

Naslov članka/Article:

# MOJE IZKUŠNJE IN POGLEDI NA OCENJEVANJE ZNANJA IN VLOGO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

*My Experiences and Views on Descriptive-Formative Assessment*

Avtorica/Author:

**Ddr. Barica Marentič Požarnik**

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



**Vzgoja in izobraževanje št. 2-3/2025, letnik 56**

ISSN 0350 -5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

# MOJE IZKUŠNJE IN POGLEDI NA OCENJEVANJE ZNANJA IN VLOGO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

## *My Experiences and Views on Descriptive-Formative Assessment*

<https://doi.org/10.59132/viz/2025/2-3/6-10>

### IZVLEČEK

Prispevek obravnava tako osebne kot strokovne izkušnje avtorice in poglede na ocenjevanje, kot so se oblikovali skozi desetletja, ko je bila v različnih vlogah: biti ocenjevana, ocenjevati študente, spremljati ključna dogajanja pri nas in v tujini ter izpostaviti pomen formativnega spremljanja.

**Ključne besede:** formativno spremljanje, ocenjevanje, dejavniki uspešnega učenja in poučevanja

### ABSTRACT

The article examines the author's personal and professional perspectives on assessment as shaped over decades through various roles: as an individual being assessed, as an educator assessing students, and as an observer of significant developments in Slovenia and internationally. The author highlights the critical role of formative assessment in education.

**Keywords:** formative assessment, assessment, factors of successful learning and teaching

Naj takoj na začetku svojega prispevka o ocenjevanju in o vlogi formativnega spremljanja ob tem povem, da ne nameravam napisati (še ene) znanstvene razprave, ampak bo to bolj neke vrste pripovedni esej, ki bo prikazal moje izkušnje in razmišljanja o formativnem spremljanju in ocenjevanju nasploh, kot so se mi izoblikovali v večdesetletnih osebnih in strokovnih stikih s tem področjem, ob srečanjih z učitelji in mednarodnimi strokovnjaki ter ob raziskovanju dejavnikov uspešnega učenja in poučevanja.

## MOJE ZGODNJE IZKUŠNJE Z OCENJEVANJEM

V svojem šolanju sem ravno še "ujela" osemletno gimnazijo – leta 1950 sem se vpisala na klasično gimnazijo po štiriletni osnovni šoli, ki se je kmalu potem, kot vemo, preoblikovala v osemletko. Profesorji na klasični so bili večinoma dokaj strogi ocenjevalci. To sem izkusila zlasti na začetku, ko sem se po dveh mesecih odsotnosti zaradi škrlatinke srečala s profesorji, ki so nas sicer spoštljivo

vikali, a so mi po mojem molku na vsa njihova vprašanja podelili najnižje ocene, ne da bi pričakovali kaka dodatna pojasnila. To bi pomenilo konec moje "klasične" kariere. Iz te kritične situacije me je rešil razrednik, profesor Ivan Sivec, ki je sklepal, da iz mene še kaj bo ... Tako si me je drznil podpreti pred (pre)strogimi kolegi. Postopno sem se "ujela" in sem leta 1958 z odličnim uspehom končala klasično gimnazijo, vključno z maturo.

Morda malo več o takratni maturi. Odličnjaki smo bili oproščeni ustnega dela mature, pisali pa smo prevod iz nemščine in prosti spis pri slovenščini. Pri slednjem je šlo za štiriurni esej na temo, ki je nismo poznali vnaprej (kar se močno razlikuje od sedanjega stanja). Naslov je bil: "Slovensko pesništvo od Vodnika do Vodnika" – torej od Valentina do Antona Vodnika, pri čemer smo morali izkazati poleg poznavanja podrobnosti tudi neki celosten, sintetičen pregled (Marentič Požarnik, 1999). Med študijem (psihologije pod A in pedagogike pod B) smo nekaj malega o teoriji ocenjevanja zvedeli le pri profesorju Zoranu Bujasu pri predmetu psihometrija ter pri statistiki.

