijake lahko na proces pisanja refleksije najustrežneje navadijo prek postavljanja vprašanj, ki usmerjajo dijakovo razmišljanje. Pri tem naj se vprašanja navezujejo na cilje mape učnih dosežkov in konkretne naloge, ki jih dijaki ob njeni pripravi opravljajo. Vprašanja naj bodo osredotočena na dijakov proces mišljenja in učenja, spretnosti iskanja, uporabljanja ustreznih virov, spretnosti komunikacije, analize lastnega dela v skupini, miselnih nalog, zadovoljstvo z izdelkom oziroma storitvijo ipd. Pri presojanju si lahko dijaki pomagajo tudi z ocenjevalno shemo.⁸

Ob nastajanju mape učnih dosežkov moramo nameniti dovolj časa tudi njenemu urejanju, kar hkrati spodbuja razvijanje ustvarjalnosti, natančnosti, preglednosti in sistematičnosti pri dijakih. Priprava mape učnih dosežkov ponuja priložnost za razvijanje dijakovih metakognitivnih strategij mišljenja (ugotavljanje, kaj je dobro in kaj še ni oziroma prepoznavanje kakovosti lastnega dela, razlaganje sebi, izbira reprezentativnih evidenc in zapis utemeljitve izbire, načrtovanje in razporeditev časa za nadaljnje učenje, kritično ovrednotenje dotedanjega procesa in dosežkov ipd).

Po oddaji mape učnih dosežkov, ki jo lahko spremlja tudi dijakova javna predstavitev, sledi ocenjevanje znanja. Pri tem učitelj ovrednoti doseganje učnih ciljev in standardov znanja, ki naj bi jih mapa učnih dosežkov obsegala. Dijak na podlagi mape učnih dosežkov prejme oceno, ki vpliva na oblikovanje končne ocene v posamezni programski enoti. Ob tem učitelj presoja tudi dijakov napredek, njegovo zmožnost regulacije in njegov odnos do dela, čeprav tovrstni vidiki ne vplivajo neposredno na oceno, ki jo dijak prejme na podlagi mape učnih dosežkov.

⁸ Ocenjevalna lestvica (tudi rubrika ali shema) je prikaz standardov znanja in opisnikov (Rutar Ilc 2003, str. 152).

Na katere težave lahko naletimo pri ocenjevanju znanja na podlagi mape učnih dosežkov?

Ocenjevanje znanja z uporabo mape učnih dosežkov ima številne prednosti, hkrati pa lahko vodi tudi do številnih težav. Pomanjkljivosti mape učnih dosežkov so povezane z:

- nezadostnim uvajanjem in spremljanjem dijaka pri nastajanju mape učnih dosežkov, kar vpliva na kakovost priprave mape učnih dosežkov,
- nemotiviranostjo za pripravo in vodenje mape učnih dosežkov s strani dijakov,
- dijakovim nerazumevanjem namenom priprave mape učnih dosežkov,
- prezahtevnostjo izdelkov glede na dijakovo predznanje,
- poudarjanjem oblike, forme pred vsebino mape učnih dosežkov,
- pripravo nereprezentativnih izdelkov glede na zahtevane učne cilje in standarde znanja,
- neavtentičnostjo izdelkov za prikaz dosežkov dijaka,
- dijakovo slabšo časovno organizacijo in kampanjsko pripravo mape učnih dosežkov,
- neustrezno povratno informacijo o vodenju mape učnih dosežkov in predstavljenih dosežkih,
- nedoslednostjo pri vodenju evidenc in pisanju refleksij,
- pomanjkanjem osebne angažiranosti,
- nenatančnostjo pri opredeljevanju izkazov, ki bodo sestavni del mape učnih dosežkov in bodo vplivali na oceno dijaka pri predmetu,
- pretirano obremenjenostjo učitelja, ki zaradi mnogoštevilnih razredov težko vsem dijakom posredujejo kakovostne in poglobljene povratne informacije (Juriševič, 2007; Sentočnik, 2005).

5.3 Ustno ocenjevanje znanja

Ustno ocenjevanje znanja poteka tako, da učitelj zastavlja vprašanja dijakom, ki morajo nanje odgovoriti, tako da vsebine opišejo, razložijo, interpretirajo, vrednotijo, analizirajo ipd. (Blažič idr., 2003). Pri zastavljanju vprašanj je pomembno zavedanje učitelja, da ne postavlja samo vprašanj na najnižji taksonomski stopnji po Bloomu,

ampak da zastavi tudi kompleksnejša vprašanja, s pomočjo katerih bodo lahko dijaki izkazali doseganja učnih ciljev in standardov znanja na višjih taksonomskih ravneh. Pedagoško je ustrezneje, da zahtevnost vprašanj pri ustnem spraševanju stopnjuje tako, da začne z najpreprostejšimi vprašanji in nato nadaljuje s kompleksnejšimi. Če najprej postavi zahtevno vprašanje, na katerega dijak ne bo znal odgovoriti, se lahko zgodi, da v nadaljevanju zaradi stresa ne bo znal odgovoriti niti na najpreprostejša vprašanja. Pri ustnem ocenjevanju znanja je treba zato posebno pozornost nameniti tudi subjektivnim dejavnikom, ki vplivajo na oceno, saj je učitelj slednjim ob neposrednem stiku z dijakom še bolj eksplicitno izpostavljen. Pomembno je, da se dijaku omogoči dovolj časa za razmislek in oblikovanje odgovora. Prav tako je pomemben tudi učiteljev odziv na dijakov odgovor, ki naj bo spodbuden in naj po potrebi usmeri dijakovo razmišljanje.

