Naslov članka/Article:

PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA V LUČI KURIKULARNE PRENOVE

Assessment of Student Learning in the Context of Curriculum Reform

Avtor/Author:

Mag. Mariza Skvarč

CC licenca

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 4-5/2025, 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/

Mag. Mariza Skvarč
Zavod RS za šolstvo

PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA V LUČI KURIKULARNE PRENOVE

Assessment of Student Learning in the Context of Curriculum Reform

https://doi.org/10.59132/viz/2025/4-5/40-47

IZVLEČEK

Članek obravnava izzive, ki se ob kurikularni prenovi odpirajo na področju vrednotenja znanja, predvsem z vidika zaznanih pomanjkljivosti v dosedanji praksi. Podlage za vrednotenje znanja (spremljanje, preverjanje in ocenjevanje znanja) so v ciljih in standardih znanja v učnih načrtih ter v usmeritvah, zapisanih v didaktičnih priporočilih za vrednotenje znanja. Izpostavljena je potreba po premiku od vrednotenja zgolj faktografskega znanja k celostnemu vrednotenju, ki spodbuja razvoj kompetenc 21. stoletja. Pojasnjena so razmerja med spremljanjem, preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Ključnega pomena je usklajenost med cilji in standardi znanja, učnimi dejavnostmi ter načini in kriteriji preverjanja in ocenjevanja. V ta namen je potrebno hkratno načrtovanje poučevanja in učenja ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Članek zagovarja raznolike, pravične in avtentične pristope k vrednotenju, ki učencem omogočajo, da izkažejo znanje na različne načine – a ob enotnih kriterijih.

Ključne besede: vrednotenje znanja, preverjanje in ocenjevanje znanja, standardi znanja, načini vrednotenja znanja, kriteriji uspešnosti, kriteriji za ocenjevanje

ABSTRACT

This article explores the challenges associated with assessment in the context of curriculum reform, highlighting deficiencies in current practices. The foundations of assessment, encompassing both formative and summative assessment methods, should be rooted in the curriculum learning objectives, achievement standards and pedagogical guidance. The article advocates for a shift from a narrow focus on factual recall to a holistic approach that fosters the development of 21st-century competencies. It clarifies the roles and interconnections among monitoring, assessing progress, and reporting achievement through grading. To ensure coherence, learning objectives, achievement standards, learning activities, and assessment methods and criteria must be aligned. Central to this process is the integrated planning of teaching, learning, and assessment. The article encourages the use of diverse, equitable, and authentic assessment practices that allow all learners to demonstrate their understanding in various ways, supported by transparent and shared assessment criteria.

Keywords: assessment of knowledge, formative assessment, summative assessment, knowledge standards, methods of assessment, success criteria, evaluation criteria

UVOD

Prenova kurikularnih dokumentov ni zgolj priložnost za prevetritev in posodobitev ciljev in standardov znanj v učnih načrtih in katalogih znanj posameznih predmetov, ki jih narekujejo družbene spremembe in razvoj posameznih disciplinarnih strok. To je hkrati tudi priložnost, da se z upoštevanjem izsledkov raziskav na področju splošne in specialnih didaktik ter novih pedagoško-psiholoških spoznanj posodobijo didaktična priporočila in nakažejo sodobni pristopi ter pričakovane izboljšave na področju učenja in poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja.

V Izhodiščih za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (2022) je opredeljeno kakovostno splošnoizobraževalno znanje kot kompleksen pojem, ki vključuje in omogoča široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za ravnanja, identifikacijo problemov in izzivov, postavljanje vprašanj, pridobivanje in miselno obdelovanje (procesiranje) ustreznih podatkov ter njihovo razumevanje, vrednotenje, interpretiranje in uporabo (Dumont idr., 2013). V tej številki revije piše dr. Zora Rutar Ilc o tem, kaj pomeni kakovostno znanje ter kakšno poučevanje in učenje vodi h kakovostnemu znanju. V skladu z Izhodišči naj bi k celostni in kakovostni splošni izobrazbi prispevali z umeščanjem skupnih ciljev v vse učne načrte. To so cilji, ki izhajajo iz prečnih tematskih področij, prečnih veščin, ključnih kompetenc, pismenosti itd., s čimer naj bi s kurikularno prenovo dosegli premik od faktografskega učenja k razvijanju vseživljenjskih veščin.

