

Terminologija na temo vrednotenja

Pripravila: mag. Sonja Sentočnik

1. Vrednotenje (assessment) je nadpomenka preverjanju in ocenjevanju znanja. Namenjeno je presoji značilnosti in kakovosti procesa in produkta učenja in poučevanja. Če posameznik ali institucija vrednoti lasten proces učenja ali poučevanja, govorimo o **samovrednotenju**.

2. Preverjanje (diagnostic/formative/summative assessment) je sistematično, načrtno zbiranje podatkov o tem, kako učenec dosega učne cilje oz. standarde znanja. Je sestavni del procesa učenja in poučevanja. Z diagnostičnim preverjanjem ugotavljamo obstoječe (ne)znanje in (ne)razumevanje, služi nam za načrtovanje učnega procesa, ustreznega skupini učencev in posameznikom. Formativno preverjanje poteka v procesu učenja z namenom ugotavljati stopnjo (ne)razumevanja in načrtovanja intervenc s strani učitelja za odpravljanje pomankljivosti in poglobljanje razumevanja. Sumativno preverjanje se izvaja ob zaključku učne enote (sklopa) z namenom, da se ugotovi kakovost usvojenega znanja.

Na splošno s preverjanjem ugotavljamo dobre in slabe strani izkazanega znanja (odgovora, izdelka, predstavitev, itd.) z dvema namenoma: 1. da bi učencu podali natančno in specifično povratno informacijo, ki mu bo pomagala njegovo znanje izboljšati; 2. da bi učitelj(i) ugotovil(i), če in kako je potrebno prilagoditi oz. spremeniti poučevanje tako, da bo učencu v večjo pomoč pri izgradnji bolj kakovostnega znanja pa tudi, kakšno pomoč (intervenc) bi učenec ali skupina potrebovala. Zato pravimo, da ima preverjanje izobraževalno vlogo.

** S pomočjo preverjanja tako učenec kot učitelj ugotavljata tudi, katera so učenčeva močna področja in področja rasti, kateri načini učenja mu bolj ustrezajo, kateri načini dožemanja so mu bližji (glej Gardner, 1993; Armstrong, 2000).*

3. Ocenjevanje (grading) je zaključna stopnja učnega procesa, z njim ugotavljamo, v kolikšni meri so učni cilji doseženi oz. kakšen standard znanja izkazuje učenec ob koncu učne enote/ konferenčnega obdobja/ šolskega leta. Rezultat procesa ocenjevanja je vedno ocena pa najsi bo to številka, črka ali opis dosežka. Ocena ima posledice za učenca in njegovo življenje, zaradi česar je vpliv ocene na kakovost odnosov med učenci in učitelji znaten. Učitelj je v vlogi izobraževalca in rabsodnika, kar po mnenju nekaterih strokovnjakov ne gre skupaj. Ocena nima izobraževalne vloge, ima pa selekcijsko in usmerjevalno.

** Marentič Požarnik in Peklaj (2002) navajata, da pomeni proces ocenjevanja pogosteje, kot smo si pripravljeni priznati, za učitelja priložnost za izkazovanje moči, s čimer dobi funkcijo discipliniranja in ustrahovanja, kar je neustrezno. V*

nasprotju s prepričanju mnogih ocena nima motivacijske funkcije – spodbudno lahko deluje v primeru, da učenec dobi visoko oceno, v primeru nizke ocene pa še nobena raziskava ni dokazala, da bi učence motivirala za učenje, ravno nasprotno, pripomore h gradnji identitete neuspešneža in nižanju samopodobe (Strmčnik, 2001).

4. Načini preverjanja so neke vrste lokomotiva, kot pravi Marentič Požarnikova, ali pogonska sila učenja in pouka. To, kar učitelj preverja in ocenjuje, učenci dojemajo kot vredno, zato se bodo tisto tudi naučili. Če učitelj preverja le reproduktivno znanje, potem bo znanje učencev na ravni pomnjenja. Če pa bomo preverjali tudi spoznavne procese in postopke, torej miselne veščine pa tudi kritični odnos in mišljenje, zmožnost samoregulacije (da učenec popravlja, izboljšuje, izpopolnjuje svoje znanje), potem bo znanje učencev bolj kompleksno, saj bodo stremeli h kompleksnejšim dosežkom. Segajo od tradicionalnih (ustno: zastavljanje vprašanj, pisno: testi tipa papir svinčnik, pravilno narobe, izbira možnosti do bolj alternativnih, kot so avtentične naloge, seminarske naloge, portfolio).