5.4 Pisno ocenjevanje znanja

Za pisno ocenjevanje znanja, ki je časovno veliko bolj ekonomično od ustnega velja, da učitelj oceno določi na podlagi dijakovega pisnega izdelka, ki ga hkrati in pod istimi administrativnimi pogoji opravljajo vsi dijaki (Blažič idr., 2003, str. 160). To omogoča tudi primerjanje učnih dosežkov med dijaki znotraj posameznega oddelka. Dijaki lahko znanje izkažejo s šolskimi nalogami in testi znanja. Obe obliki pisnih nalog sta lahko sestavljeni z nalogami objektivnega tipa, zaprtega tipa, odprtega tipa, esejskega tipa ipd. Pogosto je prepričanje, da lahko s pisnim preizkusom znanja ocenjujemo le znanje na nižjih taksonomskih ravneh. Posledično je veliko nalog sestavljenih tako, da preverjajo predvsem reprodukcijo znanja in njegovo razumevanje. Treba pa je poudariti, da je naloge za pisni preizkus znanja mogoče zasnovati tudi problemsko, s čimer lahko dijak izkaže obvladanje različnih vrst znanja. Z nalogami je smiselno vrednotiti tudi doseganje učnih ciljev in standardov znanja na višjih taksonomskih ravneh, s tem pa je pisni preizkus znanja tudi bolj veljaven in občutljiv. Ker pri pisnem ocenjevanju znanja učitelj in dijak nista v neposrednem stiku, je vsaj deloma mogoče omejiti subjektivne vplive, prisotne pri ocenjevanju znanja. Ključna pomanjkljivost ocenjevanja znanja s pomočjo pisnih izdelkov je, da omejujejo dijakovo svobodno izražanje znanja in da lahko ob pisnem ocenjevanju znanja v manjši meri upoštevamo individualne učne posebnosti dijaka.

5.5 Kako avtonomen je učitelj pri izbiri izvedbenih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja?

V Pravilniku (10. člen) je zapisano, da lahko preverjanje in ocenjevanje znanja izvajamo s pomočjo vaj, seminarskih in drugih nalog, s pomočjo izdelkov oziroma storitev, zagovorov, nastopov, mapo dosežkov in podobno.

Pri izbiri načinov ocenjevanja znanja mora učitelj upoštevati obvezni način ocenjevanja znanja pri strokovnih moduli, določen v splošnem delu posameznega izobraževalnega programa (ZOFVI, 12. člen). Zanje je značilno, da je kot obvezni način ocenjevanja znanja praviloma določeno ocenjevanje izdelka oziroma storitve, s čimer se na nacionalni ravni spodbuja celostni pristop k vrednotenju dijakovega znanja oziroma usposobljenosti. Poleg obveznega načina ocenjevanja znanja pa je učitelj avtonomen pri izbiri načinov ocenjevanja znanja do te mere, ko je sprejet načrt ocenjevanja znanja za posamezen strokovni modul. V načrtu mora strokovni aktiv med drugim opredeliti tudi načine ocenjevanja znanja med šolskim letom (Pravilnik, 12. člen). V vajeniški obliki izobraževanja je v načrtu ocenjevanja znanja treba opredeliti tudi, kako pri preverjanju in ocenjevanju znanja sodeluje mentor iz podjetja, kar pomeni, da se vzpostavi razmerje med učnimi cilji katalogov znanja in kataloga praktičnega usposabljanja. To sicer ne pomeni, da sta si katalog znanja in katalog praktičnega usposabljanja v nasprotju. S tem želimo samo poudariti, da je v vajeniški obliki izobraževanja treba v načrtu ocenjevanja znanja jasno opredeliti, kateri učni cilji in standardi znanja se bodo ocenjevali v šoli in kateri pri delodajalcu. Prav tako pa je treba opredeliti tudi sodelovanje med učitelji strokovnih modulov in mentorji v podjetjih.

6 Kurikularno načrtovanje kot predpogoj za kakovostno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja

Učni proces oziroma pouka je preplet pedagoških dejavnosti, ki jih v poklicnem in strokovnem izobraževanju izvajata učitelj in dijak. Pri vajeniški obliki izobraževanja v učnem procesu sodelujejo tudi mentorji pri delodajalcih (Breznikar idr., 2021). Učni proces je kompleksen proces, zato zahteva skrbno načrtovanje na ravni šole in tudi na ravni posameznega učitelja. Od kakovostnega kurikularnega načrtovanja sta v veliki meri odvisna tudi preverjanje in ocenjevanje znanja.

V našem prostoru izhajamo iz učinkovite strategije kurikularnega načrtovanja, za katero je značilno, da so izhodišče za načrtovanje pouka učni cilji, določeni na nacionalni ravni, in so podlaga učitelju pri določanju vse drugih didaktičnih prvin pouka, med drugim tudi učne vsebine, metode pouka, učne oblike, didaktična sredstva ipd.

Srednje poklicno in strokovno izobraževanje je poleg tega še kompetenčno zasnovano (Dopolnjena izhodišča, 2019, str. 4), kar pomeni, da pojem znanje v izobraževalnem programu predstavljajo poleg splošnih ciljev izobraževalnega programa, splošnih in operativnih ciljev splošnoizobraževalnih predmetov (v katalogih znanja), usmerjevalnih ciljev strokovnih modulov⁹ (v katalogih znanja) in praktičnega usposabljanja (v katalogih praktičnega usposabljanja) tudi poklicne in ključne kompetence¹⁰ (Breznikar idr., 2021). V katalogih znanja strokovnih modulov so poklicne kompetence natančneje opredeljene z informativnimi (tistimi, ki zajemajo strokovnoteoretična znanja) in formativnimi (tistimi, ki vključujejo praktične veščine, spretnosti in procese) cilji, v katalogu praktičnega usposabljanja pa z operativnimi učnimi cilji. Ključne kompetence se, kadar niso neposredno vključene v kataloge

⁹ Usmerjevalni cilji so zapisani v splošnejših formulacijah in so namenjeni temu, da usmerjajo učni proces v daljšem časovnem obdobju, najpogosteje v obdobju posameznega šolskega leta oziroma več let.