Pa ne le pri učenju in poučevanju, temveč tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja, saj gre za neločljivo povezane procese.

TERMINOLOŠKE OPREDELITVE

V aktualni prenovi učnih načrtov in katalogov znanj so ključne usmeritve na področju preverjanja in ocenjevanja znanja zapisane v didaktičnih priporočilih k vsem učnih načrtom in katalogom znanj in naslovljene kot Splošna priporočila za vrednotenje znanja. Le-ta opredelijo vrednotenje znanja (angl. *assessment*) kot nadpomenko za spremljanje, preverjanje in ocenjevanje znanja.

Vrednotenje znanja je sestavni del učnega procesa in poteka v vseh fazah pouka. Namenjeno je presoji značilnosti in kakovosti procesa in produkta učenja in poučevanja (Marentič Požarnik, 2000, Sentočnik, 2012) in vključuje vse dejavnosti, oblike in metode v učnem procesu, ki so namenjene vpogledu v razumevanje, dosežke in napredek vsakega učenca/dijaka ter podajanju/pridobivanju takšnih povratnih informacij, ki usmerjajo nadaljnje učenje in poučevanje.

V tujih strokovnih virih pogosto zasledimo delitev oz. razlikovanje med formativnim in sumativnim vrednotenjem znanja. V slovenskem prostoru je za formativno vrednotenje uveljavljen izraz preverjanje znanja, za sumativno vrednotenje pa ocenjevanje. Preverjanje znanja in z njim tesno povezano formativno spremljanje potekata skozi celoten učni proces z namenom izboljševanja učenja in poučevanja. Ocenjevanje znanja pa se izvaja po zaključenem obdobju učenja (npr. ob zaključeni učni temi/enoti/sklopu, ob zaključku šolskega leta) in je namenjeno presojanju rezultatov učenja – vrste, količine in kakovosti izkazanega znanja, opredeljenega v standardih znanj v učnem načrtu.

V Izhodiščih za prenovo učnih načrtov za osnovno šolo in gimnazijo (2022) so opredeljeni pojmi preverjanje znanja, formativno spremljanje in ocenjevanje znanja ter razmerja med njimi:

- **preverjanje** je kontinuiran didaktični proces (poteka v vseh fazah učnega procesa), katerega namen je izboljšati kakovost učenja, poučevanja in znanja. S preverjanjem je tesno povezano tudi formativno spremljanje;
- **formativno spremljanje** vključuje prilagajanje in diferenciranje nadaljnjega učnega procesa glede na pridobljene informacije o kakovosti učenčevega učenja, posredovanje vsebinske povratne informacije vsakemu posameznemu učencu o njegovem napredku, dosežkih in znanju. S tem ga učitelj usmerja k načrtovanju nadaljnjih korakov učenja ter omogoča izboljševanje znanja oz. dosežkov. Pri podajanju povratnih informacij, ki izhajajo iz kriterijev uspešnosti, ima pomembno vlogo tudi sodelovanje učencev pri samovrednotenju in vrstniškem vrednotenju, s čimer se krepi njihova odgovornost za lastno učenje;
- **ocenjevanje znanja** je ugotavljanje, v kolikšni meri učenci dosegajo z učnimi načrti določene standarde znanja, in poteka skladno s strokovnimi spoznanji in pravnoformalnimi določili (zakonodaja, podzakonski akti), ki regulirajo proces ocenjevanja. Predmet ocenjevanja ni doseganje vseh učnih ciljev (mnogi namreč niti ne opisujejo objektivno preverljivega znanja), pač pa ocenjujemo le tiste učne cilje, ki opisujejo znanje in se ustrezno odražajo v zapisanih standardih znanja.

