

8 Nameni učiteljevega ocenjevanja znanja: primerjava informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen

Mojca Žveglič Mihelič in Janez Vogrinc

Strukturiranje pedagoškega procesa je osnovni pogoj kakovosti njegove izvedbe na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema. Artikulacija učnega procesa predstavlja eno izmed osrednjih tem, ki se jim je v svojem obsežnem znanstvenoraziskovalnem opusu posvetil prof. dr. France Strmčnik. Z aktualizacijo *klasičnih učnih stopenj*, kot so jih v preteklosti razvrstili Herbart, Ziller in Rein (Strmčnik, 2001), ter prenovljenih artikulacij Gogale (1933, v Strmčnik, 2001) in Šiliha (1961) je zasnoval temelje sodobnega pouka pri nas. Strmčnikova struktura učnih stopenj je aktualna še danes, njihova analiza pa gradi na poudarjanju njihove enakovrednosti. Pri tem je Strmčnik ključno prispeval k zasnovi ocenjevanja v sodobni osnovni šoli, saj ga prvi pri nas nedvoumno loči od preverjanja in ga postavi na mesto zadnje, samostojne učne stopnje, ki nujno poteka ločeno od drugih. V svoji analizi učnih stopenj tako Strmčnik poudari razlike med ponavljanjem, preverjanjem, utrjevanjem in ocenjevanjem, in sicer na podlagi njihove umestitve v strukturo učnih stopenj. V povezavi z ocenjevanjem poudari posamezne dileme, ki jih pripisuje različnim namenom oz. funkcijam ocenjevanja – pri tem pa se ne more izogniti primerjanju opisnega in številčnega ocenjevanja. Strmčnik je predpostavil, da opisna ocena bolje izpolnjuje informativno in pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja. Z empirično kvantitativno raziskavo smo med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji preverili njihovo mnenje glede namenov učiteljevega ocenjevanja znanja ter informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen. Zlasti slednjo Strmčnik (2001; glej tudi Blažič idr., 2003) namreč opisuje kot pomembnejšo funkcijo učiteljevega ocenjevanja v osnovni šoli.

8.1 Struktura učnih stopenj

Doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev je pogojeno s posameznimi etapami v učnem procesu, ki si morajo nujno slediti, da bi bili zastavljeni cilji

doseženi (Poljak, 1991). Pouk, v okviru katerega poteka vzgojno-izobraževalni proces, vključuje tri ključne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje (Strmčnik, 2001). Gre za načrten in organiziran proces vzgoje in izobraževanja, ki poteka po določenih korakih; pri tem gre za »stopnjevanje ali artikuliranje pouka«, ki »pomeni razčlenjevanje, strukturiranje in urejanje učnega procesa na delne etape« (prav tam, str. 149).

Stopnjevanje učnega procesa je v 19. stoletju najbolje teoretično uveljavil Herbart, ki je zahteval sistematično in postopno razvijanje predstav kot podlage učenja (Strmčnik, 2001). Sicer so didaktiki učne stopnje različno razčlenjevali, kar potrjujeta tudi artikulaciji didaktikov Gogala in Šiliha. Prvi je leta 1933 učne stopnje artikuliral tako (prav tam): 1. zunanja ali prvotna stopnja izobrazbenega akta, 2. notranja ali drugotna stopnja (s podstopnjami: asociacija, kritična ali presojevalna dejavnost, normativna dejavnost, osebno osvajanje) ter 3. manifestacija izobrazbe. Pri zunanji stopnji gre predvsem za opazovanje in doživljanje, pri notranji stopnji za povezovanje, kritično presojanje in osmišljanje ter notranjo asimilacijo, usvajanje znanja, pri zadnji stopnji pa za uporabo znanja.

Pozneje je Gogala (1966) svojo artikulacijo učnih stopenj redefiniral v okviru razčlenitve oblikovne ali formalne priprave, znotraj katere učitelj načrtuje, kako bo učencem podajal učno snov, da jo bodo razumeli in usvojili. Predvideva šest stopenj: 1. stopnja izhodišča, 2. prehod na novo snov, 3. posredovanje nove učne snovi, 4. utrjevanje, 5. ponavljanje, 6. vaja, uporaba in aplikacija.

Šilihovo artikulacijo Strmčnik (2001, str. 160) opisuje kot »bolj racionalno« s štirimi stopnjami: 1. stopnja priprave ali uvajanja, 2. stopnja pridobivanja, 3. stopnja posploševanja (umevanja, povzemanja, urjenja, uvrščanja), 4. stopnja uporabljanja (utrjevanja). Strukturo in sosledje učnih stopenj pa je nekoliko drugače zasnoval hrvaški didaktik Poljak (1991): 1. priprava ali uvajanje učencev v pouk, 2. obravnava novih učnih vsebin, 3. vadenje oziroma urjenje, 4. ponavljanje, 5. preverjanje in ocenjevanje.

Pri nas danes v veljavi ostaja Strmčnikova razčlenitev učnih stopenj, ki izhaja iz Šilihove, in prva eksplicitno ločuje preverjanje in ocenjevanje. Vsebuje naslednje stopnje (Strmčnik, 2001): 1. uvodna stopnja učnega procesa, 2. obravnavanje nove učne vsebine in razvijanje sposobnosti ter spretnosti

(vsebuje procesno motiviranje, informiranje in formiranje, preverjanje), 3. utrjevanje vednosti in znanja ter 4. ocenjevanje.

Preverjanje in ocenjevanje se sicer pogosto vzporejata in obravnavata kot neločljiva oziroma istovetna. Šilih (1961) je na primer poudaril, da preverjanje in ocenjevanje sicer pripadata dvema različnima učnima stopnjama, vendar da je mejo med njima težko določiti. Vladimir Poljak (1991) pa tudi Ana Tomić (2003) ju tesno povezujeta, saj ju obravnavata celo kot eno od stopenj učnega procesa. Še vedno aktualno pa je Strmčnikovo opozorilo, da avtorji pogosto govorijo bodisi o preverjanju bodisi o ocenjevanju, čeprav imajo pogosto v mislih oboje (Strmčnik, 2001).

8.2 Razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem

Strmčnik (2001) zapiše: »Matičnost preverjanja je predvsem v pridobivanju novega védenja in znanja ter v razvijanju sposobnosti ter spretnosti.« (Prav tam, str. 170) Namenjeno je pridobivanju informacij o razumevanju učne snovi pri učencih in iskanju vrzeli v znanju, ki bi zahtevale dodatno razlago. Omogoča, da na različne načine ugotovimo, v kolikšni meri so učenci dosegli učne cilje, in če jih niso, kaj je vzrok tega, da bi se ugotovljene pomanjkljivosti čim prej odpravile. Bistvo je torej v odkrivanju vzrokov učnih pomanjkljivosti pri učencih in poučevanja pri učiteljih ter njihovo odpravljanje. Zato Strmčnik (prav tam, str. 171) preverjanje opiše kot »organski sestavni del poučevanja in učenja«.

Med preverjanjem naj bi bili pozorni tako na rezultate kot tudi objektivne in subjektivne učne procese: ugotavljalo in upoštevalo naj bi se individualne učne razlike, preverjanje pa naj bi imelo tudi namen preprečevanja kampanjskega učenja, razvijanja samodiscipline in kritičnega metaspoznavanja učenja, samopreverjanja ter samokontrole, ne nazadnje pa tudi spodbujanja in vzdrževanja motiviranosti ter učne aktivnosti učenca. Učitelju omogoča kritično refleksijo lastnega dela in njegovo izboljšanje. Pomemben namen preverjanja je tudi v selekciji učne vsebine, saj naj bi usmerjalo na bistveno in razvijalo kriterij, kaj je vredno znati in si zapomniti (Strmčnik, 2001; Torrance in Pryor, 1998; Wiggins, 1998).

Preverjanje opravlja različne funkcije in je lahko izvedeno na različne načine. Glede na čas izvajanja znotraj obravnave nove učne vsebine je po

Strmčniku (2001) preverjanje lahko *procesno* ali *finalno*. Pri prvem gre za dajanje povratnih informacij v celotni fazi obravnave nove učne vsebine; gre za preverjanje, ki ima preventivno funkcijo, utemeljeno v preverjanju delnih učinkov v procesu poučevanja in učenja z namenom doseganja kakovostnega znanja višjih taksonomskih ravni pri učencih. Finalno preverjanje poteka na koncu obravnave učne snovi z namenom preverjanja kakovosti znanja zaključene celote. Avtor poudarja enakovreden pomen obeh, saj, kot zapiše, »razumevanje delnega še ne zagotavlja tudi razumevanja celote, ki je kot sinteza delnega svojevrstna kakovost« (prav tam, str. 171). Hkrati, poudarja, do ustreznega razumevanja celote ni mogoče priti brez ustreznega razumevanja delnega, to pa govori o nujnosti izvajanja obeh, procesnega in finalnega preverjanja.

Ko je govor o namenu, se pogosto govori o *diagnostičnem*, *formativnem* in *sumativnem preverjanju* (Marentič Požarnik, 2003). Namen diagnostičnega preverjanja je ugotavljanje obsega in strukture predznanja učencev, zato poteka na začetku obravnave nove učne enote ali predmeta. Učitelju nudi pomembne informacije, na podlagi katerih se odloča o nadaljnjem načrtovanju poučevanja in učenja. O formativnem in sumativnem preverjanju je prvi pisal Bloom (1969). Formativno preverjanje je v funkciji učenja in je vezano na kontinuirano posredovanje povratne informacije učencu o njegovem usvojenem znanju in razumevanju, s poudarkom na informiranju o potrebnih ukrepih, da bo svoje znanje še izboljšal. Hkrati formativno preverjanje služi tudi kot informacija učitelju o lastnem delu in načrtovanju prihodnjih aktivnosti (Black idr., 1998, 1999; Clark, 2010; Gipps, 1994; Harlen, 2006a; Poljak, 1991; Razdevšek Pučko, 2002; Tunstall idr., 1996; Wiggins, 1998).