¹⁰ V poklicno in strokovno izobraževanje vključujemo ključne kompetence, opredeljene v evropskem referenčnem okviru (Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje z dne 22. maja 2018, (2018/C 189/01). To so pismenost, večjezičnost, matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca, digitalna kompetenca, osebnostna, družbena in učna kompetenca, državljanska kompetenca, podjetnostna kompetenca, kulturna zavest in izražanje. Poklicne kompetence so tiste kompetence, ki se tičejo strokovnih znanj, vezanih na poklic, za opravljanje katerega dijake pripravlja določen izobraževalni program. Opredeljene so v izobraževalnem programu oziroma katalogih znanja strokovnih modulov.

znanja, vključujejo v izvajanje programa na način integracije, torej na ravni izvedbe učnega procesa. Doseganja ključnih kompetenc praviloma ne ocenjujemo.

Smisel kompetenčnega pristopa je med drugim tudi v tem, da se različne vrste znanja že med učenim procesom tesneje povežejo. Razvoj kompetenc vključuje pridobivanje deklarativnega (kognitivni vidik), proceduralnega (funkcionalni vidik oziroma razvoj spretnosti in veščin) in strateškega oziroma metakognitivnega znanja (vedeti, kdaj, kje in zakaj uporabiti deklarativno in proceduralno znanje). Poleg tega vključuje še razvoj vrednot, stališč, odnosa in profesionalne drže (osebnostni in etični oziroma socialni vidik) (prim. Bahovec, 2007, str. 17; Medveš, 2006, str. 20; Rutar Ilc, 2003, str. 16; Marentič Požarnik, 1998, str. 251; Štefanc, 2011, str. 101).

Namen učnega procesa je, da dijaki razvijejo kompetence, opredeljene v izobraževalnem programu. Ker so poklicne kompetence kompleksne, neposredno vrednotenje njihove razvitosti ni mogoče. Hkrati je treba pri vrednotenju (zlasti pri ocenjevanju) zagotavljati veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost. Zato so poklicne kompetence v katalogih znanja opredeljene z uporabo informativnih in formativnih ciljev, iz slednjih pa nato za potrebe preverjanja in ocenjevanja znanja učitelji izpeljejo standarde znanja, kot to opredeljuje Pravilnik (10. in 13. člen).

Informativni in formativni učni cilji so v katalogih znanja zapisani bolj konkretno-specifično ter tako usmerjajo učni proces v okviru obravnave posameznega zaokroženega vsebinskega sklopa oziroma učne ure. Vendarle pa so tudi informativni in formativni cilji v katalogih znanja opredeljeni dovolj ohlapno, da učitelju omogočajo razmeroma visoko raven strokovne avtonomije na področju kurikularnega načrtovanja in izvajanja pouka. Od učiteljeve avtonomne presoje je odvisno, z obravnavo katerih učnih vsebin in kako način bo omogočil doseganje učnih ciljev pri dijakih.

V učnem procesu dijake torej usmerjamo k razvijanju kompetenc oziroma doseganju zastavljenih učnih ciljev, uspešnost pri tem pa ugotavljamo pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

Prvi korak, ki ga mora učitelj opraviti pri kurikularnem načrtovanju, je, da preuči

katalog znanja posameznega strokovnega modula in v globalno (letno) učno pripravo¹¹ umesti učne cilje, ki jih bo vključil v učni proces samostojno ali z medpredmetnim povezovanjem. V vajeniški obliki izobraževanja pri tem upošteva tudi operative učne cilje, opredeljene v katalogu praktičnega usposabljanja, o doseganju katerih se dogovori z mentorjem pri delodajalcu. S tem določimo osnovo za opredelitev standardov znanja in meril ocenjevanja znanja.

Naslednji korak je zasnova operative učne priprave, torej priprave na posamezno učno uro. Pri tem je pomembno, da učitelj opravi razmislek o učnih ciljih, standardih znanja, vezanih nanje, in merilih ocenjevanja ter opredeli vsebine, s katerimi bo skušali doseči zastavljene učne cilje. V pripravi določi tudi učne oblike in metode dela ter didaktična sredstva, ki jih bo potreboval pri obravnavi posamezne vsebine. Načrtovane dejavnosti umesti v smiselni časovni okvir in izpelje učni proces tako in v takem zaporedju, da bo dijake vodil k doseganju učnih ciljev.

V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na pripravo standardov znanja in meril ocenjevanja znanja, ki so za dejavnosti preverjanja in ocenjevanja znanja še zlasti pomembne.

6.1 Standardi znanja, opisniki in kriteriji ocenjevanja – predpogoji za kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja

V Pravilniku (13. člen) je zapisano, da mora učitelj oziroma strokovni aktiv opredeliti merila ocenjevanja znanja. Kot merila ocenjevanja znanja razumemo tako opisnike kot kriterije ocenjevanja. V nadaljevanju bomo oba termina opredelili in pojasnili, na kaj moramo biti pri njunem formuliranju še zlasti pozorni. Pred tem pa bomo pojasnili še vlogo standardov znanja, ki so osnova za ocenjevanje znanja.