Namen oz. smisel in rezultat vsakega vrednotenja znanja (spremljanja, preverjanja, ocenjevanja) je povratna informacija. Zato se kakovost vrednotenja znanja najbolj izrazi na kakovosti in učinkih podane povratne informacije; čemu le-ta služi, komu vse je namenjena, na katere vidike znanja se nanaša, kaj vključuje, na kakšen način je podana itd. Učinkovita povratna informacija je pravočasna, prilagojena učencu in predvsem – uporabna. **Svetovno priznani raziskovalci so v zadnjih desetletjih z empiričnimi raziskavami dokazali, da je kakovostna povratna informacija eden najmočnejših dejavnikov, ki vplivajo na kakovost učenja in dosežke učencev.** V svoji obsežni metaanalizi je Hattie (2009) povratni informaciji pripisal učinek velikosti 0,70, kar pomeni, da ima večji vpliv na učni uspeh kot večina drugih didaktičnih strategij. Black in Wiliam v študiji *Inside the Black Box* (1998) poudarjata, da mora biti povratna informacija osredotočena na kakovost naloge, ne na osebnost učenca, in mora jasno kazati, kaj je bilo dobro in kako se lahko učenec izboljša. Pomembno je tudi, da ne temelji na primerjavah z drugimi učenci, saj to zmanjšuje notranjo motivacijo in ustvarja tekmovalnost namesto sodelovanja. D. Wiliam (2011) pravi, da je povratna informacija uspešna, če izzove aktivnosti učenca. To pomeni, da mora učenec razumeti povratno informacijo in znati ukrepati. Hattie in Timperley (2007) sta v podporo učiteljem kot vodilo pri oblikovanju in posredovanju kakovostne povratne informacije oblikovala model treh ključnih vprašanj, na katera odgovorimo s povratno informacijo: Kam grem? (cilj); Kje sem? (trenutna raven); Kako naprej? (strategije za izboljšanje). Clarke (2014) poudarja, da je učinek povratne informacije odvisen od tega, kako razumemo oz. gledamo na napake; zgolj kot neuspeh ali kot priložnost za učenje in izboljšave.

ZAZNANE POMANJKLJIVOSTI NA PODROČJU VREDNOTENJA ZNANJA KOT IZHODIŠČE ZA NAČRTOVANJE IZBOLJŠAV

Raziskave na področju preverjanja in ocenjevanja znanja izpostavljajo nekaj **pomanjkljivosti oz. neustreznih praks**, ki lahko negativno vplivajo na kakovost izobraževanja in učne dosežke učencev:

- **Prevelik poudarek na ocenah (sumativnem ocenjevanju), premalo osredotočenosti na proces učenja.** S tem je povezano površinsko učenje in »učenje za test«, kar vpliva na zmanjšano motivacijo za takšno učenje, ki vodi do poglobljenega razumevanja. Black in Wiliam (1998) sta pokazala, da šole, ki se osredotočajo predvsem na sumativno ocenjevanje, dosegajo slabše učne izide v primerjavi s tistimi, ki uporabljajo tudi formativno vrednotenje.
- **Neučinkovitost povratnih informacij**, za kar so lahko razlogi:
  - nejasne, posplošene, nepersonalizirane povratne informacije, iz katerih učenec ne more razbrati, česa še ne zna in kako naj se to nauči oz. napreduje;
  - prepozne povratne informacije; podane, ko se proces učenja že izteka ali je že zaključen in ni več pravih priložnosti in časa za izboljševanj in popravljanje napak;
  - povratne informacije usmerjene na osebo in ne na nalogo. Npr.: »Pridna.«, »Ne bodi tako površen.«, »To je zato, ker si len.«.

  - Hattie in Timperley (2007) opozarjata, da povratne informacije, ki so le pohvale ali graje, nimajo učinka, ker učencev ne usmerijo, kam in kako naprej.