Namen sumativnega preverjanja je ugotavljanje rezultatov daljšega zaključenega obdobja. Posledično je njegov namen tudi vrednotenje, to pa ima navadno za učenca zunanje posledice, kot je možnost napredovanja v naslednji razred, možnost zaključka izobraževanja in vpisa na naslednjo stopnjo izobraževanja. Sumativno funkcijo tako opravlja preverjanje, ki se zaključí z ocenjevanjem kot merjenjem (Black idr., 2010; Bucik, 1997; Harlen, 2006a; Marentič Požarnik, 2003; Tomić, 2003; Yorke, 2003).

Poleg uporabe izrazov formativno in sumativno preverjanje se zlasti v zadnjem obdobju pogosto uporabljata izraza *preverjanje za spodbujanje učenja*

(angl. *assessment for learning*) in *preverjanje naučenega* (angl. *assessment of learning*; Black idr., 2006; Gardner, 2010; Harlen, 2005, 2006b). Z uporabo zadnjega izraza po Bennettovem mnenju sumativno preverjanje povsem razrešimo odgovornosti spodbujanja učenja (Bennett, 2011). Primarni namen sumativnega preverjanja znanja je tako dokumentiranje, kaj učenec zna (narediti), vendar pa lahko, če je dovolj premišljeno izpeljano (preverja standarde znanja v učnem načrtu), opravlja tudi sekundarno funkcijo spodbujanja učenja. To opravlja na vsaj tri načine: priprava na pisni preizkus znanja učencu predstavlja pomembno učno izkušnjo (Shepard, 2006, v Bennett, 2011); kot je pokazala raziskava Rohrerja in Pashlerja (2010), reševanje pisnega preizkusa znanja opravlja funkcijo utrjevanja znanja in upočasnjuje pozabljanje; ne nazadnje pa rezultati sumativnega preverjanja ponujajo sicer omejen nabor formativnih informacij. Končno tudi formativno preverjanje ponuja informacije sumativne narave, ko učitelj po opravljenem preverjanju med učnim procesom sam pri sebi oblikuje sklepe o obstoječem znanju učencev (Bennett, 2011).

Zlasti opredelitev preverjanja kot formativnega ali sumativnega briše ločnice med preverjanjem in ocenjevanjem, saj je sumativno preverjanje navadno opisovano kot tisto, ki je osnova za oblikovanje ocene – v tem se Strmčnikovo pojmovanje (in ločevanje) preverjanja in ocenjevanja pomembno razlikuje od pojmovanj, iz katerih izhajajo zgoraj opisane klasifikacije preverjanja.

Ocenjevanje Šilih (1961) opredeli kot »merjenje, s katerim se poskuša določiti, za koliko in kako se je učenec približal predpisanim učnim smotrom na posameznih predmetnih področjih« (prav tam, str. 295). Ocenjevanje v skladu s Strmčnikovo strukturo učnih stopenj predstavlja zadnjo med njimi in opravlja funkcijo vrednotenja izkazanega znanja in spretnosti v kontekstu doseganja učnih ciljev. Avtor poudarja, da mora biti izvedeno ločeno od drugih učnih stopenj, v ločeni učni uri in časovno ne neposredno za utrjevanjem. Ocenjevanje torej ni istovetno s preverjanjem in utrjevanjem, sta pa zadnja dva osnovni pogoj za ocenjevanje (Strmčnik, 2001). Po Strmčniku je tako ocenjevanje znanja dopustno šele, ko učitelj s preverjanjem odpravi lastne metodične učne pomanjkljivosti, ki vplivajo na pomanjkljivosti v razumevanju in znanju učencev, in ko imajo učenci možnost utrditi svoje znanje. Medtem ko gre pri preverjanju za postopek zbiranja

informacij o tem, koliko se je učenec približal vnaprej postavljenim učnim ciljem, »ocenjevanje pomeni vrednotenje učenčevih dosežkov glede na postavljene učne cilje, ko jim po določenih kriterijih določamo vrednost, ki je lahko v številčni ali opisni obliki« (Vogrinc idr., 2011, str. 12).

Poleg izraza ocenjevanje se pogosto poudarjajo pojmi merjenje, vrednotenje in evalvacija. Pri merjenju je v ospredje postavljeno čim natančnejše ugotavljanje obsega, količine znanja za primerjavo učencev med seboj, pri tem pa gre za določanje rezultata, ocene (Strmčnik, 2001). Opredelitev merjenja kot čim natančnejšega ugotavljanja že sama na sebi postavlja pod vprašanj upravičenost vzporejanja ocenjevanja znanja z merjenjem znanja. Zdi se, da z izrazom merjenje (znanja) od ocenjevanja (znanja) nerealno pričakujemo, da bo znanje (natančno) izmerjeno. Že izkazanega znanja v praksi ne moremo povsem enačiti s *pravim*, resničnim znanjem, čeprav se učitelji trudijo, da ga učenec med preverjanjem in ocenjevanjem izkaže v največji možni meri. Zato, kot razpravlja Štefanc (2012), ocenjevanje znanja ne more biti hkrati merjenje znanja: če bi bilo to res, znanja ne bi bilo treba ocenjevati, ker bi ga izmerili.

Pri vrednotenju gre po Strmčniku (2001) za ugotavljanje kakovosti znanja ter sprememb v učenčevem razvoju ob upoštevanju njegovih subjektivnih in objektivnih učnih možnosti ter pogojev. Lahko bi rekli, da s preverjanjem zberemo informacije o učenčevem znanju, razumevanju in spretnostih, na podlagi katerih v procesu vrednotenja opravimo presojo o ravni tega znanja, razumevanja in spretnosti pri posameznem učencu, temu pa skozi proces merjenja sledi določanje rezultata ali ocene (Marzano, 2006).

Pojem evalvacije je pri nas običajno uporabljen, ko je govor o ocenjevanju vzgojno-izobraževalnih dosežkov šole, da bi se načrtovali in izpeljali določeni ukrepi za njeno izboljšanje (Strmčnik, 2001). Barica Marentič Požarnik (2003) pa evalvacijo enači z vrednotenjem, pri čemer poleg sistematičnega zbiranja podatkov o kakovosti znanja posebej poudari njegov namen – sprejemanje odločitev, ki vodijo k izboljšanju kakovosti znanja.

Razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem je tudi formalno jasno določeno in skladno s Strmčnikovim ločevanjem preverjanja od ocenjevanja znanja. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja (2013) v prvem odstavku 3. člena določa, da se s preverjanjem znanja »zbirajo informacije o

tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja«. V tretjem odstavku istega člena ocenjevanje opredeli kot »ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja«, in dodaja, da se ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in preverjanju znanja teh vsebin.

8.3 Nameni ocenjevanja

Strmčnik s sodelavci (Blažič idr., 2003) zapiše, da naj:

»[...] ocenjevanje, ki mu sledijo konsekvence, se pravi ocena, njej pa tudi ugodne ali neugodne posledice, [...] ocenjuje predvsem lastno storilnost ter prizadevanje učenca na poti do izobraževalnih in vzgojnih učnih ciljev, prizadevajoč si, da bi bilo čim bolj v funkciji učnega motiviranja.« (Prav tam, str. 146)

Takšna definicija nakazuje različne namene oz. funkcije, ki jih lahko opravlja ocenjevanje, in jih poudarja tudi Strmčnik (2001):

1. Informativna funkcija ocenjevanja je v informiranju učencev in njihovih staršev o učenčevi ravni doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev. To funkcijo v pomembnem delu izpolnjuje že preverjanje, saj predstavlja objektivnejše spremljanje učenčevega napredka v znanju in učitelju omogoča spoznavanje učenčevih sposobnosti, nadarjenosti, interesov pa tudi prepoznavanje morebitne potrebe po učni pomoči (Vogrinc idr., 2011). Informativna funkcija ocenjevanja in predhodnega preverjanja tudi omogoča učiteljem sproten vpogled v lastno poučevanje in načrtovanje sprememb za njegovo izboljšanje (Strmčnik, 2001).
2. Selektivna funkcija ocenjevanja je v razvrščanju učencev na osnovi učnih dosežkov (ocen). To funkcijo prevzema sumativno ocenjevanje, namenjeno izbiranju učencev za nadaljnje šolanje. Strmčnik (2001) ob pomenu kakovostnega preverjanja in učne diferenciacije poudari tudi pomen pedagoškega svetovanja, ki ocenam »dodaja globinsko, formativno razsežnost, s tem pa večjo diagnostično in prognostično vrednost za nadaljnje učno uspevanje« (prav tam, str. 178). S tem dobijo učenci realnejšo predstavo o lastnem učnem stanju, svojih zmožnostih in interesih ter se pogosteje bolje odločijo glede nadaljevanja šolanja.