Za kakovostno in hkrati formalno-pravno ustrezno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja je ključno, da so standardi znanja in iz njih izpeljani opisniki ocenjevanja jasno, pregledno in transparentno opredeljeni. To je naloga posameznega

¹¹ Globalna (letna) učna priprava je priprava, ki jo učitelj pripravi pred začetkom šolskega leta. Predstavlja letno pripravo učitelja pri posameznem predmetu, v okviru katere opredeli splošne učne cilje, ki jih bo zasledoval tekom šolskega leta, opredeli zaokrožene vsebinske sklope, ki jih bo obravnaval pri pouku, opravi analizo učnega okolja ipd.

učitelja oziroma strokovnega aktiva, hkrati pa mora učitelj z njimi seznaniti tudi dijake. Dijak, ki ne ve, katere učne cilje mora doseči ter kaj mora znati in obvladati, ima težave pri ločevanju bistvenega od nebistvenega, težje prepozna smiselnost obravnave in usvajanja določenega znanja ter se počuti izgubljenega.

6.2 Od standardov znanja do opisnikov

Standarde znanja določi učitelj oziroma strokovni aktiv. Pri zapisu izhaja iz informativnih in formativnih učnih ciljev, opredeljenih v katalogu znanja za posamezno programsko enoto. Naj ob tem poudarimo, da vsi učni cilji, ki so zapisani v katalogu znanja, niso hkrati tudi standardi znanja. Med standarde znanja uvrščamo samo tiste operativne učne cilje, ki jih je mogoče objektivno vrednotiti in so kot taki podlaga za ocenjevanje znanja. Med standarde znanja tako ne spadajo učni cilji, katerih namen je razvijanje osebnostnih lastnosti, delovnih navad ipd., kar še ne pomeni, da si za doseganje omenjenih ciljev v šolskem prostoru ni treba prizadevati (Strmčnik, 2001, str. 218). Pomeni le to, da niso predmet ocenjevanja znanja. Standarde znanja učitelj formulira v procesu priprave izvedbenega kurikula in so del njegovih učnih priprav na pouk.

Poleg tega učitelj ali strokovni aktiv v skladu s Pravilnikom (13. člen) opredeli tudi minimalne standarde znanja. Opredeli jih v načrtu ocenjevanja znanja za posamezno programsko enoto. Minimalni standardi znanja predstavljajo raven znanja, potrebnega za pozitivno oceno oziroma za nadaljnje sledenje pouka (Pravilnik, 9. člen). Zaradi tega mora učitelj pri pouku posebno skrb nameniti temu, koliko dijaki dosegajo minimalne standarde znanja. Na to mora biti še zlasti pozoren v fazi preverjanja znanja.

Standardi znanja sami po sebi še ne povedo, za katero oceno dijak dosega znanje, ki ga opredeljujejo. Učiteljeva naloga je, da za vsak standard znanja pripravi opisnike oziroma deskriptorje. V skladu s Pravilnikom (13. člen) je treba za vsako programsko enoto pripraviti vsaj minimalne standarde znanja (opisnike za oceno 2). Pedagoško ustrežneje je, da se standard znanja razčleni v več opisnikov. Opisniki predstavljajo opise učnih dosežkov za posamezen standard znanja glede na stopnjo ali raven znanja (Rutar Ilc, 2003, str. 140). Pogosto je predvsem razčlenjevanje posameznega standarda znanja na štiri stopnje, kar omogoča, da opisnik razumemo

kot zapis, ki nam pove, kaj pomeni doseganje standarda znanja za oceno 2, 3, 4 ali 5. Opisnik je torej zapis, »kaj mora dijak znati za določeno oceno« (prav tam). Standard znanja je lahko členjen tudi na manj ali več stopenj (opisnikov), kar je odvisno od njegove kompleksnosti. Pri odločanju o številu opisnikov za določen standard znanja je ključno, da učitelj izbere toliko stopenj, da se kakovost dosežka med stopnjami smiselno in dovolj nazorno razlikuje, hkrati pa stopenji ne sme biti preveč, saj se v tem primeru razlike med stopnjami zabrišejo (prav tam).

Načeloma naj bi učitelj oblikoval opisnike za vsak standard znanja, če pa je glede na vsebino to smiselno, lahko določene standarde tudi združuje oziroma znotraj standarda znanja upošteva doseganje več ciljev hkrati.

Opisniki predstavljajo temelj za izvajanje kakovostnega preverjanja in ocenjevanja znanja, hkrati pa imajo zelo pomembno vlogo pri oblikovanju povratne informacije, ki je s pomočjo opisnikov tudi bistveno bolj razčlenjena in kontekstualizirana kot povratna informacija, ki vključuje le številčno oceno oziroma informacijo o osvojenih točkah ali odstotkih (prim. Žakelj in Borstner, 2012; Rutar Ilc, 2003, 2008). Dijak skozi povratno informacijo, ki temelji na opisnikih, dobi natančen vpogled v usvojeno znanje, hkrati pa tudi informacijo o tem, katero znanje bi moral še izkazati, da bi dobil višjo oceno (kako bi torej mogel izkazati doseganja standarda znanja, na primer da bi dobil najvišjo oceno). Na podlagi opisnikov tudi učitelj prejme povratno informacijo o učinkih svojega dela, kar mu lahko pomaga pri načrtovanja pouka v prihodnje.