- **Neusklajenost med učnimi cilji, dejavnostmi učencev med učnim procesom ter ocenjevanjem.** Primer: dejavnosti pri pouku so zasnovane tako, da je ob spoznavanju določene vsebine poudarek na cilju: učenci razvijajo veščine kritičnega mišljenja. Preverjanje in ocenjevanje, ki sledita, pa se osredotočata predvsem na poznavanja dejstev (kaj so si učenci zapomnili o obravnavani temi oz. vsebini), ker je to najlažje vrednotiti, tako z vidika objektivnosti kot ekonomičnosti. S tem, kar vrednotimo, učencem (in staršem) sporočamo, katero znanje je pomembno in v kaj je vredno vložiti največ energije in časa v procesu učenja. Za uspešno razvijanje ključnih življenjskih veščin in kompetenc ne zadostuje, da jih imajo učenci pri pouku priložnost razvijati, temveč morajo o tem tudi pridobiti povratne pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Bigs (1996) poudarja pomen usklajenosti med učnimi cilji, učnimi dejavnostmi in načini preverjanja znanja z vpeljavo koncepta konstruktivnega poravnavanja (angl. *constructive alignment*), pri čemer se opira na konstruktivistične teorije učenja.
- **Osredotočenost pri vrednotenju znanja le na pravilne odgovore oz. končni rezultat, ne pa tudi na razumevanje procesov, na način razmišljanja, strategije reševanja nalog itd.** S tem so v učnem procesu spregledane priložnosti za razvijanje višjih miselnih procesov. Shepard (2000) poudarja, da mora ocenjevanje spodbujati razvoj spretnosti reševanja problemov in refleksije.
- **Nepravičnost pri ocenjevanju, ki izvira iz učiteljevih osebnih pričakovanj, stališč, stereotipov, itd.** S tem učenci izgubljajo zaupanje, motivacijo, povečuje se neenakost med učenci. Brookhart (2013) poudarja pomen pravičnosti in transparentnosti v ocenjevanju kot temelja za zanesljive rezultate.
- **Učenci ne vedo oz. ne razumejo, kaj se v učnem procesu od njih pričakuje in kaj je značilno za dober dosežek**, zato ne morejo izboljšati svojih dosežkov.

Tudi v slovenskem šolskem prostoru pogosto sprotno preverjanje znanja razumemo predvsem kot učiteljeve dejavnosti, namenjene ugotavljanju, ali imajo učenci v povprečju dovolj znanja (ali so razumeli razlago, ali so dovolj utrdili znanje iz prejšnje ure itd.), da lahko nadaljujejo z obravnavo novih vsebin oz. ciljev, oz. pridobivanju informacij o učenčevem znanju pred izvedbo ocenjevanja znanja. Zaradi pomanjkanja časa je ključni kriterij za izbor načina preverjanja znanja pogosto ekonomičnost; kako v čim krajšem času s čim manj napora ugotoviti, ali so učenci razumeli razlago, usvojili cilj itd. Na primer: učitelj preveri znanje tako, da postavi učencem nekaj vprašanj in si na podlagi odgovorov učencev, ki jih izzove k besedi (ali se sami javijo), ustvari predstavo o znanju vseh učencev. Četudi je glede na učiteljeve izkušnje lahko njegova predstava blizu realnemu stanju, s takšnim načinom preverjanja ni zagotovil, da bi lahko tudi učenci (vsaj ne vsi), vedeli in razumeli, kako uspešni so (kaj so usvojili in česa ne), kaj šele da bi razumeli, kaj lahko naredijo in kako dosežejo, da bodo popravili napake, poglobili razumevanje, izboljšali dosežke. Nekaterim učencem učiteljeva povratna informacija, ki je posplošena in naslovljena na ves razred oz. oddelek, ne pove veliko ali se jih sploh »ne dotakne«.

Če povprašamo učence in dijake o pomenu preverjanju znanja, mnogi ob tem pomislijo le na končno preverjanje znanja pred pisnim ocenjevanjem (pred testi), smisel pa vidijo v tem, da izvedo, kaj se morajo naučiti za ocenjevanje in kakšne naloge naj pričakujejo v testu, ki včasih sledi že naslednjo šolsko uro, ko je predmet na urniku. **Učenci in dijaki bi morali informacije, ki jih pridobijo ob končnem preverjanju znanja (pred ocenjevanjem), poznati in razumeti že veliko prej, da bi lahko služile izboljševanju učenja in znanja.** Vprašanje je, koliko sploh lahko učenci z učnimi težavami in tisti z večjimi vrzeli v znanju od zaključnega preverjanja do ocenjevanja še nadoknadijo oz. izboljšajo znanje.