3. Pedagoško-motivacijska funkcija ocenjevanja je v motiviranju učenca za nadaljnje učenje in optimalno doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev – ocena je priznanje in nanj vpliva čustveno, motivacijsko in spoznavno (Marentič Požarnik, 2003; Šteh, 2012). Vpliva na učenčevo samopodobo, samovrednotenje in samozaupanje, motivacijo, izbiro učnih pristopov, pripisovanju pomembnosti posameznim vsebinam ter posredno na kakovost znanja. Čeprav je ocena sredstvo zunanje motivacije, lahko z ustrezno povratno informacijo predstavlja spodbudo za nadaljnje učenje (Kalin idr., 2006; Strmčnik, 2001; Vogrinc idr., 2011). Strmčnik s sodelavci (Blažič idr., 2003) predlaga, da naj bi se pri določanju ocene posameznega učenca upoštevalo tudi verjetne posledice, ki jih bo ta imela na njegovo prihodnje učenje. Zato opozarja na izogibanje negativnemu ocenjevanju, ki naj bi imelo v vseh pogledih negativne učinke.
4. Represivna funkcija ocenjevanja je v discipliniranju učencev v razredu, kaznovanju učencev za neprimerno vedenje oziroma v prisili učencev, da bi se več in bolje učili, upoštevali pravila in redno opravljali obveznosti. Gre za problematično funkcijo ocenjevanja, ki pa je po raziskavi, ki sta jo opravili Jana Kalin in Milena Valenčič Zuljan (2006), v slovenskem šolskem prostoru še vedno prisotna kot način vzpostavljanja discipline v razredu, če učiteljem ne uspe z drugimi sredstvi. Raziskava avtoric je sicer pokazala, da se s stališčema, da je ocenjevanje dobro sredstvo zagotavljanja discipline ter da učitelj najhitreje umiri učence z ustnim preverjanjem in ocenjevanjem, v večji meri strinjajo učitelji, ki poučujejo na gimnaziji in poklicni šoli, najmanj pa učitelji razrednega pouka. Problematiko uporabe ocenjevanja znanja kot mehanizma za doseganje in ohranjanje discipline v razredu poleg Strmčnika (2001) poudarjajo tako slovenski kot tuji avtorji (npr. Kalin idr., 2005; Scott idr., 2013).

Nameni ocenjevanja so lahko doseženi v krajšem ali daljšem časovnem obdobju (Blažič idr., 2003). Avtorji (prav tam) v tem kontekstu govorijo o *začetnem oz. parcialnem in končnem ali finalnem ocenjevanju*. Pri prvem naj bi šlo za ocenjevanje manjšega obsega učne snovi, vezano pa naj bi bilo na vedenje in znanje, medtem ko naj bi bil pri drugem obseg ocenjevanje snovi večji, v ospredju pa naj bi bile predvsem sposobnosti in spretnosti.

Pedagoško-motivacijska funkcija naj bi bila zato v večji meri izpolnjena v začetnem ocenjevanju.

8.4 Informativna in motivacijska vrednost številčnih in opisnih ocen

V slovenski osnovni šoli se znanje učencev v prvem in drugem razredu ocenjuje z opisnimi ocenami, od tretjega do devetega pa s številčnimi (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, 2013, 8. člen).

Pri številčnem ocenjevanju je ocena podana s številko, njegova uporaba pa predpostavlja, da se predmet ocenjevanja lahko eksaktno meri. Glede opisnega ocenjevanja Strmčnik (2001) poudarja, da bi bil zanj primernejši izraz vrednotenje ali presojanje, saj je »veliko bližje evalvaciji kot merjenju« (prav tam, str. 177) in gre preko določanja ocene, ki je lahko pri dveh učencih upravičena z različnimi pomanjkljaji v znanju in sposobnostih. »Znanje in sposobnosti razčleni ter izlušči njune prednosti in pomanjkljivosti, kakor tudi vzroke zanje in nakaže izboljšave ter potrebno učno pomoč« (Blažič idr., 2003, str. 156). Avtorji (prav tam) poudarijo, da gre pri opisnem ocenjevanju za ugotavljanje in vrednotenje učnega napredka, znanja, sposobnosti, spretnosti itd. in ne za njihovo merjenje. Opisno ocenjevanje bolj kot številčno v ospredje postavlja učne uspehe in pomanjkljivosti in je zato lahko bolj formativno.

Številčno ocenjevanje daje »hitro dojemljivo« splošno predstavo o učenčevem (ne)uspehu in omogoča preprosto primerjavo med učenci (prav tam, str. 159), vendar pa je v literaturi deležno predvsem kritik (Blažič idr., 2003; Strmčnik, 2001). Med drugim se mu očita slabo opravljanje informativne in pedagoško-motivacijske funkcije, saj gre za kvantitativno povratno informacijo, ki je vsebinsko skopa. Učenec lahko dobi določeno oceno zaradi različnih pomanjkljivosti, ki iz številčne ocene niso razvidne, zato naj bi ta, tako Strmčnik (2001), slabo opravljala tudi diagnostično in prognostično funkcijo ter spodbujala k učenju za ocene; nizke ocene zato učenci doživljajo kot krivične, to pa slabi njihovo notranjo motiviranost za učenje.

Glede opisnega ocenjevanja so v literaturi (Blažič idr., 2003; Razdevšek Pučko, 1999; Vogrinc idr., 2011) poudarjene predvsem njegove prednosti v primerjavi s številčnim; med drugim ponuja podrobnejše in kakovostnejše povratne informacije, saj naj bi bile pomanjkljivosti in napredek iz opisa

jasno razvidni – zato mu je pripisana večja informativna vrednost: lažje naj bi bilo spremljanje posameznikovega celostnega razvoja in napredka in tudi napredka po posameznih segmentih, učnih ciljih; ocene so analitične, saj vsebujejo opis ravni doseganja posameznih sestavin pri posameznih predmetih in predmetnih področjih; lahko vsebujejo analizo subjektivnih zmožnosti in objektivnih možnosti učenca. Opisno ocenjevanje naj bi bolje opravljalo pedagoško-motivacijsko funkcijo, ker v ospredje postavlja napredek, učne uspehe in s tem ohranja oziroma krepi pozitivno učno samopodobo učenca, ga motivira, s tem pa spodbuja njegovo aktivnost in dviguje raven njegovih pričakovanj pri nadaljnjem učenju.

Slabost opisnega ocenjevanja, ki jo navajajo Blažič idr. (2003), je težje oblikovanje globalnega vtisa o učenčevem (ne)uspehu. Primerjava obeh oblik ocenjevanja privede tudi do spoznanja, da medtem ko številčna ocena zaradi svoje splošnosti oziroma globalnosti lahko prikrije morebitno krivico, opisna ocena vsebuje transparenten in enoznačen zapis podrobnosti, to pa lahko predstavlja slabost, če zapisana ocena ni točna. Nepravilne sodbe, ki natančno in podrobno opisujejo učenčevo znanje, imajo lahko tako več negativnih posledic, kot je slabosti pri številčnem ocenjevanju. Avtorji (prav tam) zato predlagajo, da se uporabljata obe obliki ocenjevanja, čeprav je Strmčnik (2001) predpostavil, da bo opisno ocenjevanje »postopno zanesljivo zajelo celotno razredno stopnjo osnovne šole« (prav tam, str. 177).

Kljub temu se pri nas razmerje izvajanja opisnega in številčnega ocenjevanja skozi čas ni uveljavilo v prid opisnemu ocenjevanju; celo več, uporaba številčnega ocenjevanja je postopoma vedno bolj prevladovala nad opisnim. Z uvedbo devetletke se je tako v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (triletju) pri vseh predmetih uporabljalo opisno ocenjevanje, v drugem triletju kombinacija opisnega in številčnega ocenjevanja, v tretjem triletju pa izključno številčno ocenjevanje (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, 1999, 13. člen). Nato je bila leta 2003 potrjena sprememba, ki je v drugem triletju uvedla izključno številčno ocenjevanje, opisno pa se je izvajalo le v prvem triletju (Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju, 2003, 4. člen). Aktualna uredba določa, da znanje učencev v tretjem razredu ni več ocenjevano opisno, ampak številčno – kot v vseh nadaljnjih razredih osnovne šole (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, 2013, 8. člen).

V literaturi je za opisno oceno navedenih več prednosti kot slabosti, medtem ko za številčno oceno velja obratno. Vendar pa k premisleku o dejanskih prednostih in slabostih obeh oblik ocenjevanja v praksi vodijo mnenja učiteljev in staršev o izpolnjevanju zlasti informativne in pedagoško-motivacijske funkcije obeh oblik. Rezultati raziskave Kreka in sodelavcev (2005) so pokazali, da so bili starši že takrat večinoma bolj naklonjeni številčnemu ocenjevanju, številčne ocene pa naj bi jim po njihovem mnenju omogočale boljši vpogled v znanje njihovega otroka, ob tem ko so večinsko odgovarjali, da si »opisno oceno otroka poskušajo razložiti s pomočjo številčne« (prav tam, str. 154–155). Učitelji so večjo informativno vrednost pripisali opisnim ocenam: če bi imeli možnost izbire, bi v večjem deležu izbrali opisno ocenjevanje, pripisali so mu tudi boljši vpogled v znanje učenca v primerjavi s številčnim, medtem ko so bila njihova mnenja o tem, da starši iz opisnih ocen zlahka ugotovijo otrokov napredek v znanju, deljena. Starši in učitelji so v veliki večini podprli tudi primerljivost ocen med učenci – to avtorji raziskave razlagajo kot najpomembnejši razlog za visok delež staršev, ki bi opisno oceno želeli primerjati s številčno, in za prevlado v izboru številčnega ocenjevanja, če bi imeli možnost izbire. Glede opravljanja pedagoško-motivacijske funkcije obeh oblik ocenjevanja rezultati raziskave (prav tam, str. 98) govorijo v prid številčnemu ocenjevanju, saj po mnenju večine učiteljev in staršev »opisna ocena ni motivacijski dejavnik v procesu učenja«, medtem ko po mnenju večine učiteljev »spodbuja željo po znanju«. Številčna ocena pa »je motivacijski dejavnik v procesu učenja: motivira učenje za ocene, tekmovanje med učenci za znanje, interes za učenje ter željo po znanju«; od tega odstopa mnenje učiteljev, ki prevladujoče menijo, da številčna ocena ne spodbuja želje po znanju, motivira pa interes za učenje (prav tam).