5. Funkcije preverjanja:

– **Diagnostično preverjanje** služi za ugotavljanje predznanja – tako njegove količine kot strukture in kakovosti. S pomočjo rezultatov diagnostičnega preverjanja, ki ga običajno izvedemo na začetku obravnave učne enote, dobi učitelj informacije o predznanju, ki mu pomagajo ustrezno prilagoditi in stopnjevati težavnost za celoten oddelek pa tudi za posamezne učence, ki izstopajo po pomanjkljivostih (vrzelih v razumevanju) ali pa po zmožnostih.

– **Formativno preverjanje** poteka občasno med učnim procesom, je njegov sestavni del. Namenjeno je pridobivanju informacij o stopnji razumevanja, vrzelih, težavah, služi pa: 1. učitelju za ustrezno uravnavanje in načrtovanje učnega procesa (letna učna priprava je zato lahko le okvir, potrebno jo je sproti prilagajati glede na potrebe oddelka in posameznikov v njem) in 2. učencu za pridobivanje uvida v lasten napredek in usmeritev, kaj mora popraviti, izboljšati in kje mu gre dobro.

– **Sumativno preverjanje** se izvede ob koncu učne enote (sklopa). Z njim želimo ugotoviti, če so cilji učne enote doseženi vsaj do minimalnega standarda. Če niso, služi odkrivanju problemov in razmišljanje o načinih za odpravljanje pomankljivosti in poglobljanje razumevanja. Če so rezultati sumativnega preverjanja zadovoljivi, mu lahko sledi ocenjevanje.

6. Kriterijsko preverjanje in ocenjevanje je preverjanje/ocenjevanje glede na vnaprej postavljene kriterije in standarde znanja. Namen je ugotoviti, če dijak dosega določen kriterij in v kolikšni meri oz. kako dobro. Kriterijski način vrednotenja je vezan na psihološko in pedagoško tradicijo, ki zavrača teorijo prirojene inteligentnosti in zagovarja pomen naučljivih zmožnosti (Sternberg, 1985). Čeprav se človek rodi z določenimi potenciali pa je učljivo bitje, zato je za njegov razvoj bolj od prirojenih zmožnosti

pomembno okolje, v katerem se razvija. Kriterijsko vrednotenje potegne za sabo potrebo po jasnih standardih in po pripravi opisnih kriterijev.

7. Normativno preverjanje in ocenjevanje je preverjanje/ocenjevanje enega učenca glede na dosežke drugih učencev. Njegov namen je učence primerjati po njihovih zmožnostih. Normativni način vrednotenja je vezan na psihometrično tradicijo merjenja dosežkov, ki se je razvila iz teorij o merjenju inteligentnosti. Testi znanja, ki sledijo tej tradiciji, delujejo po logiki normalne porazdelitve po Gausovi krivulji, temelječ na prepričanju, da je inteligentnost med populacijo porazdeljena tako, da je največ povprečno inteligentnih, nad- in pod-povprečna inteligentnost pa je redkejša. To logiko naj bi odražale tudi ocene, zato učitelji postavijo meje za ocene tako, da je najmanj negativnih in odličnih ocen, največ pa tistih vmes. Normalno porazdelitev sodobni teoretiki kritizirajo, češ da bi morale šole razvijati zmožnosti pri vseh učencih vsaj do zadovoljive mere in da je to cilj izobraževanja, ne pa da že vnaprej predvidevajo, da bodo nekateri neuspešni, zaradi česar je premalo truda vloženega v načrtovanje ustrezno prilagojenega učnega procesa.