Naj omenim še zanimivo zgodnjo izkušnjo z opisnim ocenjevanjem. Po končanem študiju leta 1962 sem se zaposlila na tedanjem Zavodu za napredek šolstva. Moja predstojnica, dr. Iva Šegula, mi je že prvi dan dala na mizo v analizo obsežno skladovnico "poskusnih opisnih ocen", ki so jih o svojih učencih v okviru zavodovega poskusa zapisali učitelji. Učitelji za to zahtevno opravilo niso bili deležni posebnega usposabljanja. Tako je bilo v njihovih zapisih najti vse mogoče – od podrobnejše analize, katere cilje ali vsebine pri posameznem predmetu učenec obvlada bolje, katere slabše, pa vse do osebnostno obarvanih opisov, često tudi manj primernih, npr. da je učenec len, površen, da živi v težkih razmerah, da ni sposoben razumeti težje snovi ... Po svojem občutku sem te opise klasificirala in komentirala in potem je bila ta analiza, poleg osnovnega, tudi teoretično zasnovanega besedila dr. Šegule, predstavljena v razmeroma obsežni, a danes "pozabljeni" zavodovi publikaciji o opisnem ocenjevanju (Šegula in Marentič Požarnik, 1964).

### **Že razmeroma zgodaj sem izkusila, da se na nekaterih področjih dobro učimo tudi brez kakršnih koli ocen.**

Če se ozrem v preteklost in se vprašam, česa pomembnega sem se naučila, ne da bi bila ocenjevana, mi najprej pridejo na misel tuji jeziki. Hitro in dobro sem se učila tujih jezikov. Na klasični gimnaziji smo bili, razen učenja nemščine, deležni le pouka latinščine in stare grščine. Vendar sem imela srečo: Življenje mi je dodelilo odlično učiteljico, gospo Andronovo, rusko emigrantko, ki je bila široko izobrazena in pri kateri sem se na tedenskih srečanjih v prijetnem vzdušju popolnoma neprisiljeno in seveda brez vsakih ocen postopno naučila angleškega, francoskega in ruskega jezika in nato tudi prebirala v izvirnikih mnoga literarna dela iz pripadajočih kultur.

Morda ni naključje, da so se tudi pri nas najprej ukvarjali z opisnim ocenjevanjem strokovnjaki/strokovnjakinje s področij, kjer številčno ocenjevanje ni nujno v ospredju, saj so dosežki sami po sebi največkrat dovolj zgovorni, kot so to glasbena, likovna ali tudi telesna vzgoja in šport. Na teh področjih so izdelki in rezultati po navadi vidni, ob tem se lahko opremo tudi na opazovanje izvajanja (npr. igranje inštrumenta) ali pa nam oceno v primerni obiki pove učitelj, pri "vzajemnem ocenjevanju" pa tudi vrstniki. Danes smo vlogo (končnih) številčnih ocen tako poudarili, da učenci pogosto niti ne preberejo učiteljevih pripomb na svoj pisni izdelek, namenjenih izboljšanju, ampak si le ogledajo oceno, podobno tudi starši, ki si želijo videti čim višje številke in so celo pripravljene izvajati pritisk na učitelje, da bi si učenec z boljšimi ocenami pridobil "vstopnico" za višje stopnje izobraževanja. Zanimivo pa je, da se tudi na najvišji – doktorski stopnji doktorske naloge ne ocenjujejo številčno.

## **OPISNO OCENJEVANJE, OPISNI KRITERIJI IN FORMATIVNO SPREMLJANJE**

Formativnega spremljanja ne gre enačiti niti z opisnim ocenjevanjem niti z opisnimi kriteriji. Opisno ocenjevanje pomeni – poenostavljeno rečeno – zapis ocene z besedami namesto (ali samo) s številkami. Lahko je sicer zasnovano na temeljito domišljenih (opisnih) kriterijih, ni pa nujno. Prav v primeru slednjega zato lahko pride do zdrsov oz. pavšalnega zapisovanja ocen (stopnjevanja,