Pozneje izvedena raziskava (Vogrinc idr., 2011) je privedla do podobnih izsledkov glede večje podpore številčnemu kot opisnemu ocenjevanju. Tako med učitelji kot med starši je prevladovalo mnenje o večji motivacijski vrednosti številčnih ocen, medtem ko so jim poleg staršev v tej raziskavi tudi učitelji večinoma pripisali večjo informativno vrednost v primerjavi z opisnimi.

Wiggins (1998) očitek, da številčne ocene spodbujajo učenje za ocene, ne pa za učenje in znanje samo, zavrača pod pogojem, da so ocene veljavne in je jasno, kaj predstavljajo oziroma za kaj jih učenec dobi. Če ocena povzema

dosežek po znanih in jasnih kriterijih, težko govorimo o zunanji ali celo neustrezni motivaciji pri učencu. Avtor svojo trditev podkrepi s primerom vaje tenisača: absurdno bi ga bilo grajati, ker vadi za dobro uvrstitev na tekmo vanju, ne pa za razvijanje in izpopolnitev tehnike igranja tenisa. Učenje za ocene je problematično takrat, ko te ne predstavljajo učenčevega doseganja vnaprej postavljenih ciljev obravnave posameznih vsebinskih sklopov ali predmeta v celoti, ampak so dodeljene kapriciozno in skrivnostno (prav tam). Podobno Bennett (2011) zagovarja uporabo takšnih preizkusov znanja, ki dejansko služijo preverjanju znanja in njegovega obsega, kot je opredeljeno v standardih znanja za posamezni predmet. Iz dosežka na takšnem preizkusu znanja lahko učitelj razbere vrzeli v znanju učenca in te informacije uporabi pri usmerjanju učenca, da bi jih v prihodnosti dosegel, oziroma pri svojem nadaljnjem poučevanju.

Rezultati obeh slovenskih raziskav (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011) so pokazali, da opisna ocena po presoji anketiranih v praksi ne preseže informativne in pedagoško-motivacijske funkcije številčne ocene, kot je bilo zamišljeno ob uvedbi opisnega ocenjevanja v začetnih razredih osnovne šole. Čeprav primerjava izsledkov obeh raziskav kaže, da so bili učitelji opisnemu ocenjevanju z vidika vpogleda v znanje učencev in njegovemu spodbudnemu vplivu na učenčev interes za učenje v starejši raziskavi (Krek idr., 2005) bolj naklonjeni kot v pozneje izvedeni (Vogrinc idr., 2011), so starši v obeh raziskavah v vseh pogledih višje vrednotili številčno ocenjevanje.

Že predlogi avtorjev prve raziskave (Krek idr., 2005) so na podlagi ugotovljene potrebe po večji jasnosti, razumljivosti in časovni ekonomičnosti oblikovanja opisne ocene predlagali, da bi bili obrazci za opisno ocenjevanje bolj strukturirani. Podobno avtorji druge raziskave (Vogrinc idr., 2011) na podlagi rezultatov predlagajo podrobnejšo analizo priporočil in obrazcev za sestavljanje opisnih ocen.

8.5 Opredelitev problema

Med nameni učiteljevega ocenjevanja Strmčnik (2001; glej tudi Blažič idr., 2003) kot smiselne in zato upravičene poudarja informativno, selektivno in izrazito tudi pedagoško-motivacijsko funkcijo. Medtem ko naj bi

informativno funkcijo v »moderne šole« v večji meri prevzelo preverjanje (Strmčnik, 2001, str. 177), naj bi omenjeno funkcijo poleg pedagoško-motivacijske boljše izpolnjevalo opisno kot številčno ocenjevanje, selekcijska funkcija pa naj se po avtorjevem prepričanju ohrani le na koncu osnovne šole (prav tam). Glede na to, da se v preteklih slovenskih raziskavah med učitelji in starši osnovnošolcev v zgoraj omenjenem smislu podpora opisnemu ocenjevanju ni potrdila, temveč se je tovrstna naklonjenost številčnemu ocenjevanju povečevala (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011), smo želeli preveriti, ali se ta trend pri mnenjih osnovnošolskih učiteljev nadaljuje.

V tem prispevku odgovarjamo na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri osnovnošolski učitelji (učitelji) podpirajo posamezne namene učiteljevega ocenjevanja znanja učencev in kako se v tem razlikujejo učitelji razrednega pouka (RP) in učitelji predmetnega pouka (PP) ter učitelji z različno delovno dobo?
2. Katere ocene, opisne ali številčne, imajo po mnenju učiteljev RP večjo informativno vrednost ter kako se v tem razlikujejo učitelji RP glede na razred poučevanja in delovno dobo?
3. Katere ocene, opisne ali številčne, imajo po mnenju učiteljev RP večjo motivacijsko vrednost in kako se v tem razlikujejo učitelji RP glede na razred poučevanja in delovno dobo?

8.6 Raziskovalna metoda

Raziskava je bila izvedena z uporabo kvantitativnega raziskovalnega pristopa. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

8.6.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 381 učiteljev RP in 501 učitelj PP iz različnih osnovnih šol po vsej Sloveniji. Vzorca obeh skupin učiteljev podrobneje predstavljamo v preglednici 1.

Preglednica 1: Demografski podatki učiteljev RP in PP

Spremenljivka		Učitelji RP (n = 381)	Učitelji PP (n = 501)
Spol (f %)	Ženski	99,0	80,6
	Moški	1,0	19,4
Starost (\bar{x} [SD])		42,47 let (8,35 leta)	43 let (8,98 leta)
Delovna doba (\bar{x} [SD])		19,49 let (9,77 leta)	18,68 let (10,95 leta)
Stopnja izobrazbe (f %)	Gimnazijsko, srednje poklicno-tehniško izobraževanje, srednje tehniško oz. drugo strokovno izobraževanje	0	0,2
	Višješolski (strokovni) program	30,7	32,9
	Visokošolski strokovni program	5,3	2,6
	Spec. po visokošolskem strok. programu, univerzitetni program	63,4	62,1
	Spec. po univ. programu, magisterij znanosti, doktorat znanosti	0,5	2,2
Strokovni naziv (f %)	Brez naziva	12,1	17,7
	Mentor	35,9	31,6
	Svetovalec	48,3	42,3
	Svetnik	3,8	8,5

Med učitelji RP jih dobra četrtnina poučuje v prvem razredu (26,3 %), 17,4 % v drugem, 22,6 % v tretjem, podobna deleža v četrtem in petem razredu (16,6 % oz. 16,3 %), trije učitelji RP pa poučujejo v šestem razredu (0,9 %).

Učitelji PP poučujejo v vseh triletjih: več kot polovica jih poučuje v drugem in tretjem triletju (55,7 %), dobra tretjina pa samo v tretjem triletju (35,9 %). V vseh treh triletjih jih poučuje 3,8 %, le v drugem triletju 2,4 %, v prvem in drugem triletju pa 2 % oziroma deset učiteljev PP.

V preglednici 2 prikazujemo podatke o odstotku učiteljev PP po posameznih predmetih oziroma skupinah predmetov, ki jih poučujejo.

Preglednica 2: Odstotek učiteljev PP, ki poučujejo posamezne predmete oziroma skupine predmetov

Predmet	f %
Slovenščina	13,0
Matematika	12,3
Tuji jezik	18,8
Eden ali več od teh: geografija, zgodovina, državljanska in domovinska vzgoja ter etika	10,5
Eden ali več od teh: fizika, kemija, biologija, naravoslovje, tehnika in tehnologija, gospodarstvo	15,6
Eden ali več od teh: likovna umetnost, glasbena umetnost, šport	10,9
Kombinacija predmetov oziroma skupin predmetov	18,8
Skupaj (n = 501)	100,0

8.6.2 Postopek zbiranja podatkov in opis instrumentov

Podatke smo zbirali z anonimno anketo, ki je bila izvedena spletno in po navadni pošti. Za namen raziskave smo pripravili dva vsebinsko sorodna vprašalnika: *Vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja za učitelje RP* ter *Vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja za učitelje PP*. Z obema smo zbirali podatke o mnenjih učiteljev glede različnih značilnosti ocenjevanja v osnovni šoli.

V prispevku predstavljamo analizo podatkov, zbranih s petstopenjsko lestvico stališč Likertovega tipa glede namenov učiteljevega ocenjevanja znanja, pri kateri so sodelujoči označili stopnjo strinjanja s posameznim namenom ocenjevanja (1 – *se sploh ne strinjam*, 5 – *se popolnoma strinjam*). Lestvica dosega zadostno veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 36,76 % variance) in zanesljivost ($\alpha = 0,60$; z vsemi faktorji je pojasnjene 62,47 % variance). Z zaprtimi vprašanji smo med sodelujočimi zbirali podatke o primerjavi opisnega in številčnega ocenjevanja glede njune informativne in motivacijske funkcije.