8. Opisni kriteriji natančno definirajo, katere vidike znanja pričakujemo, da bo učenec razvil in nato pri preverjanju in ocenjevanju tudi izkazal. Razen tega tudi razjasnijo, po čem bomo presojali kakovost njegovega dosežka in kakšen dosežek bo veljal za najboljšega v nekem časovnem obdobju, kateri pa bo zadostil le minimalnim standardom znanja. Sestavni deli opisnih kriterijev so področja spremljanja (izpeljemo jih iz splošnih ciljev predmeta), kriteriji (ključne dimenzije področja, ki omogočajo izvedbo cilja, izpeljemo jih iz operativnih ciljev) in opisniki na večinoma treh stopnjah, ki vsebujejo opis kriterija (kaj pomeni ustrezati zahtevam naloge, osredotočajo se na izvedbo, izkazovanje znanja) in standard (kako dobro naj bo kriterij realiziran v določenem obdobju - od optimalnega dosežka do minimalnega). Opisne kriterije pripravljajo aktivni učitelji, v pripravo vključijo tudi učence (Sentočnik, 2002; 2004).

** Opisni kriteriji so kašipot za učence, učiteljem pa pomagajo, da se pri preverjanju in ocenjevanju osredotočajo na različne vidike znanja in ne le na najočitnejše in najlažje merljive.*

9. Standard določa, kakšen dosežek bo veljal za najboljšega glede na pričakovanja in ob upoštevanju starosti, predznanja, let učenja. Standard v bistvu specificira, kako dobro morajo biti cilji uresničeni v nekem časovnem obdobju. Standard se spreminja, prilagajati ga je treba starosti, letom učenja, koliko poučevanja je vloženega v določen vidik znanja. Pri pripravi opisnih kriterijev za različna časovna obdobja med šolskim letom se o standardu, izraženem v opisnikih, odloča aktiv učitelji glede na dosežke učencev, ki jih poučujejo, in v skladu z lastno presojo o tempu učenja in razvoja (Sentočnik, 2004).

Standardi se postavljajo s pomočjo pregledovanja konkretnih izdelkov/dosežkov učencev, pri čemer skupina ugotavlja, kateri izdelki izkazujejo optimalno kakovost v nekem določenem časovnem obdobju in kakšna natančno je ta kakovost. Najvišje število točk za določene vidike se natančno utemelji v opisnikih, da ne bi prišlo do raznolikih interpretacij. Primer: skupina učiteljev si pred koncem prvega ocenjevalnega obdobja

ogleda posnetke govornega sporazumevanja čim večjega vzorca sedmošolcev, nato se odločijo, kateri je optimalni dosežek in ga natančneje opredelijo glede na kriterije. Nato izberejo še dosežke, ki so slabši in v opisnikih opredelijo razloge.

* *Standardi za konec šolskega leta/triletij/šolanja so določeni v učnih načrtih in služijo kot usmeritev učiteljem oz. kot cilj, h kateremu morajo težiti ob koncu leta. Ni dopustno, da nam kot standard v prvem konferenčnem obdobju npr. 1. letnika služijo standardi iz katalogov znanja – le-ti so namenjeni presoji dosežkov ob zaključku štiriletnega gimnazijskega izobraževanja.*

10. Povratna informacija je vsaka sodba, ki jo poda učencu učitelj ali druga oseba (lahko tudi vrstnik) o njegovem delu. S pomočjo povratnih informacij učenec izostri zavedanje svojega vedenja in doživljanja ter poglobi uvid v kakovost svojega učenja. Biti mora *zgovorna* (opisati mora več pomembnih vidikov kakovosti dosežka), *pravočasna* (podana čim prej), *jasna* (opiše, kaj je dobro pri izkazanem znanju/dosežku posameznega učenca, kako dobro je in kaj še ne ustreza dogovorjenim standardom pa tudi kaj natančno in kako je treba znanje izboljšati), *primerna* (izpostavi najprej pozitivne vidike izvedbe/izkazanega znanja/dosežka, nato pa analizira napake in pomankljivosti, brez oštevanja in vpletanja učenčeve osebnosti) in *rahločutna* (podana z občutkom, nenapadalno, neosebno vendar zavzeto).