primerjanja, nekritične uporabe pridevnikov, ki nimajo nujno zveze s kakovostjo dosežka oz. doseganjem ciljev ipd.). Opisni kriteriji pa so tisti (ki skupaj z opisniki ...) opredelijo, kaj je tisto, za kar si prizadevamo – kaj so cilji oz. standardi, ki jih želimo doseči, in kako se kaže njihova kakovost. Z drugimi besedami: opisni kriteriji so opis tega, kako konkretno naj bo izkazano želeno znanje, oz. tega, po čemer lahko presodimo, ali so cilji oz. standardi doseženi. Opisni kriteriji so kažipot za učence, učiteljem pa pomagajo, da se pri preverjanju in ocenjevanju osredotočajo na različne vidike znanja in ne le na najočitnejše in najlažje merljive. Tudi formativno spremljanje daje velik pomen kriterijem uspešnosti, ki jih učitelj skupaj z učenci oblikuje na podlagi ciljev in standardov znanja. Ti kriteriji učencem služijo kot izhodišče za samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje.

### **Primerjava opisne in številčne povratne informacije**

Zelo zanimive so ugotovitve raziskovalke Ruth Butler, ki je v vrsti raziskav dokazala »prednost v naloge usmerjene opisne povratne informacije. V eni od raziskav je trem skupinam enajstletnih učencev, ki so bili izbrani izmed najboljših in najslabših četrtine v razredu in so delali v parih, dala povratno informacijo v eni od naslednjih oblik:

1. individualizirane opisne komentarje o tem, kako se njihov izdelek sklada s kriteriji, ki so jim bili razloženi na začetku;
2. številčne ocene na osnovi kakovosti izdelka;
3. kombinacija opisnih komentarjev in številčnih ocen.

Učenci 1. skupine so med eksperimentom za 30 % povečali rezultate; učenci 2. skupine niso izboljšali rezultatov, pri čemer so tisti z dobrimi ocenami ohranili velik interes, pri tistih z nizkimi pa se je znižal. Presenetljivo pa je bilo, da so tudi učenci 3. skupine dosegali podobne rezultate kot učenci 2. skupine, pri čemer se niso zanimali za pripisane pripombe, ampak so le s sošolci primerjali dobljene ocene« (Black in William, 1998, v Marentič Požarnik, 2019, str. 294).

## **JAZ V VLOGI OCENJEVALKE**

Kaj pa, ko sem bila sama postavljena v vlogo ocenjevalke? To je bilo po letu 1972, ko sem na Filozofski fakulteti prevzela predmet uvod v psihologijo, namenjen vsem številnim študentom pedagoške smeri, ter predmet pedagoška psihologija za študente pedagogike. Od vsega začetka sem skušala upoštevati taksonomijo učnih ciljev, zlasti Bloomovo, ter kombinirati ustno in pisno ocenjevanje na temelju kratkih in tudi daljših odgovorov. V vsak preizkus znanja sem vključila tudi dve odprti vprašanji, ki sta terjali daljši odgovor – na pol do ene strani. Študentom sem razložila tudi kriterije ocenjevanja in jih vadila v vzajemnem ocenjevanju. Tak sistem so dobro sprejeli.

Pozneje sem se tudi na seminarjih za učitelje posvetila značilnostim dobrega, kakovostnega ocenjevanja s poudarkom na veljavnosti, zlasti v smislu upoštevanja (Bloomove) taksonomije ciljev (Bloom, 1956, 1994). Poseben problem je bil, kako to tematiko približati visokošolskim učiteljem, ki niso bili deležni nobenega usposabljanja v tej smeri. Že v delo *Prispevek k visokošolski didaktiki*

(Marentič Požarnik, 1978) sem vključila obsežno poglavje o vrednotenju in ocenjevanju rezultatov študija, o sestavljanju in analizi ter prednostih in slabostih nalog različnih tipov; na to temo sem v naslednjih letih izvedla tudi več nekajdnevnih seminarjev v sodelovanju z dr. Cirilo Peklaj (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Na kongresih, zlasti v organizaciji ISATT (International Study Association for Teachers and Teaching) in ISTE (International Society for Teacher Education) sem pozorno spremljala mednarodno dogajanje na tem področju in poročala o izkušnjah.