KURIKULARNA PRENOVA KOT IZZIV ZA IZBOLJŠAVE NA PODROČJU PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Uvajanje prenovljenih učnih načrtov in katalogov znanj je priložnost za vpeljevanje izboljšav tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja z namenom odpravljanja ali vsaj zmanjševanja zgoraj navedenih pomanjkljivosti v praksi. Splošna priporočila za vrednotenje znanja v didaktičnih priporočilih vključujejo poudarke in usmerjajo v pristope, ki temeljijo na izsledkih raziskav in mednarodnih trendih ter dokazano vodijo k izboljšanju kakovosti preverjanja in ocenjevanja znanja. Učinkovito vrednotenje znanja je več kot le merjenje dosežkov; je dinamičen proces, ki poteka v vseh fazah pouka, vključuje jasno opredeljene cilje, sprotno zbiranje podatkov, podajanje kakovostnih in usmerjevalnih povratnih informacij, aktivno vlogo učencev in učiteljevo sprotno prilagajanje poučevanja.

Kakovost preverjanja znanja lahko bistveno izboljšamo s poučevanjem po načelih t. i. formativnega spremljanja (angl. *formative assessment*), ki se v zadnjih dveh desetletjih čedalje bolj uveljavlja tudi v slovenskem prostoru. Ker se udejanjanje paradigme formativnega spremljanja nanaša na poučevanje/učenje in vrednotenje znanja, so usmeritve za vpeljevanje formativnega spremljanja vključene tako v poglavju Splošna didaktična priporočila kot tudi v poglavju Splošna priporočila za vrednotenje znanj. Ti poglavji sta v aktualni kurikularni prenovi vključeni in enako zapisani v didaktičnih priporočilih k vsem učnim načrtom in katalogom znanj. S tem je poslan signal učiteljem vseh predmetov po celotni izobraževalni vertikali o tem, kaj se razume kot kakovostno poučevanje in vrednotenje znanja glede na zahteve današnjega časa in potrebe šolajočih se generacij. Več o načelih in strategijah formativnega spremljanja ter strokovnih utemeljitvah je zapisano v tej številki revije v članku Ade Holcar *Formativno spremljanje v prenovljenih učnih načrtih: od priporočil k sistemski usmeritvi.* Na tem mestu poudarimo, da formativnega spremljanja ne moremo kar enačiti s preverjanjem znanja. V konceptu formativnega spremljanja je sicer ključen poudarek na stalnem sprotnem preverjanju in kakovostnih personaliziranih povratnih informacijah, ki usmerjajo nadaljnje učenje (angl. *assessment for learning*), izpostavlja pa poleg tega tudi pomen učenja z vrednotenjem (angl. *assessment as learning*), ki poteka, ko se učenci samovrednotijo in vrstniško vrednotijo. S tem ozavestijo lastni proces učenja in se urijo v samouravnavanju.

Kljub temu da je za nekatere učence in učitelje ključno motivacijsko sredstvo ocena, raziskave (Hattie, 2009; Qualia,

2014 idr.) in izkušnje učiteljev v razvojnih projektih ZRSŠ[1] kažejo, da na motiviranost učencev za učenje in posledično dojemanje znanja kot vrednote vplivamo tudi z omogočanjem priložnosti, da na različne načine pokažejo svoje znanje in močna področja. **Zato je smiselno skozi celoten učni proces (pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja) kombinirati dejavnosti tako, da imajo učenci priložnost izkazovati znanje na čim bolj raznolike načine (govorno, pisno, slušno, bralno, gibalno, glasbeno, tehnično, grafično in likovno, skozi raziskovalne dejavnosti, ravnanje s podatki, sodelovanje, reflektiranje itd.).** Ko učenci samostojno ali sodelovalno (v dvojici, skupini) načrtujejo in pripravljajo različne izdelke in nastope/predstavitve, ki bodo ovrednoteni, in ob tem uporabljajo raznolike vire, tehnologijo, pripomočke/opremo; delajo s podatki (zbirajo, obdelujejo, analizirajo, kritično vrednotijo, predstavljajo podatke); prepoznavajo, analizirajo in rešujejo (avtentične) probleme; se ustvarjalno izražajo, iščejo inovativne pristope in rešitve, sodelujejo itd., **razvijajo in izkazujejo poleg vsebinskega znanja tudi raznolika procesna znanja in veščine**. Tako učitelj pridobi tudi boljši vpogled v proces učenja učencev in celovitejšo informacijo o znanju in napredku učencev, kot če preverja in ocenjuje na vedno enak način (testi, ustno spraševanje).