11. Refleksija je namensko sprožen proces s ciljem pri učencih ozavestiti in globlje dojeti potek in rezultate njihovega učenja pa tudi odnosa posameznika do realnosti. Spodbuja k izpraševanju o *osebnem pomenu* in *pomembnosti* tega, kar posameznik spoznava (se uči). Refleksijo je potrebno spodbujati z posebej strukturiranimi vprašanji, s katerimi sprožamo sledeče procese metakognitivnega mišljenja, ki so sestavni elementi refleksije (povzeto po Campbell Hill & Ruptic, 1994):

- *Samorefleksija*: Kaj sem se naučil-a? Kako se počutim v zvezi s tem? Kaj sem spoznal-a o sebi in svetu okrog sebe?
- *Samoocena*: Kako se najbolj učim? Kako se razvijam? Katera so moja močna področja? Kaj mi še ne gre?
- *Samoevalvacija*: Kako sem se izkazal-a? Kaj sem izboljšal-a? Kako daleč sem v relaciji do ciljev in standardov?
- *Zastavljanje ciljev*: Kaj moram izboljšati? Kako se bom tega lotil-a? Kakšno pomoč bom potreboval-a?

12. Veljavnost strokovnjaki štejejo za najpomembnejšo značilnost dobrega preverjanja in ocenjevanja – presoja je veljavna, ko zajame vse pomembne cilje, ki smo jih želeli doseči, ne le lahko merljivih in najbolj očitnih. Zmožnosti transferja oz. prenosa teoretičnega znanja na praktične probleme tako ne moremo presojati le s pomočjo učenčeve smiselne obnove teoretičnega znanja. Prav tako je težje presojati obvladovanje višjih spoznavnih ciljev in kompleksnejših miselnih veščin. Za presojo učenčevih zmožnosti učenja, popravljanja napak, izboljševanja znanja je potrebna spremljava in beleženje napredka skozi daljše časovno obdobje.

- a. Vsebinska veljavnost – če ocena zajema vse, kar je pri določenem predmetu pomembno.
- b. Notranja veljavnost – usklajenost posameznih vprašanj in nalog, postopkov in kriterijev ocenjevanja z vsebino in cilji predmeta.
- c. Posledična veljavnost – učinki, ki jih ima določena vrsta preverjanja na učence, na njihovo učenje in na pouk. Čim bolj so posledice (spoznavne, čustvene, motivacijske) pozitivne, višja je posledična veljavnost vrednotenja.

13. Objektivnost ocenjevanja – ko na ocenjevanje ne vplivajo ne značilnosti ocenjevalca in ne značilnosti ocenjevanca in ne situacija, v kateri se ocenjuje. Tipične napake: izoblikovano pojmovanje o tem, kaj je značilno za dober izdelek in dobro znanje, zaradi katerega lahko preobtežimo en vidik; vpliv subjektivnosti pri presoji kakovosti, predvsem pri nalogah odprtega tipa; simpatija – antipatija do ocenjevanca, itd.

14. Zanesljivost ocenjevanja presojamo po tem, ali bi pri ponovnem ocenjevanju dobili podobne rezultate pa tudi ali bi različni ocenjevalci dodelili podobno oz. enako oceno. Zanesljivost najbolj ogroža nedoslednost posameznega ocenjevalca, v pomoč so jasni in dodelani opisni kriteriji.

15. Avtentične naloge predstavljajo realistične problemske izzive, torej takšne, s kakršnimi se srečujemo v vsakdanjem življenju. »Simulirajo« kontekst, v katerem strokovnjaki na delovnem mestu in v vsakdanjem življenju uporabljajo svoje znanje in dokazujejo svojo ekspertnost: prisotne so težave/prepreke, na katere naletimo v realnosti, dane morajo biti možnosti za uporabo kritične presoje in odločitev glede načinov reševanja problemov, problemi morajo biti kompleksni, tako da so učenci primorani uporabiti celovito in povezano znanje in ne le njegovih delcev (učenci so po navadi postavljeni **v vlogo strokovnjaka**, dejavnosti so čim bližje tistim, ki jih v resnici opravljajo strokovnjaki). Zahtevajo, da učenci **izkusijo proces učenja oz. da se učijo z izkušnjo in refleksijo**. Učenci torej lahko sami zbirajo, izbirajo in organizirajo podatke, raziskujejo, analizirajo, postavljajo in preverjajo hipoteze, ipd. in tako izgrajujejo svoje znanje, ne pa, da bi ga samo prevzemali od učitelja. Avtentične naloge **zahtevajo, da učenci kritično razmišljajo o svojem delu**, spoznavajo sebe kot učence, odkrivajo svoja močna in šibka področja in znajo kritično ovrednotiti svoje izdelke ter na podlagi tega sami popravljajo in izboljšujejo svoje delo in rezultate. Učencem morajo biti vnaprej popolnoma jasni kriteriji, po katerih se bo presojala kakovost procesa učenja in njegovih rezultatov. Rezultati/izdelki naj bi imeli **nek širši namen in pomen**, ki naj bi presegal omejenost razreda in naj bi bili **praviloma predstavljeni** (Sentočnik, 2000).