## INTERES ZA IZBOLJŠEVANJE SISTEMA OCENJEVANJA PRI NAS V PRETEKLIH DESETLETJIH

Ocenjevanje – njegova vloga, vrste in izboljševanje – je bilo pri nas od nekaj predmet razprav, raziskav, predpisov in publiciranja.

V obliki nekakšne kronike nameravam tu skicirati le glavne poteze tega razvoja pred letom 2000 in pozneje. S tem nameravam prikazati, kako so se iste ali podobne teme pojavljale vedno znova, bistven napredek pa je bil bolj počasen. Prikaz pa je seveda nujno subjektiven.

Kaj pomembnejšega se je na tem področju dogajalo pred letom 2000? Sama sem področje ocenjevanja, poleg že omenjenih poudarkov v učbeniku iz visokošolske didaktike leta 1978, obravnavala tudi že v priročniku za sestavljanje dobrih vprašanj pri pouku, s konkretnimi primeri in vajami, ki sva ga sestavili skupaj s kolegico Leopoldino Plut Pregelj (Marentič Požarnik in Plut 1980). S tem se težnja po kakovostnem ocenjevanju prenese tudi v izvajanje samega (dialoško zasnovanega) pouka. **Tudi učiteljeva vprašanja med poukom, ki niso neposredno namenjena ocenjevanju, naj bi bila vseskozi čim bolj kakovostna in usmerjena v zahtevnejše učne cilje, zlasti v spodbujanje kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja.**

Močno vsebinsko obogatitev na področju ocenjevanja predstavlja razmeroma zgodnji članek Cvete Razdevšek Pučko o drugačnih oblikah preverjanja in ocenjevanja, npr. o ocenjevanju izvajanja, izdelkov, o mapi učenčevih izdelkov (portfolio), o samoocenjevanju in vzajemnem ocenjevanju. Avtorica je opozorila, tudi na podlagi študija tuje literature, da se bo vse to uspešno uveljavilo le, če bodo učitelji za uvajanje takih oblik motivirani in primerno usposobljeni (Razdevšek Pučko, 1996). »Učitelji so namreč tisti, ki usmerjajo proces učenja in pri učenjih razvijajo pojme, ki učence pripravljajo na preizkuse, ki oblikujejo in podajajo povratno informacijo (ki naj bi imela formativno vlogo!) učencem in njihovim staršem« (Razdevšek Pučko, 1996, str. 412). Ob naslonitvi na kakovostne tuje vire avtorica poudarja zlasti potrebo po novi doktrini preverjanja in ocenjevanja, po novi paradigmi, ki bi pomenila premik od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in vrednotenja, od psihometrične paradigme k pedagoškemu prijemu (Razdevšek Pučko, 1996, str. 412). Pri tem je pomembno usposabljanje učiteljev za opisno ocenjevanje, ki naj bo dobro vodeno; ni dovolj, učitelje seznaniti z alternativnimi prijemi, ampak jim je treba nuditi tudi zglede in spodbude (Razdevšek Pučko, 1996, str. 418). Morda je bil v tem kakovostnem članku prvič pri nas uporabljen izraz "formativen"?