Vprašalnika sta vsebinsko sorodna, razlikujeta se v tem, da so vprašanja o opisnem ocenjevanju znanja vključena le v vprašalnik za učitelje RP. V obeh vprašalnikih smo učitelje vprašali po spolu, starosti, delovni dobi, stopnji izobrazbe in strokovnem nazivu. Vprašalnik za učitelje RP vsebuje tudi vprašanje o razredu, v katerem poučujejo, vprašalnik za učitelje PP pa vprašanja o triletju, v katerem poučujejo, predmetu poučevanja in smeri izobrazbe.

Pri sestavljanju vprašalnika smo izhajali iz analizirane literature s področja preverjanja in ocenjevanja znanja ter že opravljenih empiričnih raziskav (Kalin idr., 2005; Krek idr., 2005; Krek idr., 2011; Peček idr., 2008; Vogrinc idr., 2011).

8.6.3 Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo frekvenčno porazdelitev podatkov atributivnih spremenljivk (izračun absolutnih in relativnih frekvenc), za podatke ordinalnih spremenljivk, za katere predpostavljamo enakomerno stopnjevanje vrednosti, ter za podatke numeričnih spremenljivk pa osnovno deskriptivno statistiko za podatke numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti in mere razpršenosti). Faktorsko analizo z metodo glavnih komponent smo uporabili za določanje veljavnosti (odstotek pojasnjene variance s prvim faktorjem, pri tem ta pri zadostni veljavnosti znaša več kot 20 %) in zanesljivosti lestvic v vprašalnikih (odstotek pojasnjene variance s skupnimi faktorji). Za ugotavljanje zanesljivosti lestvic smo uporabili tudi izračun Cronbachovega koeficienta alfa; zadostno zanesljivost dokazuje $\alpha \geq 0,60$.

Statistično pomembnost povezanosti opisnih spremenljivk smo ugotavljali s χ^2 -preizkusom hipoteze neodvisnosti oziroma s Kullbackovim $2\hat{I}$ -preizkusom (v primeru neizpolnjenih pogojev glede teoretičnih frekvenc za χ^2 -preizkus). Za ugotavljanje moči povezanosti smo uporabili izračun korigiranega Pearsonovega kontingenčnega koeficienta C_c .

Med skupinami učiteljev z različno delovno dobo smo statistično pomembnost razlik na posameznih lestvicah ugotavljali z neparametričnim Kruskal-Wallisovim preizkusom. Porazdelitve podatkov se med skupinami razlikujejo, zato namesto median primerjamo vsote rangov po primerjalnih skupinah (Lund idr., 2013).

Statistične analize temeljijo na številu anketirancev, ki so odgovorili na posamezno vprašanje, in ne na številu vseh anketirancev, vključenih v raziskavo. Pri interpretaciji statistične pomembnosti rezultatov statističnih preizkusov smo uporabili kriterij $p \leq 0,05$.

8.7 Rezultati in razprava

8.7.1 Mnenje učiteljev glede namena učiteljevega ocenjevanja znanja

Učiteljem smo v vprašalniku predstavili različne namene učiteljevega ocenjevanja znanja in jih prosili, naj za vsakega opredelijo, koliko se z njim strinjajo. Preverjali smo, ali se v strinjanju s posameznimi nameni pojavljajo statistično pomembne razlike med učitelji RP in učitelji PP ter glede na njihovo delovno dobo. Preglednica 3 prikazuje opisno statistiko strinjanja učiteljev s posameznimi nameni učiteljevega ocenjevanja znanja ter rezultate statistične pomembnosti razlik med učitelji RP in PP.

Preglednica 3: Strinjanje učiteljev RP in PP s posameznimi nameni učiteljevega ocenjevanja znanja ter statistična pomembnost razlik v njihovih odgovorih

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...		Stopnja strinjanja ¹					Skupaj	Stat. pomembnost razlik	C _c			
		1	2	3	4	5						
... povratna informacija učencem in njihovim staršem o znanju učenca.	RP	f	0	0	1	69	307	2 \hat{I} = 28,53; g = 4; $p < 0,001$	0,24			
		f %	0,0	0,0	0,3	18,3	81,4			100,0		
	PP	f	1	4	2	159	329			495		
		f %	0,2	0,8	0,4	32,1	66,5				100,0	
	Skupaj	f	1	4	3	228	636			872		
		f %	0,1	0,5	0,3	26,1	72,9				100,0	
	... motiviranje učencev za učenje in spodbujanje k napredku v znanju.	RP	f	1	4	16	137			218	2 \hat{I} = 8,96; g = 4; $p > 0,05$	/
			f %	0,3	1,1	4,3	36,4			58,0		
PP		f	1	10	27	219	239	496				
		f %	0,2	2,0	5,4	44,2	48,2		100,0			
Skupaj		f	2	14	43	356	457	872				
		f %	0,2	1,6	4,9	40,8	52,4		100,0			

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...	Stopnja strinjanja ¹					Skupaj	Stat. pomembnost razlik	C _c		
	1	2	3	4	5					
... razvrščanje učencev glede na znanje.	RP	f	95	117	79	53	20	$\chi^2 = 18,71;$ $g = 4;$ $p < 0,01$	0,21	
		f %	26,1	32,1	21,7	14,6	5,5			100,0
	PP	f	83	148	110	117	35			493
		f %	16,8	30,0	22,3	23,7	7,1			100,0
	Skupaj	f	178	265	189	170	55			857
		f %	20,8	30,9	22,1	19,8	6,4			100,0
... kaznovanje neznanja.	RP	f	231	114	22	6	1	$\chi^2 = 17,27;$ $g = 4;$ $p < 0,01$	0,20	
		f %	61,8	30,5	5,9	1,6	0,3			100,0
	PP	f	260	160	39	29	7			495
		f %	52,5	32,3	7,9	5,9	1,4			100,0
	Skupaj	f	491	274	61	35	8			869
		f %	56,5	31,5	7,0	4,0	0,9			100,0
... kaznovanje disciplinskih prestopkov.	RP	f	259	84	11	15	4	$\chi^2 = 2,12;$ $g = 4;$ $p > 0,05$	/	
		f %	69,4	22,5	2,9	4,0	1,1			100,0
	PP	f	325	123	20	19	8			495
		f %	65,7	24,8	4,0	3,8	1,6			100,0
	Skupaj	f	584	207	31	34	12			868
		f %	67,3	23,8	3,6	3,9	1,4			100,0

Opomba: RP = učitelji razrednega pouka, PP = učitelji predmetnega pouka, $2\hat{I}$ = vrednost Kullbackovega preizkusa, χ^2 = vrednost hi-kvadrat preizkusa neodvisnosti, C_c = vrednost korigiranega Pearsonovega koeficienta kontingence.

¹ Pomen stopenj: 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se ne morem odločiti, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam

Učitelji se v največjem deležu popolnoma strinjajo, da naj bi bil namen učiteljevega ocenjevanja znanja povratna informacija učencem in njihovim

staršem o znanju učenca (72,9 %). Med učitelji RP in učitelji PP pa se v strinjanju s tem namenom pojavljajo statistično pomembne razlike; povezanost med spremenljivkama je šibka ($C_c = 0,24$). Učitelji RP se s pripisanim namenom popolnoma strinjajo v višjem deležu v primerjavi z učitelji PP (81,4 % proti 66,5 %), medtem ko se višji delež učiteljev PP kot učiteljev RP s tem namenom strinja (32,1 % proti 18,3 %). V splošnem bi lahko rekli, da je med učitelji RP v primerjavi z učitelji PP večji delež tistih, ki nimajo nobenih zadržkov pri pripisovanju namena povratne informacije učiteljevemu ocenjevanju znanja. To nakazuje, da se učitelji RP morda v večji meri kot učitelji PP zavedajo pomena kakovostne povratne informacije za nadaljnje učenje in napredek učenca, ki jo lahko predstavlja tudi ocena (Bennett idr., 2011; Bethell, 2003; Black idr., 2011; Strmčnik, 2001), čeprav se velika večina vseh učiteljev strinja tudi s pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja, kar zagovarja tudi Strmčnik (2001).

Dobra polovica se jih namreč popolnoma strinja s trditvijo, da naj bi bil namen učiteljevega ocenjevanja znanja motiviranje učencev za učenje in spodbujanje k napredku v znanju (52,4 %), 40,8 % pa se jih s tem namenom strinja. Motivacijski namen učiteljevega ocenjevanja zanika 1,8 % učiteljev, slabih 5 % pa se glede takšnega namena ne more odločiti. Med učitelji RP in PP ni statistično pomembnih razlik.

Večina učiteljev zavrača selekcijsko funkcijo učiteljevega ocenjevanja znanja; 51,7 % se jih z razvrščanjem učencev glede na znanje (sploh) ne strinja, dobra četrtina pa (popolnoma) strinja (26,2 %). Med učitelji RP in PP so se pri tem pokazale statistično pomembne razlike: s pripisanim namenom se sploh ne strinja večji delež učiteljev RP kot učiteljev PP (26,1 % proti 16,8 %), medtem ko se slednji v večjem deležu (popolnoma) strinjajo s tem namenom (30,8 %) v primerjavi z učitelji RP (20,1 %). Povezanost med spremenljivkama je šibka ($C_c = 0,21$). To ugotovitev morda lahko pojasnimo z zavedanjem učiteljev PP, da nekatere srednje šole omejujejo vpis in v tem primeru zaključne ocene pri nekaterih predmetih v zadnjem triletju osnovne šole prevzamejo selektivno funkcijo. Morda pa so nekateri učitelji PP pred odgovarjanjem primerjali ponujene namene učiteljevega ocenjevanja in funkcijo razvrščanja učencev po znanju postavili pred povratno informacijo staršem in učencem ter se zato s prvim bolj strinjali kot z drugim.