Pri izboru načinov izkazovanja znanja izhajamo iz močnih področij učencev in upoštevamo njihovo razvojno stopnjo, razlike v stopnji predznanja, v učnih stilih, pogojih za učenje, interesih in potrebah itd. ter tako **individualiziramo/personaliziramo tudi vrednotenje znanja**. Ko je mogoče in smiselno, učitelj učencem lahko omogoči, da tudi sami predlagajo način izkazovanja znanja, pri čemer je pomembno, da izkazano znanje odraža doseganje skupaj dogovorjenih kriterijev uspešnosti.

Omogočanje izkazovanja in vrednotenja znanja na čim bolj raznolike načine zahteva **večjo povezanost med poučevanjem, učenjem in vrednotenjem znanja**, kar je treba upoštevati že pri načrtovanju pouka. To lahko zagotovimo, če učni proces načrtujemo vzvratno (Wiggins, 1998); to pomeni, da izhajamo iz ciljev in standardov v učnem načrtu in v prvem koraku opredelimo, kaj bo želeni končni rezultat (učni dosežki, znanje), ki ga bodo učenci izkazali pri vrednotenju. Nato premislimo o ustreznih načinih, s katerimi učenci lahko izkažejo to znanje. Šele nato načrtujemo, kako bosta potekala procesa učenja in poučevanja, katere dejavnosti bodo izvajali učenci, da bodo lahko ob zaključku učnega procesa uspešni pri vrednotenju znanja. Tako pri načrtovanju miselnih dejavnosti med procesom učenja kot tudi pri načrtovanju in snovanju ustreznih nalog oz. dejavnosti ter kriterijev za vrednotenje znanja so v pomoč različne taksonomije (klasifikacije) znanj: Bloomova, Marzanova, Gagnejeva itd. Posamezne taksonomije opredeljujejo različne vrste znanj po različnih ključih, za večino pa je značilna določena hierarhija.

V Preglednici 1 so prikazani koraki vzvratnega načrtovanja in podporna vprašanja, ki učitelje pri načrtovanju pouka peljejo skozi te korake.