## DOGAJANJE PO LETU 2000

Med letoma 2000 in 2010 je izšla vrsta člankov, pa tudi priročnikov za izboljšanje preverjanja in ocenjevanja. Zanimanje za vlogo in tudi za uveljavljanje značilnosti kakovostnega ocenjevanja se je povečalo ob vpeljevanju zunanjega preverjanja, tako ob koncu osnovne kot tudi srednje šole. Pomemben mejnik predstavljajo članki v 3. številki Sodobne pedagogike iz leta 2001, zlasti tisti, ki kritično analizirajo novo podobo mature z vidika njenega vpliva na kulturo učenja in poučevanja (Marentič Požarnik, 2001, str. 54–75) in z vidika taksonomske ravni maturitetnih vprašanj (Rutar Ilc, 2001, str. 76–96). Še več o tem je Zora Rutar Ilc na temelju projekta Nova kultura preverjanja in ocenjevanja napisala v publikaciji *Od nove kulture poučevanja k novi kulturi preverjanja in ocenjevanja* (2003) in kasneje v projektu Posodobitev gimnazije skupaj s Katio Pavlič Škerjanc v publikaciji *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov* (2012). Ne znam pa si razložiti, kako to, da je bil pri nas povsem spregledan prevod pedagoške psihologije Anite Woolfolk iz leta 2002, ki vsebuje obsežno poglavje o preverjanju in ocenjevanju in tudi že predstavi razliko med formativnim in sumativnim ocenjevanjem (Woolfolk, 2002, str. 504–534).

Ocenjevanja v visokem šolstvu sva se lotili s kolegico Cirilo Peklaj v priročniku za visokošolske učitelje *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij* (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002), ki je nastal kot spremljevalno gradivo tovrstnih tečajev. Ta priročnik poleg značilnosti dobrega preverjanja in ocenjevanja podrobno opisuje kar 13 "alternativnih" oblik ocenjevanja, od katerih bi bila večina uporabnih tudi še danes in tudi na srednješolski stopnji, kot so na primer razni tipi nalog za pisno preverjanje. Veliko število še danes aktualnih prispevkov je nadalje zbranih v posebni izdaji revije Sodobna pedagogika na temo Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju iz leta 2008. Ključni prispevki še vedno uporabljajo termin "opisno" in ne "formativno" ocenjevanje; slednji izraz se je širše uveljavil šele čez nekaj let. Rutar Ilc v svojem tehtnem članku poudarja vlogo opisnih kriterijev in opisnikov pri oblikovanju povratne informacije o kvalitativnih vidikih znanja, tudi takega na zahtevnejših taksonomskih stopnjah (Rutar Ilc, 2008).

V letih 2007–2012 je formativno spremljanje na ZRSŠ uvajala in razvijala skupaj z vrtci in šolami (v okviru razvojne naloge in inovacijskih projektov) Natalija Kojljanc. V nadaljevanju je aktivnosti na področju formativnega spremljanja poglobljala skozi različne naloge Ada Holcar (med drugim: Formativno spremljanje v podporo učenju, Vključujoča šola, Bridge...). Kot gostujoča urednica je 2014 pripravila tudi tematsko številko revije Vzgoja in izobraževanje (št. 5-6/2014), kjer uveljavljanje te paradigme spremlja "skozi oči raziskovalke, svetovalke in učiteljice". Sam koncept se močno opira na raziskovalno delo in ideje Blacka in Williama (1998). Tudi sama sem bila v tem času večkrat povabljenka k raziskavam in posvetom ter seminarjem na temo formativnega spremljanja v organizaciji Zavoda RS za šolstvo (Marentič Požarnik, 2014). Imela sem tudi vrsto interaktivnih predavanj o tej tematiki za učitelje. Marsikaj od tega, kar sta priporočila Black in William (2014) kot pomembne sestavine tega pristopa (učenje učenja, kakovosten razredni dialog itd.), sem uveljavljala že pred več leti, tako da mi je bila tematika zelo blizu.