Velika večina učiteljev kot namen učiteljevega ocenjevanja znanja zavrača kaznovanje neznanja (88,0 %), medtem ko ga (popolnoma) podpira manj kot 5 % učiteljev. Učitelji RP se sicer v statistično pomembno večjem deležu kot učitelji PP sploh ne strinjajo s tem namenom (61,8 % proti 52,5 %), manjši delež učiteljev RP v primerjavi z učitelji PP pa se z njim strinja oziroma popolnoma strinja (1,9 % proti 7,3 %). Tudi v tem primeru je povezanost med spremenljivkama šibka ($C_c = 0,12$).

Obe skupini učiteljev sta enotni, da naj namen učiteljevega ocenjevanja znanja ne bi bil kaznovanje disciplinskih prestopkov; v njunem strinjanju ni statistično pomembnih razlik. Večina učiteljev (91,1 %) se ne strinja ali sploh ne strinja z omenjenim namenom učiteljevega ocenjevanja, 3,6 % se jih glede tega namena ne more odločiti, medtem ko se z njim strinja ali popolnoma strinja 5,3 % učiteljev. Strmčnik (2001) represivno funkcijo ocenjevanja odločno zavrača, saj jo opisuje kot problematično, povezano z vzgojnim nasiljem. V tem kontekstu poudarja izrabo ocenjevanja »za kaznovanje disciplinskih prestopkov nemirnih učencev« (prav tam, str. 179); podatki o mnenjih učiteljev ta pogled na represivno funkcijo ocenjevanja podpirajo.

Odgovore učiteljev glede posameznih namenov učiteljevega ocenjevanja znanja smo primerjali tudi glede na njihovo delovno dobo (preglednica 4).

Preglednica 4: Deskriptivna statistika in statistična pomembnost razlik med učitelji z različno delovno dobo

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...	Delovna doba (v letih)	n	\bar{x} (SD)	Me	Povprečni rang	Kruskal-Wallis H	g	p
... povratna informacija učenecem in njihovim staršem o znanju učenca.	0–3	55	4,78 (0,53)	5	453,42	2,99	3	0,394
	4–6	73	4,71 (0,46)	5	411,84			
	7–18	278	4,71 (0,56)	5	422,01			
	19 in več	427	4,70 (0,47)	5	409,93			
	Skupaj	833						
... motiviranje učencev za učenje in spodbujanje napredku v znanju.	0–3	55	4,33 (0,86)	4,5	398,55	6,02	3	0,111
	4–6	73	4,36 (0,71)	4	391,34			
	7–18	278	4,37 (0,74)	4	400,43			
	19 in več	427	4,50 (0,61)	5	434,55			
	Skupaj	833						

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...	Delovna doba (v letih)	n	\bar{x} (SD)	Me	Povprečni rang	Kruskal-Wallis H	g	p
... razvrščanje učencev glede na znanje.	0–3	53	2,25 (1,11)	2	340,52	6,03	3	0,110
	4–6	72	2,63 (1,18)	2,5	415,74			
	7–18	276	2,55 (1,12)	2,5	404,03			
	19 in več	417	2,67 (1,24)	2	420,81			
	Skupaj	818						
... kaznovanje neznanja.	0–3	55	1,53 (0,90)	1	379,79	2,32	3	0,508
	4–6	73	1,63 (0,81)	1	427,42			
	7–18	278	1,64 (0,85)	1	424,19			
	19 in več	424	1,60 (0,84)	1	412,38			
	Skupaj	830						
... kaznovanje disciplinskih prestopkov.	0–3	54	1,59 (1,09)	1	420,99	1,59	3	0,663
	4–6	74	1,47 (0,78)	1	421,55			
	7–18	277	1,48 (0,81)	1	424,83			
	19 in več	424	1,45 (0,83)	1	406,67			
	Skupaj	829						

Med učitelji z različno delovno dobo se niso pokazale statistično pomembne razlike v strinjanju z nobenim od namenom učiteljevega ocenjevanja znanja. Z namenom povratne informacije učencem in njihovim staršem o znanju učenca se učitelji ne glede na delovno dobo v povprečju povsem strinjajo ($4,70 \leq \bar{x} \leq 4,78$). Sledi motiviranje učencev za učenje in spodbujanje k napredku v znanju; s tem se učitelji ne glede na delovno dobo v povprečju strinjajo ($4,33 \leq \bar{x} \leq 4,50$). V vzorcu se z razvrščanjem učencev glede na znanje v povprečju ne strinjajo učitelji z do tremi leti delovne dobe ($\bar{x} = 2,25$), bolj izkušeni pa se glede tega namena ocenjevanja na splošno ne morejo odločiti ($2,55 \leq \bar{x} \leq 2,67$). Ne glede na delovno dobo se učitelji v povprečju ne strinjajo, da bi bil namen učiteljevega ocenjevanja kaznovanje neznanja ($1,53 \leq \bar{x} \leq 1,64$) ali kaznovanje disciplinskih prestopkov ($1,45 \leq \bar{x} \leq 1,59$). Izkušnje s poučevanjem torej niso statistično pomemben dejavnik podpiranja posameznih namenov učiteljevega ocenjevanja. Zanimivo pa je, da se v povprečju podpora namena motiviranja učencev za učenje in spodbujanja k napredku v znanju z naraščanjem delovne dobe anketiranih učiteljev povečuje.

8.7.2 Mnenje učiteljev RP o tem, katere ocene, opisne ali številčne, imajo večjo informativno vrednost

Zanimalo nas je, katerim ocenam, opisnim ali številčnim, učitelji RP pripisujejo večjo informativno vrednost. V ta namen smo jih vprašali, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev, učitelje prvega in drugega razreda pa tudi, kako pogosto jih starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne. Zanimalo nas je, ali se v odgovorih pojavljajo statistično pomembne razlike med učitelji RP glede na razred, v katerem poučujejo, in njihovo delovno dobo.

V preglednici 5 prikazujemo mnenja učiteljev RP, ki poučujejo v različnih razredih, o tem, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev.

Preglednica 5: Odgovori učiteljev RP, ki poučujejo v različnih razredih, o tem, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev

Katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po vašem mnenju boljši vpogled v znanje učencev?							
			Opisne	Številčne	Oboje enako	Ne vem	Skupaj
Razred ⁶	Prvi	f	20	60	12	0	92
		f %	21,7	65,2	13,0	0,0	100,0
	Drugi	f	3	44	11	3	61
		f %	4,9	72,1	18,0	4,9	100,0
	Tretji	f	8	60	10	1	79
		f %	10,1	75,9	12,7	1,3	100,0
	Četrti	f	7	46	5	0	58
		f %	12,1	79,3	8,6	0,0	100,0
	Peti	f	7	44	4	1	56
		f %	12,5	78,6	7,1	1,8	100,0
	Skupaj	f	45	254	42	5	346
		f %	13,0	73,4	12,1	1,4	100,0

6 Iz analiz so zaradi nizkega numerusa ($n_6 = 3$) izključeni učitelji RP, ki poučujejo v šestem razredu. Enako velja za rezultate analize, predstavljene v preglednici 8.

Skoraj tri četrtine učiteljev RP (73,4 %) meni, da številčne ocene staršem in učencem omogočajo boljši vpogled v znanje učencev kot opisne. Le 13 % jih meni, da boljši vpogled v znanje učencev omogočajo opisne ocene, medtem ko jih podoben delež (12,1 %) meni, da so opisne in številčne ocene v tem pogledu primerljive.

Med učitelji RP so se v odgovorih pokazale statistično pomembne razlike glede na razred ($2\hat{I} = 21,64$; $g = 12$; $p < 0,05$). Do vključno četrtega razreda narašča delež učiteljev, ki menijo, da boljši vpogled v znanje učencev omogoča številčna ocena. Delež učiteljev, ki menijo, da boljši vpogled omogočajo opisne ocene, je sicer največji med učitelji prvega razreda (21,7 %), najnižji pa med učitelji drugega razreda (4,9 %), med katerimi jih 18,0 % meni, da obojne ocene omogočajo enak vpogled v znanje učencev. Med razredom, v katerem poučujejo učitelji RP, in omenjenim mnenjem se je pokazala šibka povezanost ($C_c = 0,28$).

Preglednica 6 prikazuje razlike v odgovorih učiteljev RP z različno delovno dobo.

Preglednica 6: Odgovori učiteljev RP z različno delovno dobo o tem, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev

		Katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po vašem mnenju boljši vpogled v znanje učencev? ⁷				
		Opisne	Številčne	Oboje enako	Skupaj	
Delovna doba (v letih)	0–3	f	2	16	1	19
		f %	10,5	84,2	5,3	100,0
	4–6	f	0	23	3	26
		f %	0,0	88,5	11,5	100,0
	7–18	f	17	92	12	121
		f %	14,0	76,0	9,9	100,0
	19 in več	f	28	136	27	191
		f %	14,7	71,2	14,1	100,0
Skupaj		f	47	267	43	357
		f %	13,2	74,8	12,0	100,0

7 Iz analize smo izključili tiste učitelje, ki so izbrali odgovor *ne vem* ($n_4 = 5$).

Analiza je pokazala, da mnenje učiteljev o tem, katere ocene omogočajo staršem in učencem boljši vpogled v znanje učencev, ni statistično pomembno povezano z njihovo delovno dobo ($2\hat{I} = 10,59$; $g = 6$; $p > 0,05$). Med vključenimi učitelji je delež tistih, ki menijo, da so to številčne ocene, najvišji v skupini učiteljev s 4–6 let delovne dobe (88,5 %), sledijo učitelji z do 3 leti delovne dobe (84,2 %). Opisne ocene v primerjavi s številčnimi v vzorcu višje ocenjuje večji delež učiteljev z daljšo delovno dobo kot pa manj izkušenih.