Formuliranje opisnikov je zahtevna, pomembna in obsežna naloga, zato je smiselno, da poteka kot sodelovalni in partnerski proces vseh, ki sodelujejo v učnem procesu. Ključno vlogo pri pripravi opisnikov ima učitelj oziroma strokovni aktiv, ki v proces v čim večji meri vključuje tudi dijake, v vajeniški obliki izobraževanja pa tudi mentorje pri delodajalcu. Opisnike je mogoče zapisati na dva načina:

- lahko jih taksonomsko stopnjujemo, tako da opisnik za oceno dve (minimalni standard) od dijakov zahteva doseganje ciljev na najnižji taksonomski ravni, pri čemer so opisniki za ostale ravni taksonomsko stopnjevani. Pri tem si lahko pomagamo z različnimi taksonomijami učnih ciljev, kot so npr. Bloomova, Marzanova in SOLO taksonomija učnih ciljev, ali druge. Opisniki niso vedno taksonomsko oblikovani, saj lahko minimalni standardi znanja predstavljajo tudi doseganje znanja na višjih taksonomskih ravneh ter obratno;

- lahko pa opisnike stopnjujemo tudi kvantitativno, tako da z njimi odražamo različne stopnje izraženosti dosežka v sklopu iste razsežnosti.

Za izvajanje objektivnejšega, zanesljivejšega in s tem tudi pravičnejšega ocenjevanja znanja je ključno, da so dijaki s standardi znanja in pripadajočimi opisniki seznanjeni na začetku šolskega leta oziroma najpozneje pred začetkom obravnave posameznega vsebinskega sklopa oziroma dejavnosti. Zapis oziroma shema, v kateri dijakom predstavimo standarde znanja in opisnike, imenujemo ocenjevalna shema, ocenjevalna lestvica oziroma rubrika (Rutar Ilc, 2003, str. 152). Tako zagotovimo, da dijaki vedo, na kaj morajo biti pri pouku še zlasti pozorni, po katerih kriterijih bo njihovo znanje ocenjeno in kaj se od njih za posamezno oceno pričakuje (prim. Žakelj in Borstner, 2012; Rutar Ilc, 2003, 2008). Smiselno je, da so standardi znanja in opisniki dijakom ves čas na voljo (objavljeni npr. na spletu, v spletni učilnici).

Pri oblikovanju standardov znanja in iz njih izpeljanih opisnikov priporočamo naslednje:

- zapis standarda znanja začnemo z glagolom;
- smiselno uporabimo aktivne glagole;¹²
- standardi znanja se nanašajo na obdobje ocenjevanja: zapisano naj bo znanje, ki ga bo dijak obvladoval v času ocenjevanja znanja;
- standardi znanja naj bodo objektivno preverljivi, saj so neposredno povezani z ocenjevanjem znanja;
- zapisi naj bodo jasni, hkrati pa besedišče ne sme biti preveč zahtevno, saj je pomembno, da ga razumejo vsi (tako mentorji pri delodajalcu kot dijaki in njihovi starši);
- izogibamo se preveč ohlapnim in širokim zapisom opisnikov in smo pri njihovem zapisu raje čim bolj konkretni (izogibamo se torej zapisu: Dijak predstavitev pripravi dobro, ampak raje – dijak predstavitev opravi suvereno, zanimivo, izvirno..);
- opisniki za višje ocene naj predpostavljajo, da je bil standard znanja na nižjih ravneh že dosežen;
- opisi učnih dosežkov oziroma opisniki na posameznih stopnjah naj ne bodo predolgi in preveč natančni, saj se bodo dijaki v njih izgubili;

¹² Glej: Breznikar idr. 2021.

- opisniki si med posameznimi ravni naj ne bodo preveč podobni, saj bo med njimi težko vzpostavljali smiselno ločnico (Breznikar idr., 2021; gl. tudi Skubic Ermenc, b. l.; Rutar Ilc, 2003, str. 155–156; Milekšič, 2010).

6.3 Kriteriji ocenjevanja znanja

Ker učitelj s preverjanjem in ocenjevanjem znanja ugotavlja kvantiteto in kakovost znanja, mora načrtovati in oblikovati takšne naloge, dejavnosti in izdelke, s katerimi bodo dijaki lahko dokazali, ali so načrtovane standarde znanja usvojili in na kateri stopnji. V okviru posameznega ocenjevanja znanja se vrednoti doseganje širšega nabora standardov znanja, vendar pa naj se pri tem instrument za ocenjevanje znanja zasnuje tako, da se z njim tudi preveri, v kolikšni meri dijak dosega določen standard znanja. Ne glede na število standardov znanja, ki jih učitelj preveri v okviru posameznega ocenjevanja znanja, dijaku določi eno oceno, s katero izrazi, kako dobro dosega izbrani nabor standardov znanja (Breznikar idr., 2021).

Za kakovostno izvajanje ocenjevanja znanja je pomembno, da učitelj opredeli, koliko točk lahko dijak pridobi pri posamezni nalogi. Točke, opredeljene za posamezno nalogo, so predpogoj za oblikovanje kriterija ocenjevanja, na podlagi katerega se točke seštejejo in določi ocena. Kriterij ocenjevanja je torej razpon potrebnih točk za posamezno oceno. Pogosto se za kriterij ocenjevanja uporabljajo tudi izrazi točkovnik, prag ali meja za oceno (prav tam).

V šolski praksi se pogosto zgodi, zlasti pri pisnem ocenjevanju, da se kriterij ocenjevanja znanja določi na splošno ob začetku šolskega leta in je enak za vsa ocenjevanja znanja pri določeni programski enoti. V takem primeru so dijaki na začetku šolskega leta seznanjeni s kriteriji ocenjevanja, kjer velja na primer, da mora dijak doseči 50 % točk za oceno 2, 60 % za oceno 3 itd. Naj poudarimo, da je ta praksa ustrezna samo v primeru, ko je natančno metodološko predvideno, da bo vsako ocenjevanje znanja pripravljeno tako, da bo za dosego minimalnih standardov znanja potrebnih 50 % točk. Bistveno bolj ustrezno in smiselno je namreč, da se kriterij ocenjevanja tvori šele potem, ko se oblikuje instrument za ocenjevanje znanja (npr. pisni preizkus znanja), saj je kriterij ocenjevanja znanja odvisen od tega, katere in koliko standardov znanja preverjamo z njim ter kako so sestavljene posamezne naloge (prav tam).