## PREMIK V FORMATIVNO PARADIGMO

Formativno spremljanje predstavljam tudi v svoji prenovljeni knjigi *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju* (2019), kjer opredeljujem njegov glavni namen – zbiranje in podajanje informacij za čim učinkovitejše krmarjenje pouka in učenja, pri čemer še posebej izpostavljam vlogo učitelja. »Učitelj mora vedeti, ali dela določena snov problem manjšini ali večini učencev; v slednjem primeru išče vzroke za neuspešnost v metodah dela oz. načinu obravnave in naj ga preilagodi. Če gre za posamezne učence, naj jim ponudi določene pripomočke, vire, dodatno pomoč ipd.« (Marentič Požarnik, 2019, str. 277). Vse več je tudi raziskovalnih in praktičnih dokazov, da lahko s sprotim spremljanjem in preverjanjem učenčevega napredka ter dajanjem povratnih informacij bolj vplivamo na kakovost učenja in učne dosežke kot z večino drugih ukrepov. Black in Wiliam (1998, v Marentič Požarnik, 2019), sta ugotovila, »da se izboljšajo dosežki učencev na tej osnovi med 0,4 in 0,7 standardne deviacije. Poudariti je treba, da gre za opisne in ne številske povratne informacije (v smislu »rezultat« kontrolke je 45 točk ali 60 %), saj slednje ne dajejo učencu konkretnih napotkov, kako lahko rezultat izboljša« (Marentič Požarnik, 2019, str. 292).

Gre torej za paradigmatški premik v smer celostnega – holističnega pogleda na preverjanje in ocenjevanje, ki nista več le proces ugotavljanja rezultatov učenja, ampak postaneta pomembno sredstvo krmarjenja poučevanja in učenja z namenom njihovega izboljševanja. Gre torej za drugačno filozofijo, ki temelji na prepričanju, da je treba težišče pozornosti prenesti z zaključnega podeljevanja številčnih ocen na celovit proces dialoga o napredovanju, v katerem enakopravno sodelujejo tako učitelj kot učenci, ki v procesih samooценjevanja in vrstniškega ocenjevanja sprejemajo več odgovornosti za svoje učenje (Marentič Požarnik, 2019).

Formativno spremljanje je temelj tega pristopa, ker omogoča zbiranje informacij o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja, in s tem neposredno podpira izboljševanje učnega procesa. Preverjanje poteka pred obravnavo učnih vsebin oz. učnih ciljev povezanih z njimi, med njo in na koncu. Pri tem povratne informacije izhajajo iz kriterijev uspešnosti, ki jih učitelj oblikuje skupaj z učenci. Vključevanje učencev v procese samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja ne le krepi njihovo odgovornost za lastno učenje, temveč tudi zagotavlja, da globlje razumejo tako kriterije uspešnosti kot kriterije ocenjevanja. Kriterije ocenjevanja učitelj izpelje iz kriterijev uspešnosti in standardov znanja. Na ta način formativno spremljanje premosti vrzel med sprotim spremljanjem napredka in končnim ocenjevanjem, saj učencem omogoča, da aktivno sodelujejo pri usmerjanju svojega učenja, medtem ko učitelj na podlagi zbranih informacij z ocenami poda informacijo o njihovem znanju.

Naslonila sem se tudi na povzetek Hattiejevih metaanaliz številnih raziskav o značilnostih in vplivih ocenjevanja na učne rezultate (Hattie, 2012). Hattie je z zahtevnimi statističnimi postopki strnil rezultate številnih raziskav na temo, kaj vpliva na dosežke učencev, in to izrazil s pomočjo številčnega indeksa; indeks do 0,40 kaže nizek vpliv, indeks med 0,40 in 0,60 srednji vpliv, nad 0,60 pa razmeroma močan vpliv. Pokazalo se je, da ima na primer nivojski pouk razmeroma nizek vpliv na dosežke (0,12), podobno tudi domače naloge (0,29); srednji vpliv imajo razlaga s kako-

vostnim pogovorom (0,59) kot tudi učiteljeva pričakovanja (0,43) in uvajanje učencev v uspešne učne strategije (0,63); še višji vpliv ima sprotna povratna informacija od učitelja k učencem in obratno (0,75). Med najmočnejše vplive pa spada sprotna povratna informacija učitelju o njegovem poučevanju s strani ravnatelja, kolegov ali zunanjega strokovnjaka (0,90), pri čemer imajo pomembno vlogo vzajemne hospitacije, ki so pri nas razmeroma redke, ter tudi video povratna informacija. Zanimivo, da ima najmočnejši vpliv učiteljeva samoocena in razmislek o lastnih učnih izkušnjah (1,44) (Hattie, 2012). Tudi na učence najbolj vplivajo sprotne povratne informacije o kakovosti odgovorov (pisnih in ustnih), tako na pravilne kot tudi na delno pravilne in napačne odgovore, z napotki, kako lahko odgovore popravijo (0,63). To je mnogo bolj učinkovito, kot samo število točk ali številčna ocena, ki je v sedanjem sistemu najpogostejša povratna informacija.