Tudi raziskava, ki so jo opravili Vogrinc in sodelavci (2011), je pokazala, da učitelji v prvem in drugem triletju večjo informativno vrednost pripisujejo številčnemu ocenjevanju kot opisnemu, vendar pa je bil delež učiteljev s takšnim mnenjem v omenjeni raziskavi nekoliko nižji – 53,0 % med učitelji prvega triletja in 67,2 % med učitelji v drugem triletju (prav tam, str. 40). V starejši raziskavi (Krek idr., 2005) so večjo informativno vrednost številčnim ocenam pripisali starši, medtem ko so učitelji v tem pogledu višje ovrednotili opisne ocene.

Učitelje RP v prvem in drugem razredu smo vprašali tudi, kako pogosto jih starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne.

Preglednica 7: Odgovori učiteljev prvega in drugega razreda o tem, kako pogosto jih starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne

Kako pogosto vas starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne?								
			Zelo pogosto	Pogosto	Občasno	Redko	Nikoli	Skupaj
Razred	Prvi	f	3	16	32	26	14	91
		f %	3,3	17,6	35,2	28,6	15,4	100,0
	Drugi	f	7	11	19	16	8	61
		f %	11,5	18,0	31,1	26,2	13,1	100,0
Skupaj	f	10	27	51	42	22	152	
	f %	6,6	17,8	33,6	27,6	14,5	100,0	

Več kot polovica učiteljev prvega in drugega razreda (58,0 %) ocenjuje, da jih starši vsaj občasno vprašajo po številčni oceni na podlagi opisne, ki jo je dobil njihov otrok; da se to dogaja pogosto, jih ocenjuje 17,8 %, zelo pogosto pa 6,6 %. Tretjina jih je odgovorila, da jih starši po številčni oceni na podlagi opisne sprašujejo občasno (33,6 %), dobra četrtnina (27,6 %), da se to dogaja redko, 14,5 % pa, da jih tega starši nikoli ne vprašajo. Med odgovori učiteljev prvega in drugega razreda ni statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 4,10$; $g = 4$; $p > 0,05$). V vzorcu je med učitelji drugega razreda v primerjavi s prvim večji delež tistih, ki so odgovorili, da jih starši pogosteje sprašujejo po številčni oceni na podlagi dane opisne, in manjši delež tistih, ki do odgovorili, da se to dogaja redkeje.

Podatki naše raziskave so pokazali, da učitelje v prvem in drugem razredu starši občasno oziroma redko vprašajo, katero oceno bi dobil njihov otrok, če bi bile ocene številčne. V primerjavi z raziskavo Vogrinca idr. (2011) pa jih je večji delež odgovoril, da starši to počnejo redko (27,6 %) ali nikoli (14,5 %), medtem ko je v omenjeni raziskavi odgovor nikoli izbralo 16,2 % učiteljev, redko pa nihče (prav tam, str. 36). Primerjava ugotovitev preteklih raziskav in naše raziskave kaže, da vedno večji delež učiteljev z vidika informativne vrednosti višje ocenjuje številčne kot pa opisne ocene.

8.7.3 Mnenje učiteljev RP o tem, katere ocene, opisne ali številčne, imajo večjo motivacijsko vrednost

Za preverjanje mnenja učiteljev RP o tem, katere ocene imajo večjo motivacijsko vrednost, smo jih vprašali, katere bolj spodbujajo učence k učenju. Njihove odgovore smo primerjali glede na razred, v katerem poučujejo (preglednica 8), ter delovno dobo (preglednica 9).

Preglednica 8: Odgovori učiteljev RP, ki poučujejo v različnih razredih, o tem, katere ocene, opisne ali številčne, bolj spodbujajo učence k učenju

Katere ocene bolj spodbujajo učence k učenju?						
		Opisne	Številčne	Oboje enako	Skupaj	
Razred	Prvi	f	1	84	7	92
		f %	1,1	91,3	7,6	100,0
	Drugi	f	1	56	4	61
		f %	1,6	91,8	6,6	100,0
	Tretji	f	1	74	3	78
		f %	1,3	94,9	3,8	100,0
	Četrty	f	0	57	1	58
		f %	0,0	98,3	1,7	100,0
	Peti	f	1	54	0	55
		f %	1,8	98,2	0,0	100,0
	Skupaj	f	4	325	15	344
		f %	1,2	94,5	4,4	100,0

Skoraj vsi učitelji RP se strinjajo, da učence k učenju bolj spodbujajo številčne ocene (94,5 %). Razlike med učitelji RP, ki poučujejo v različnih razredih, niso statistično pomembne ($2\hat{I} = 10,40$; $g = 8$; $p > 0,05$). Med sodelujočimi učitelji sicer do vključno četrtega razreda narašča delež tistih, ki višjo motivacijsko vrednost pripisujejo številčnim ocenam. Hkrati z razredom, v katerem poučujejo, pada delež tistih, ki menijo, da opisne in številčne ocene učence enako spodbujajo k učenju (s 7,6 % v prvem razredu na 1,7 % v četrtem razredu, medtem ko v petem razredu učiteljev s takšnim mnenjem ni).

Razlike v odgovorih učiteljev glede na delovno dobo niso statistično pomembne ($2\hat{I} = 5,14$; $g = 6$; $p > 0,05$). Med učitelji v vzorcu najbolj izkušeni, z 19 in več leti delovne dobe, v večjem deležu menijo, da opisne in številčne ocene učence enako spodbujajo k učenju (5,7 %) kot manj izkušeni (preglednica 9).

Preglednica 9: Odgovori učiteljev RP z različno delovno dobo o tem, katere ocene, opisne ali številčne, bolj spodbujajo učence k učenju

		Katere ocene bolj spodbujajo učence k učenju?				
		Opisne	Številčne	Oboje enako	Skupaj	
Delovna doba (v letih)	0–3	f	1	19	0	20
		f %	5,0	95,0	0,0	100,0
	4–6	f	0	25	1	26
		f %	0,0	96,2	3,8	100,0
	7–18	f	1	117	4	122
		f %	0,8	95,9	3,3	100,0
	19 in več	f	3	179	11	193
		f %	1,6	92,7	5,7	100,0
	Skupaj	f	5	340	16	361
		f %	1,4	94,2	4,4	100,0

Na podlagi podatkov lahko zaključimo, da je primerjava številčnega in opisnega ocenjevanja z vidika njune motivacijske vrednosti še izraziteje v prid številčnemu ocenjevanju kot z vidika informativne vrednosti. Vogrinc idr. (2011) so dobili v svoji raziskavi podobne rezultate, čeprav je bil med učitelji prvega triletja odstotek takšnih, ki višje ocenjujejo motivacijsko vrednost številčnega ocenjevanja, v njihovi raziskavi nižji (79,3 %) kot v naši (91,3 %–94,9 % med učitelji od prvega do tretjega razreda), učitelji v drugem triletju pa so v njihovi raziskavi številčnim ocenam v statistično pomembno večjem deležu (93,5 %) pripisali večjo motivacijsko vrednost kot učitelji v prvem triletju (79,3 %; prav tam, str. 43). V raziskavi Kreka idr. (2005) so rezultati pokazali, da po mnenju staršev številčna ocena učenca motivira z različnih vidikov, medtem ko so učitelji pretežno izrazili, da številčna ocena ne spodbuja želje po znanju, motivira pa interes za učenje. Tudi glede motivacijske vrednosti lahko zato trdimo, da vedno več učiteljev višje vrednoti številčno kot pa opisno ocenjevanje.

8.8 Sklep

Strmčnikov pomemben prispevek na področju strukturiranja učnih stopenj je v poudarjanju njihove enakovrednosti: »Podcenjevanje katerekoli hromi

učinkovitost drugih.« (Strmčnik, 2001, str. 161) Njegova analiza učnih stopenj temelji na natančni opredelitvi namena in ciljev posamezne učne stopnje pri pouku ter pomembnosti sledenja njihovemu zaporedju – to pogojuje kakovosten pouk. Ob tem, opozarja, je njihova konkretna izvedba podrejena ciljem, vsebini, učnim metodam ter njihovim posebnostim pri posameznem predmetu (prav tam).

Strmčnikova struktura učnih stopenj jasno ločuje preverjanje od ocenjevanja. Medtem ko preverjanje umešča v stopnjo obravnavanja nove učne vsebine in razvijanja sposobnosti ter spretnosti, ocenjevanje obravnava kot zadnjo učno stopnjo, ločeno od drugih. Med različnimi nameni oziroma funkcijami ocenjevanja zagovarja pedagoško-motivacijsko, ob koncu osnovne šole pa tudi selekcijsko funkcijo. Informativno funkcijo ocenjevanja, ki jo opiše kot najstarejšo, prednostno naloži preverjanju, ki omogoča zbiranje in podajanje podrobnejših povratnih informacij učencu, njegovim staršem pa tudi učitelju samemu o njegovem poučevanju. Zaradi značilnosti opisne ocene, ki naj bi po Strmčnikovem mnenju omogočala boljši vpogled v znanje, napredek, učne pomanjkljivosti in priložnosti za izboljšanje učnega uspevanja posameznega učenca, naj bi ta bolje izpolnjevala tako informativno kot pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja v primerjavi s številčno (Strmčnik, 2001).