7 Kakovost preverjanja in ocenjevanja

Poleg natančnega kurikularnega načrtovanja je za kakovostno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja pomembno tudi upoštevanje merskih karakteristik ter načel transparentnosti in etičnosti.

7.1 Merske karakteristike

Merske karakteristike so lastnosti merskih instrumentov, na primer pisnega preizkusa znanja. Bolj kot pisni preizkus znanja upošteva merske karakteristike, bolj meri to, za kar je bil pripravljen. Ločimo štiri merske karakteristike: veljavnost, objektivnost, zanesljivost in občutljivost. Merske karakteristike smo celovito predstavili že v priročniku *Preverjanje in ocenjevanje znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2021), zato jih na tem mestu ne bomo poglobljeno tematizirali, ampak bomo izpostavili le nekatere ključne vidike.

Upoštevanje **veljavnosti** je ključno pri načrtovanju in pripravi ocenjevanja znanja. Pisni preizkus znanja lahko označimo kot veljaven v primeru, da meri natanko tisto, kar imamo namen z njim meriti (Sagadin 1993, str. 73). Bolj bodo na pisni preizkus vplivali ostali (zlasti subjektivni) dejavniki, manjšo veljavnost bo dosegel. Upoštevanje veljavnosti je ključno tudi pri pripravi merskega instrumenta, saj mora instrument vsebovati vse pomembne učne cilje in standarde znanja določenih vsebinskih sklopov, ki so predmet ocenjevanja znanja. Poleg tega morajo biti vsebine tudi proporcionalno zajete (Marentič Požarnik, 2019, str. 280). Naloge je treba pripraviti tako, da z njim ne preverjamo zgolj tega, koliko dijak pozna dejstva in pridobljene informacije, ampak da z njimi preverjamo tudi dijakovo razumevanje, kako zna usvojeno znanje uporabiti v novih situacijah, ali ga zna razčleniti in vrednotiti z različnih zornih kotov ipd.

Zanesljivost merskega instrumenta pomeni, da bi ob ponovnem ocenjevanju znanja istih dijakov dobili iste oziroma podobne rezultate (Sagadin, 1993, str. 76). K zanesljivosti merskega instrumenta pripomorejo jasnost vprašanj in nalog, njihova razumljivost in predhodno natančno opredeljena merila ocenjevanja znanja. Na zanesljivost pa vpliva tudi tip nalog. Učitelj lahko najučinkoviteje preveri, koliko je

njegovo ocenjevanje zanesljivo, tako da iste naloge oziroma izdelke dijakov po določenem času ponovno ovrednoti in vrednotenje (ocene) medsebojno primerja (Marentič Požarnik, 2019, str. 282).

Ocenjevanje znanja lahko opredelimo kot **objektivno** takrat, ko je dijakova ocena odvisna samo od znanja, ki ga je izkazal. Na objektivno oceno torej ne vplivajo značilnosti učitelja, ki ocenjuje, značilnosti dijaka samega ali situacija, v kateri ocenjevanje poteka (Sagadin, 1993; Marentič Požarnik, 2019). Da je ocena objektivna, nanjo ne smejo vplivati subjektivne napake učitelja ali mentorja, kot so halo učinek, učinek kontrasta in učinek prvega vtisa.¹³ Na oceno pa prav tako ne smejo vplivati predpostavke in stereotipi, ki se nanašajo na dijaka oziroma na sam izdelek in situacijo, v kateri ocenjevanje poteka. Prav tako na oceno ne sme vplivati naše trenutno razpoloženje. K večji objektivnosti ocenjevanja bistveno pripomorejo tudi jasna in transparentna merila ocenjevanja znanja. Objektivnost ocenjevanja je odvisna tudi od načina ocenjevanja oziroma od tipa nalog, s katerimi ocenjujemo znanje. Najtežje zagotavljamo objektivnost pri ustnem ocenjevanju, bistveno večji je tudi vpliv subjektivnosti, kadar ocenjujemo praktični izdelek in opravljanje storitve, najmanjši pa je pri nalogah zaprtega tipa, ki jih imenujemo tudi naloge objektivnega tipa.

Občutljivost merskega instrumenta je odvisna od tega, koliko lahko z njim zaznamo razlike v znanju. »Merski instrument je tem bolj občutljiv, čim manjše razlike v znanju posameznika moremo z njim ugotavljati« (Sagadin 1993, str. 91). Na občutljivost moramo biti še zlasti pozorni pri sestavi merskega instrumenta, ki ne sme vključevati samo enostavne naloge, ki bi jih brez težav rešili vsi dijaki, saj bi bil tak instrument premalo občutljiv na razlike v znanju dijakov. Instrument naj zato vključuje tudi zahtevnejše in kompleksnejše naloge.

Z vidika občutljivosti merskega instrumenta sta torej ključna uravnotežena težavnost nalog in uravnoteženo razmerje med lažjimi in zahtevnejšimi nalogami, s katerimi bomo preverili doseganje različnih standardov znanja.