Za zvišanje kakovosti bi morali tudi bolj dosledno spodbujati dobro skupinsko oziroma sodelovalno učenje. Učence je treba pri tem načrtno uvajati v poznavanje kriterijev kakovostnega znanja in v dajanje uporabnih povratnih informacij sošolcem. Na vrednost kakovostnega vrstniškega učenja prepogosto pozabljam, podobno tudi na razvijanje zmožnosti samooценjevanja, tako pri učencih kot pri učiteljih. Eno in drugo pomembno vpliva na uspešno učenje in kakovost znanja, kot je empirično dokazal tudi Hattie s svojo že omenjeno obsežno metaanalizo opravljenih raziskav (Hattie, 2012). Za sodelovalno učenje je ugotovil povprečni indeks učinkovitosti 0,59 (Hattie, 2012, str. 88), učinkovito pa je predvsem potem, ko je vsak učenec že obvladal osnovno znanje.

Vrsto tehtnih prispevkov na temo formativnega spremljanja najdemo tudi v 3. številki Vzgoje in izobraževanja iz leta 2020. Najbolj dragoceni so prispevki, ki so ilustrirani s konkretnimi prikazi elementov dobre prakse ob uvajanju formativnega spremljanja. Tako na primer Cvitanič (2020) ponazori uporabo formativnega spremljanja pri raznih temah na stopnji razrednega pouka, Novak (2020) ob ilustrativnih primerih predstavi pojme personalizirano in vidno učenje, Beuerman (2020) ponazori uporabo teh načel pri predmetu glasba, Krašna (2020) pa pri predmetu likovna umetnost. Peršolja (2020) utemeljeno opozarja na spodbujanje strokovnega razvoja učitelja, ki za uvajanje takih novosti nujno potrebuje podporno, spodbudno okolje. Po svoje je značilno, da izvirajo vsi praktični primeri v omenjeni reviji iz osnovnih šol. Dodan je le intervju z gimnazijskim učiteljem, matematikom Rokom Lipnikom, in podroben prikaz ravnateljeve vloge pri vodenju šole in podpiranju profesionalnega razvoja učiteljev, ki naj bi se vse bolj razvil v organizatorja učenja svojih dijakov (Kamšek, 2020).

## ZA KONEC

Menim, da je bilo pravzaprav na temo kakovostnega, in to ne le kvantitativnega spremljanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, doslej pri nas že zelo veliko narejenega, povedanega in zapisanega. Sama sem imela na to temo veliko interaktivnih predavanj in seminarjev za učitelje različnih stopenj, vključno z visokošolskimi. Vseskozi sem poudarjala zlasti tudi pomembno vlogo sprotne povratne informacije, tako od učitelja k učencem kot tudi od učencev k učitelju. Marsikaj je bilo tudi že v praksi preizkušeno in celo raziskovalno potrjeno. Toda le na razredni stopnji, v

prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, se je v spričevalu formalno uveljavilo opisno izraženo mnenje o učenčevih dosežkih, drugod še vedno "gospodarijo" samo številke. Ob tem se velja vprašati, kako to, da zavzemajo v praksi in tudi v miselnosti učencev, učiteljev in staršev, pa tudi politikov v šolstvu še vedno glavno vlogo številčne ocene, po možnosti pridobljene s testnim preverjanjem, in kako to premakniti.