Izsledki raziskave, predstavljene v tem prispevku, so pokazali, da osnovnošolski učitelji v največji meri podpirajo informativno in pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja (učitelji RP statistično pomembno bolj kot učitelji PP), zavračajo pa represivno. Gre za funkciji, ki ju ocenjevanju pripisuje sodobno pojmovanje, s težiščem na zblíževanju sumativnega in formativnega preverjanja. Sodobno ocenjevanje znanja naj bi tako poleg rezultatov ocenjevanja z zagotovljenimi merskimi karakteristikami spremljala tudi kakovostna povratna informacija z motivacijsko funkcijo za prihodnje učenje in napredek (Bennett, 2011; Bethell, 2003; Black, 2010; Black idr., 2011; Marentič Požarnik, 2002; Stiggins, 2006; Wiggins, 1998). Ob ugotovitvah predhodnih raziskav pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011) rezultati naše raziskave med učitelji nakazujejo trend njihovega vedno pogostejšega pripisovanja večje informativne in motivacijske vrednosti številčnim ocenam v primerjavi z opisnimi. Medtem ko so v raziskavi Kreka in sodelavcev (2005) učitelji opisnim ocenam pogosteje pripisali večjo informativno vrednost kot številčnim, so obratno pretežno menili že učitelji

v poznejši raziskavi (Vogrinc idr., 2011), v še večjem deležu pa so takšno mnenje podali učitelji v naši raziskavi. Podoben zamik v mnenju učiteljev se je pokazal glede primerjave motivacijske vrednosti obeh oblik ocenjevanja. V vzorcu vključenih učiteljev se je pokazalo celo, da manj izkušeni (in mlajši) učitelji v še večji meri kot bolj izkušeni podpirajo številčno ocenjevanje, medtem ko slednji na splošno v večji meri kot manj izkušeni podpirajo pedagoško-motivacijsko funkcijo učiteljevega ocenjevanja nasploh.

Izsledki omenjenih raziskav ob spremembi uredbe izvajanja opisnega ocenjevanja, ki je bilo v preteklosti izvajano v prvem in deloma drugem triletju, aktualna uredba pa določa njegovo izvajanje le še v prvem in drugem razredu, ne podpirajo Strmčnikovega zagovarjanja opisnega ocenjevanja v primerjavi s številčnim – predvidel je, da naj bi opisno ocenjevanje »postopno zanesljivo zajelo celotno razredno stopnjo osnovne šole« (Strmčnik, 2001, str. 177). Podobno kot se je nakazovalo že v predhodnih raziskavah (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011), lahko namreč na podlagi naše raziskave zaključimo, da opisno ocenjevanje v praksi ne presega informativne in pedagoško-motivacijske funkcije številčnega ocenjevanja. Ugotovitev, da učitelji postopoma vedno bolj zagovarjajo izbiro številčnega ocenjevanja pred opisnim, priča o še vedno aktualni potrebi po premisleku o vsebini navodil in strukturi obrazcev za oblikovanje opisnih ocen.

Literatura in viri

- Bethell, George, 2003. *Examination and assessment reform: an overview of experiences in Central and Eastern Europe*. Budimpešta: Education Support Program, Open Society Institute. Dostopno na naslovu: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/examinations_20030701.pdf (citirano 5. januar 2015).
- Bennett, Randy Elliot, 2011. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18/1. 5–25.
- Black, Paul, in Wiliam, Dylan, 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5/1. 7–74.
- Black, Paul, in Wiliam, Dylan, 1999. *Assessment for learning: beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge. Assessment Reform Group. Dostopno na naslovu: <http://org.educ.cam.ac.uk/Assess-Insides.pdf> (citirano 15. september 2011).

- Black, Paul, in Wiliam, Dylan, 2006. Assessment for learning in the classroom. V: *Assessment and learning* (ur. Gardner, John). London: SAGE Publications. 9–25.
- Black, Paul, Harrison, Christine, Hodgen, Jeremy, Marshall, Bethan, in Serret, Natasha, 2010. Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 17/2. 215–232.
- Black, Paul, Harrison, Christine, Hodgen, Jeremy, Marshall, Bethan, in Serret, Natasha, 2011. Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18/4. 451–469.
- Blažič, Marjan, Ivanuš Grmek, Milena, Kramar, Martin, in Strmčnik, France, 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Bloom, Benjamin S., 1969. Some theoretical issues relating to educational evaluation. V: *Educational evaluation: new roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education* (2. del, št. 69/2) (ur. Tyler, Ralph W.). Chicago, IL: University of Chicago Press. 26–50.
- Bucik, Valentin, 1997. Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*. 48/3–4. 177–184.
- Clark, Ian, 2010. Formative assessment: »There is nothing so practical as a good theory«. *Australian Journal of Education*. 54/3. 341–352.
- Gardner, John, 2010. Developing teacher assessment: an introduction. V: *Developing teacher assessment* (ur. Gardner, John, in drugi). Maidenhead, Berkshire: Open University Press. 1–11.
- Gipps, Caroline V., 1994. Quality in teacher assessment. V: *Enhancing quality in assessment* (ur. Harlen, Wynne). London: Paul Chapman Publishing. 71–86.
- Gogala, Stanko, 1966. *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Harlen, Wynne, 2005. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*. 16/2. 207–223.
- Harlen, Wynne, 2006a. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. V: *Assessment and learning* (ur. Gardner, John). London: SAGE Publications. 103–117.

- Harlen, Wynne, 2006b. *The role of teachers in the assessment of learning*. Cambridge: University of Cambridge. Assessment Reform Group. Dostopno na naslovu: <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/The-role-of-teachers-in-the-assessment-of-learning.pdf> (citirano 10. marec 2014).
- Kalin, Jana, Zuljan, Darjo, in Valenčič Zuljan, Milena, 2005. Measurement and assessment of knowledge as guides to quality teaching and learning. V: B. *Measurement and assessment in educational and social research* (ur. Kožuh, Boris). Exeter etc.: University. 95–113.
- Kalin, Jana, in Valenčič Zuljan, Milena, 2006. Učiteljevi pogledi na preverjanje in ocenjevanje v učnem procesu. V: *Zgodnje učenje in poučevanje otrok* (ur. Medved Udovič, Vida, in drugi). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Pedagoška fakulteta. 43–58.
- Krek, Janez, Kovač Šebart, Mojca, Kožuh, Boris, Vogrinc, Janez, Peršak, Mateja, in Volf, Bojan, 2005. *Med opisom in številko. Rezultati evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole. Analiza mnenj učiteljev in staršev o ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Krek, Janez, Barle Lakota, Andreja, Kodelja, Zdenko, Metljak, Mira, Šimenc, Marjan, in Tavčar Krajnc, Marina, 2011. *Gimnazija v Sloveniji na začetku 21. stoletja: med množičnim vpisom in zagotavljanjem kakovosti znanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lund, Adam, in Lund, Mark, 2013. *Kruskal-Wallis H Test using SPSS Statistics*. Dostopno na naslovu: <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/kruskal-wallis-h-test-using-spss-statistics.php> (citirano 16. maj 2016).
- Marentič Požarnik, Barica, 2002. *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, Barica, 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marzano, Robert J., 2006. *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria, Virginia, ZDA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Peček, Mojca, Valenčič Zuljan, Milena, Čuk, Ivan, in Lesar, Irena, 2008. Should assessment reflect only pupils' knowledge? *Educational Studies*. 34/2. 73–82.
- Poljak, Vladimir, 1991. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, 1999. *Uradni list Republike Slovenije*. 61/1999. Dostopno na strani: <http://www.uradni-list.si> (citirano 9. junij 2011).
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013. *Uradni list Republike Slovenije*. 52/2013. Dostopno na strani: <http://www.uradni-list.si> (citirano 15. julij 2015).
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, 2003. *Uradni list Republike Slovenije*. 64/2003. Dostopno na strani: <http://www.uradni-list.si> (citirano 18. april 2022).
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1999. *Opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 2002. Nacionalni preizkusi znanja in sodobna pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*. 33/2. 4–10.
- Rohrer, Doug, in Pashler, Harold, 2010. Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*. 39/5. 406–412.
- Sagadin, Janez, 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Scott, Shelleyann, Webber, Charles F., Lupart, Judy L., Aitken, Nola, in Scott, Donald E., 2013. Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 21/1. 52–70. Dostopno na strani: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2013.776943> (citirano 3. december 2016).
- Stiggins, Rick J., 2006. Assessment for learning: a key to motivation and achievement. *Edge*. 2/2. 3–19. Dostopno na naslovu: http://www.michigan.gov/documents/mde/Kappan_Edge_Article_188578_7.pdf (citirano 12. februar 2011).

- Strmčnik, France, 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šilih, Gustav, 1961. *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Štefanc, Damijan, 2012: Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? *Sodobna pedagogika*. 63/2. 16–32.
- Šteh, Barbara, 2012. Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja. V: *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju* (ur. Šteh, Barbara). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 20–27.
- Tomić, Ana, 2003. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Torrance, Harry, in Pryor, John, 1998: *Investigating formative assessment*. Maidenhead: Open University Press.
- Tunstall, Pat, in Gipps, Caroline V., 1996. Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*. 22/4. 389–404.
- Vogrinc, Janez, Kalin, Jana, Krek, Janez, Medveš, Zdenko, in Valenčič Zurljan, Milena, 2011. *Sistemske vidike preverjanja in ocenjevanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wiggins, Grant, 1998. *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yorke, Mantz, 2003. Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*. 45. 477–501.