¹³ Halo učinek predstavlja eno najpogostejših subjektivnih napak pri ocenjevanju znanja. V šolski praksi govorimo o halo učinku takrat, ko na oceno dijaka poleg izkazanega znanja vpliva tudi splošno mnenje o njem, njegove predhodno pridobljene ocene in ocene pri drugih predmetih ter dejstvo, ali nam je simpatičen ali ne. Učinek kontrasta pomeni, da če znanje dijaka ne dosega pričakovanj, razliko pretirano opazimo. Na konkretnem primeru se učinek kontrasta pokaže tako, da če odličnjak enkrat izkaže le malo slabše znanje kot običajno, mu damo bistveno slabšo oceno. Učinek prvega vtisa pa povzroči, da dijaka tudi pozneje ocenjujemo tako kot prvič (Marentič Požarnik, 2018, str. 283).

7.2 Transparentnost in etičnost ocenjevanja znanja

Poleg merskih karakteristik je za izvajanje kakovostnega in pravičnega ocenjevanja znanja treba upoštevati načelo transparentnosti in etičnosti ocenjevanja znanja.

Transparentnost ocenjevanja znanja

Transparentnost ocenjevanja znanja zagotavljamo tako, da dijakom jasno in pregledno predstavimo, *kaj bo predmet ocenjevanja znanja*. Dijakom je torej treba natančno pojasniti, kaj se bo pri posameznem vsebinskem sklopu ocenjevalo. Pri tem velja upoštevati naslednje:

- Dijake ob začetku šolskega leta seznanimo **z načrtom ocenjevanja znanja** in jim okvirno predstavimo standarde znanja pri programski enoti.
- Pred obravnavo posameznega vsebinskega sklopa dijakom predstavimo **učne cilje in standarde znanja**, ki jih bomo zasledovali v določenem vsebinskem sklopu. Še zlasti smo pozorni na seznanjanje dijakov z minimalnimi standardi znanja.
- Dijakom predstavimo iz standardov znanja izpeljane opisnike in kriterije ocenjevanja znanja.
- Dijakom predstavimo izvedbene načine ocenjevanja znanja.
- Dijaki morajo natančno vedeti, kdaj bodo ocenjevani.

Vse zapisane informacije je smiselno objaviti tudi na oglasni deski v razredu, v spletni učilnici ali na spletni strani šole, saj s tem omogočimo dijakom, da po njih posežejo takrat, ko jih potrebujejo.

Transparentnost je treba upoštevati tudi v sklepni fazi ocenjevanja znanja – pri posredovanju ocen in povratni informaciji o dijakovem znanju.

Z zagotavljanjem javnosti in transparentnosti ocenjevanja znanja omejimo možnost, da bi učitelj samovoljno odločal, katero znanje, kdaj in kako ga bo ocenil ter kakšen kriterij bo uporabil pri vrednotenju dijakovega znanja. Hkrati nam upoštevanje javnosti ocenjevanja znanja veleva tudi pravno-formalni okvir.

Etičnost ocenjevanja znanja

Pri ocenjevanju znanja je posebno pozornost treba nameniti spoštovanju načela etičnosti. To je še zlasti pomembno, ko ocenjevanje poteka na način, da sta učitelj in dijak v neposrednem stiku, na primer pri ustnem ocenjevanju znanja. Učitelj se mora ob tem zavedati, da kot ocenjevalec v odnosu do dijaka nastopa s pozicije moči, zato mora paziti, da tega na izkorišča. Pogoji za zagotavljanje etičnosti v ocenjevanju znanja je poštenost in nepristranskost učitelja. Poleg tega etičnost ocenjevanja znanja zagotavljamo tudi z izražanjem spoštljivega odnosa do dijaka. Tudi sicer, še zlasti pa v ocenjevalni situaciji, ne smemo posegati v integriteto posameznika. Pomembno je, da dijaku pri ocenjevanju znanja omogočimo dovolj časa za razmislek, smo empatični ter ga po potrebi spodbujamo in mu postavljamo dodatna podvprašanja, s katerimi usmerimo dijakov razmislek. Naj ob tem poudarimo, da etičnost ocenjevanja znanja nikakor ne pomeni nižanja standardov znanja, ampak poudarja pomembnost ustreznega odnosa v ocenjevalni situaciji.

8 Sklepne ugotovitve

S Podpornim gradivom za preverjanje in ocenjevanje znanja smo nadaljevali razvoj področja preverjanja in ocenjevanja znanja pri strokovnih moduli v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki smo ga začeli v prejšnjem razvojnem obdobju. Že med pripravo publikacije Preverjanje in ocenjevanje znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Breznikar idr., 2021) smo razmišljali o dopolnitvah na področju pristopov k ocenjevanju, predvsem izvedbenih načinov ocenjevanja znanja.

V podpornem gradivu poudarjamo, da so za kakovostno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ključni ustrezno oblikovani standardi znanja in iz njih izpeljani opisniki, ki so oblikovani na podlagi v katalogih znanja opredeljenih učnih ciljev. Standardi znanja in opisniki so ključni element načrtovanja izvajanja pouka, in to predvsem z didaktičnega vidika. Učitelju bistveno olajšajo spremljanje dijakovega doseganja učnih ciljev, uvajanje pravočasnih korekcij v pouk, dajanje kakovostne opisne in vsebinske povratne informacije dijaku o doseženih učnih cilji in podpirajo obrazložitev pridobljene ocene. Dijak, ki pozna standarde znanja in opisnike, bistveno lažje razume, kaj se od njega pri posameznem strokovnem modulu pričakuje, z razumevanjem lahko sprejme oceno oziroma po pridobljeni povratni informaciji s strani učitelja in tudi, kakšno vrzel v znanju mora dopolniti.

V naslednjem koraku razvojnega dela na področju preverjanja in ocenjevanja znanja bo treba nujno opraviti temeljit razmislek o kompetenčnem preverjanju in ocenjevanju znanja, ki se mu pri kompetenčno zasnovanih programih ne moremo več izogniti.