## Pripis

*Prav na dan, ko sem nameravala svoj prispevek poslati urednici, me je presenetil naslov na prvi strani Dela: Merilo bo tudi znanje, ne samo ocene – izpod peresa novinarka Špele Kuralt (Kuralt, 2025), ki napoveduje pri vpisu na srednje šole z omejitvijo vpisa upoštevanje dosežkov iz slovenskega jezika in matematike na nacionalnem preverjanju znanja – NPZ.*

*Še preden sem za to izvedela, sem zapisala, da je zaupanje v številke danes na raznih področjih, ne le na izobraževalnem, neomajna in da bo potrebna še veliko prizadevanja, da bi se to spremenilo. Že naslov omenjenega prispevka nakazuje prepričanje, da je le to, kar ugotavljamo s testi, "pravo" znanje, izražena je določena mera nezaupanja v ocene. Menim, da bi si morali prizadevati za še bolj strokovno utemeljen proces ocenjevanja v razredu, pa tudi za čim bolj kakovostno sestavljene preizkuse v NPZ. Morda bi kazalo tudi razširiti kriterije za vpis na gimnazije, na primer z izkazovanjem dobro izvedenih projektov.*

*Sama sem si desetletja dolgo prizadevala, da bi "zgradila most" med globoko zakoreninjenim upoštevanjem številčnega, testnega ocenjevanja in med kvalitativnim – formativnim oziroma opisnim pristopom. Kot vse kaže, je to zelo zahtevna naloga, a upam, da se je bodo še naprej lotevali učitelji in ustrezno motivirani zunanji strokovnjaki in da bo to končno upoštevala tudi šolska politika.*

## VIRI IN LITERATURA

- Beuermann, D. (2020). Potovanje po zemljevidu učenja in poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 19–24.
- Bloom, B. (ur.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Classification of educational goals*. David McKay Comp. Inc.
- Bloom, B. S. (1994). "Reflections on the development and use of the taxonomy". V K. J. Rehaag, L. W. Anderson, L. A. Sosniak, *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, vol. 93. National Society for the Study of Education.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajtnar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., in Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju, Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cvitanič, J. (2020). Elementi formativnega spremljanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 50–55.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning* (str. 155–165). Routledge.
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje*. Svetovalno izobraževalni center MI.
- Kamšek, M. (2020). Izkušnja 27-letnega pedagoškega vodenja srednje šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 63–66.
- Krašna, P. (2020). Formativno spremljanje in pouk likovne umetnosti v osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 25–28.
- Kuralt, Š. (2025). Merilo bo tudi znanje, ne samo ocene. Nacionalno preverjanje znanja. *Delo*, 4. jan., (str. 1–2).
- Marentič Požarnik, B., in Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1988). Vrednotenje učnih rezultatov. *Dejavniki in metode uspešnega učenja* (str. 164–190). Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Klasična gimnazija v mojem življenju. V A. Pirkmajer Slokan (ur.), *Zbornik ob 100-letnici šolskega pouka v zgradbi sedanje osnovne šole Prežihovega Voranca* (str. 102–104). Osnovna šola Prežihovega Voranca.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 3, 54–75.
- Marentič Požarnik, B., in Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. *Prispevki k visokošolski didaktiki*, 4. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. DZS.
- Novak, L. (2020). Ko je učenje personalizirano, ima vsak učenec svoj glas, njegovo učenje pa je vidno. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 6–13.
- Peršolja, M. (2020). Tudi učitelji potrebujejo povratno informacijo. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 56–60.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 9–10, 411–419.
- Rutar Ilc, Z. (2001). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. V *Sodobna pedagogika*, 3, 76–97.
- Rutar Ilc, Z. (2008). Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. *Sodobna pedagogika, Posebna izdaja. Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju* (str. 24–47).
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Od nove kulture poučevanja k novi kulturi preverjanja in ocenjevanja*. Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., in Pavlič Škerjanc, K. (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov*. Zavod RS za šolstvo.
- Šegula, I., in Marentič Požarnik, B. (1964). *Opisno ocenjevanje – nova pedagoška kvaliteta*. Zavod za napredek šolstva.
- Trebušak, J. (2020). Poučevanje kot raziskovanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 46–49.
- Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. *Educy*, 474–539.