16. Portfolio

- a. **razvojni portfolio** – je instrument za spremljavo posameznikovega napredka, ki ga podpira pri izgrajevanju in poglobljanju znanja, veščin, zmožnosti in potencialov. Predvsem tudi gradi učenčev odnos do učenja in ga osvešča o njegovem dojemanju sveta in njegovega mesta v njem. Za izdelavo portfolia potrebuje učenec smernice, ki jih izdela učitelj/aktiv/skupina učiteljev - če gre za interdisciplinarni portfolio. Proces

dela s portfoliom zajema zbiranje raznovrstnih dokazil o napredovanju (npr. pisni sestavki vse od prvega osnutka do končnega izdelka; avtentične naloge, s katerimi učenec dokazuje obvladovanje miselnih veščin, zmožnost reševanja problemov, dela z viri; video posnetki učenca pri izvedbi naloge; avdio posnetki – npr. učenec prebira zgodnico; fotografije izdelkov, ipd.), izbiranje reprezentativnih dokazil in utemeljevanje izbire z zapisom refleksije, (samo)ovrednotenje izvedbe oz. izdelka, dokazila o izboljševanju, zapisi povratnih informacij. Portfolio pa ni le zbirka evidenc, ampak je predvsem tudi proces. Učenec se uči oz. pogloblja poznavanje svojih zmožnosti s pregledovanjem in urejanjem izbranega gradiva ter z zapisovanjem refleksij, na osnovi česar ob koncu leta zapiše tudi reflektivno pismo, v katerem zabeleži svoj pogled na prehojeno »pot«. Pomemben del procesa so tudi večkratne predstavitve portfolia oz. kronološko urejenih evidenc z zapisi refleksij, ki so izhodišče za razgovor med učencem in učiteljem/učiteljico o njegovem napredku. Učitelj lahko portfolio s privolitvijo učenca pokaže tudi njegovim staršem, s čimer jim utemelji njegov napredek, še bolj pa je, če v razgovoru sodeluje tudi učenec, ki sam razkaže svoj portfolio, učitelj pa prispeva svoj komentar. Portfolio lahko vsebuje tudi ocenjene izdelke. Učitelj lahko ob koncu nekega obdobja portfolio in njegovo predstavitev oceni, pri čemer presoja učenčev napredek, njegovo samoregulacijo, poglobljanje znanja v relaciji do ciljev in standardov (kriterijski pristop!) in njegov odnos do dela (Sentočnik, 1999);

b. **mapa dosežkov** – zbirka najboljših izdelkov za predstavitev dosežkov in močnih področij, npr. ob vpisu na fakulteto, odrasli pa tudi na pogovoru za službo, itd.

17. Vzajemno (vrstniško) vrednotenje je podajanje povratnih informacij med vrstniki pa tudi medsebojno ocenjevanje. Zahteva transparentnost – učenci morajo dobro poznati cilje in kriterije ocenjevanja. Optimalno je, če so vključeni v pripravo opisnih kriterijev, kar učitelj izvede z zastavljanjem vprašanj, včasih pa tudi z ponazoritvijo pričakovanega učnega izida, ki ga nato učenci opišejo (Sentočnik, 2004). Če so znani kriteriji in standardi ter so opisi dosežkov oblikovani tako, da preprečujejo subjektivno razumevanje, lahko učitelji vrednotenje prepustijo učencem. Spočetka jih je treba nadzorovati. Da bi preprečili preblago ali prestrogo oceno – ki bi jo pripisali prijatelju ali pa sošolcu, ki ni njihov prijatelj, je spočetka priporočljiva anonimnost oziroma oštevilčenje izdelkov ter presoja objektivnosti in zanesljivosti vrednotenja.