9 Viri in literatura

- Bahovec, I. idr. (2007). *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/ocenjevanje-v-novih-programih-srednjega-poklicnega-in-srednjega-strokovnega-izobrazevanja/>
- Black, P. Harrison, C., Lee, C. Marshall, B., in Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, št. 1, str. 8–21.
- Birgin, O., in Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4, št. 2, str. 75–90.
- Black, P. Harrison, C., Lee, C. Marshall, B., in Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, št. 1, str. 8–21.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Breznikar, N., Klančnik, B., Knavs, S., in Mali D. (2021). Preverjanje in ocenjevanje znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Preverjanje_in_ocenjevanje_znanja_v_PSI-1.pdf.
- British Council. (b. l.). <https://www.britishcouncil.org/> (pridobljeno 26. 7. 2022).
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Chisara Obi, J. S., in Uzoamaka Obineli, S. (2019). *Continuous assessment in counselling*. Enugu: Hugotez publications.
- Čop J. (2009). *Mapa učnih dosežkov*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/MUD_Prirocnik_za_ucitelje.pdf
- Dopolnjena izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, 175. seja, 20. 12. 2019. https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/05/Dopolnjena_IZHODISCA_cistopis.pdf.
- Drofenik K. (2017). *Sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij*. Ljubljana: Center

- Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/10/SistemNPK_SI_web.pdf
- Eggers Bjælde, O., Hedegaard Jørgensen, T., in Büchert Lindberg, A. (2017). Continuous assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses. *Årgang*, 12, št. 23, str. 1-19.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenja. Nameni učenja in kriteriji uspešnosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Juriševič, M. (2007). Praktično pedagoško usposabljanje : priročnik. Ljubljana : Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s: http://www2.pef.uni-lj.si/model1/Porocila/Prirocnik_01_Mojca%20Juri%C5%A1evi%C4%8D.pdf
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: C. Laval. *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Krek, J. (2000). Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja: ali ocena za hrbtom zavesti. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetlena osnovna šola: zbornik prispevkov o ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakuleta, str. 25–40.
- Krek, J. (2021). Učiteljeva ocena kot dejanje in učenec kot subjekt. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 2, str. 30–46.
- KU Leuven Education glossary. (2020). Dostopno na: <https://www.kuleuven.be/english/education/educational-glossary/educational-glossary-c/continuous-assessment> (pridobljeno 26. 7. 2022).
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). *Sodobna pedagogika*, 49, št. 3, str. 360–370.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno učenje)? Kako zmanjšati neskladnje med nameni in učinki ocenjevanja. Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela, 31, št. 2–3, str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*, 2. prenovljena izdaja. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

- Marsh, J. C. (2009). Assessment knowledge and what it means for teaching. V: Komljanc, N. idr. *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenk: zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 24–32.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: *Vzgoja in izobraževanje*, Letnik 37, št. 1, str. 19–21. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Milekšič, V. (2002). Preverjanje in ocenjevanje znanja v devetletni osnovni šoli. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 6, str. 8–18.
- Mirza, A. (2021). *Why continuous assessment is redefining global education*. Dostopno na: Nacionalna poklicna kvalifikacija, (b. l.). Dostopno na <https://npk.si/zbirna-mapa/mapa-in-npk/> (pridobljeno 24. 11. 2023).
- Peršolja, M. (2020). *Formativno spremljanje znanja v praksi*. Priročnik za učitelje. Domžale: Mateja Peršolja, s. p.
- Petrová, J., in Fasnenová, M. (2012). Portfolio Within Pedagogic Diagnostics in Primary Schools. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5, št. 2/3, str. 141–151.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Uradni list RS, št. 30/18. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13441>.
- Razdevšek Pučko, C. (1995). *Opisno ocenjevanje: teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Razdevšek Pučko, C. (1999). *Mapa učenčevih dosežkov*. Učenje in poučevanje tujega jezika. Koper: ZRS, str. 153–158.
- Razdevšek Pučko, C., Rutar Ilc, Z., in Sentočnik, S. (2002). O praktičnih preizkusih in ocenjevanju znanja. *Vzgoja in izobraževanja*, 2, str. 22-25.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. K novi kulturi pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2008). Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. *Sodobna pedagogika*, 59, posebna številka, str. 24–47.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 2–3, str. 82–86.

- Sentočnik, S. (2002). Preverjanje in ocenjevanje – ali ju res razumemo? *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 6, str. 34–38.
- Sentočnik, S. (2012). *Analiza definicij poklicne kvalifikacije in ključne kvalifikacije v odnosu do pojmov kompetenca in ključna kompetenca ter analiza stanja v Sloveniji s priporočili*. V: Hergan, M. (ur.). Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Smernice.pdf>
- Skubic Ermenc, K., Drobne, J., Štefanc, D. (2012). *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/ucne-situacije-v-poklicnem-in-strokovnem-izobrazevanju/>
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje didaktične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2004). Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 112–125.
- Štefanc, D. (2011). Pojmovanje znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 100–119.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, št. 5, str. 505–521.
- Trškan, D. (2004). Osebna mapa učenčevih dosežkov. *Zgodovina v šoli*, XIII, št. 3/4, str. 56–64.
- Vogrinc, J. idr. (2011). *Sistemske vidike preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj in 123/21. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.
- Zakon o vajeništvu (ZVaj). Uradni list RS, št. 25/17. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7512>.

- Zupanc, B., Milekšič, V., Prošek, A., Kranjc A., Šibanc M., Češarek, M., in Justinek, A. (2007). *Načrt ocenjevanja znanja*. Ljubljana: CPI.
- Zupanc, D. (2004a). Nekateri dileme šolskega ocenjevanja v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 92–111.
- Žakelj, A., in Borstner, M. (ur.) (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