18. Učni cilji so končni dosežek, h kateremu stremimo (kaj bodo učenci vedeli, razumeli, znali narediti). Učnega procesa ni mogoče kakovostno izpeljati brez jasno določenih ciljev. Od njih je odvisna izbira vsebine, učnih oblik in metod pa tudi učnih gradiv in sredstev. Omogočajo nam vrednotenje učnega procesa in doseženega znanja.

a. **Splošni cilji** – z njimi opredelimo namen poučevanja predmeta. Zapisani so v obliki splošnih formulacij in predstavljajo splošne usmeritve učiteljem za poučevanje, predstavljajo osnovo za načrtovanje konkretnjših ciljev.

- b. **Operativni cilji** – so konkretni cilji in izražajo tisto, kar želimo doseči v procesu pouka. Nanašajo se na konkretno znanje, spretnosti in veščine, ki naj bi jih učenci pridobili kot rezultat zaokrožene učne enote, sklopa. Za doseganje teh ciljev učitelj načrtuje različne dejavnosti, namenjene učencem. Za stopnjevanje zahtevnosti operativnih ciljev uporabljamo taksonomije in klasifikacije znanja (Rutar-Ilc, 2004).

19. Učne metode

- *TRADICIONALNE*: predavanje, demonstracija, delo s tekstom.
- *SODOBNEJŠE*: simulacije, igre vlog, socialne igre, skupinske interakcije (sodelovalno učenje), strukturirane naloge in dejavnosti, ekskurzije, projekti, terenske izkušnje, čas za razmislek, opazovanje procesa, vizualiziranje, gibanje in sproščanje...

20. Učne oblike

- Frontalna – učitelj posreduje predelano učno vsebino dijakom (usmerjanje miselne aktivnosti – običajno je sprejemanje pasivno, ni pa nujno).
- Skupinska / delo v dvojicah / individualno delo – večja aktivnost dijakov, več medsebojnega sodelovanja, vendar še vedno indirektno učiteljevo vodenje.

21. Tipi pouka/Didaktične strategije

Verbalno posredovanje vsebine (predavanje ex cathedra), predavateljsko demonstracijski pouk, razgovorni pouk (Sokratska metoda), hevristični pouk, problemski pouk, raziskovalno učenje, izkustveno učenje, učenje z odkrivanjem, projektno učno delo, mentorski pouk (konzultacije).

V novejšem obdobju se je v didaktiki uveljavil pojem didaktične strategije, ki opredeljuje »konkretnjše, notranje potekanje učnega procesa, ki uresničuje določene učne cilje« oz. učno prakso (Strmčnik, 2003:82). Realizirajo se lahko kot odkrivajoči pouk, raziskovalni pouk, projektni pouk, problemski pouk, ravnanjško ali delovno usmerjen pouk, izkustveno usmerjen pouk, programirani pouk in pouk s pomočjo računalnika.

Uporabljena literatura

- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. 2nd edition. ASCD.
- Campbell Hill, B. & Ruptic, C. (1994). *Practical aspects of authentic assessment: putting the pieces together*. Christopher Gordon Publishers, Inc.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. – obstaja tudi prevod v slovenščino.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Marentič-Požarnik, B. & Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, 15-22.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje* 2-3, 82-87.
- Sentočnik, S. (2002). Opisni kriteriji. *Vzgoja in izobraževanje* 33/2, 26–34.
- Sentočnik, S. (2004). Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo. *Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št. 01, str. 51-57; letnik 1, št. 02-03, str. 71-75, 2004*. Nova Gorica: Melior d.o.o, Založba EDUCA.
- Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje* 31/2-3, 82-86.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of intelligence*. Cambridge University Press.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – osrednje didaktične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 1, 80-93.