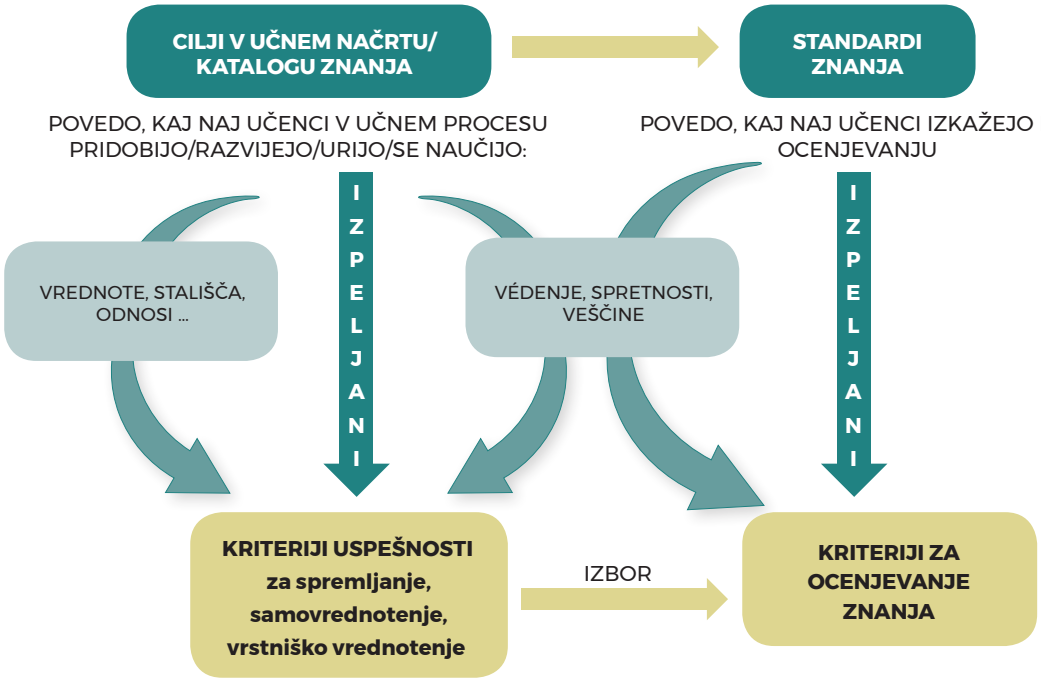
OD CILJEV IN STANDARDOV ZNANJA V UČNIH NAČRTIH DO VREDNOTENJA ZNANJA

Cilji v učnem načrtu ali katalogu znanj opredeljujejo namene in/ali učinke učnega procesa; povedo, kaj naj bi učenci v okviru določene teme v učnem procesu pridobili/usvojili/razvili na področju védenja, veščin, spretnosti, vrednot, stališč, odnosov. Cilji učitelja usmerjajo pri načrtovanju dejavnosti za učence, s katerimi vsi učenci v čim večji meri usvajajo vsebinske cilje in razvijajo procesne cilje. Cilji in standardi znanja so temelj za

▸ PREGLEDNICA 1: Koraki pri vzvratnem načrtovanju pouka

Korak	Vprašanja, ki usmerjajo učitelje pri načrtovanju
1. Izberemo cilje in standarde znanja iz učnega načrta.	Kaj se bodo učenci učili in kaj bodo razvijali glede na izbrane cilje? Kdaj in kako bomo učencem osmislili cilje kot namene učenja? Kateri standardi znanja so vezani na te cilje in so podlaga za ocenjevanje?
2. Izberemo način/načine vrednotenja oz. presojanja dosežkov ter opredelimo kriterije.	Kako bodo lahko učenci med učnim procesom izkazali doseganje ciljev in standardov znanja? Ali lahko učencem omogočimo možnost izbire načina izkazovanja dosežkov? Kako in kdaj bomo učence vključili v oblikovanje kriterijev uspešnosti? Kako bomo vedeli, da jih razumejo? Na katere načine lahko ocenimo doseganje standardov znanja? Kdaj in kako učence seznaniti s kriteriji za ocenjevanje znanja?
3. Načrtujemo potek pouka (poučevanje in učenje) in kaj bodo počeli učenci.	Kako bo potekal proces učenja; katere dejavnosti bodo izvajali učenci, da bodo pridobili načrtovano znanje in razvijali spretnosti, veščine, vrednote, odnose, stališča? Kateri dokazi o učenju bodo pri tem nastajali? Kako zasnovati avtentične dejavnosti, da bodo za učence smiselne in da bodo spodbujale zavzetost pri učenju?

1 Npr. Formativno spremljanje v podporo učenju vsakega učenca (2018–2020), Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje (2020–2023).



▸ SHEMA 1: Od ciljev in standardov znanja v učnih načrtih/katalogih znanja do kriterijev za vrednotenje znanja

oblikovanje kriterijev uspešnosti za učiteljevo sprotno spremljanje ter samovrednotenje in vrstniško vrednotenje učencev. Čeprav si prizadevamo v učnem procesu pridobiti celostni uvid v dosežke in napredek učencev in ob spremljanju in preverjanju znanja podajamo povratne informacije za čim širši spekter raznolikih znanj, veščin, stališč itd., pa **lahko ocenjujemo le tisto znanje, ki je opredeljeno v standardih znanja** v učnem načrtu/katalogu znanja in kar so se imeli učenci v učnem procesu možnost naučiti/pridobiti. Ne ocenjujemo vsega, kar si prizadevamo doseči in razvijati s poučevanjem in učenjem. Standardi znanja povedo, kaj naj učenec ve, zna, razume in/ali kaj naj zna narediti, opraviti, napraviti, uporabiti (spretnosti, veščine, procesna znanja) in kako kakovostno naj bo znanje (védenje, spretnosti oz. veščine). Standard znanj v učnem načrtu je opisnik za pričakovani optimalni dosežek v nekem časovnem obdobju (ob upoštevanju starosti učencev, predznanja itd.), minimalni standard pa opisuje minimalni sprejemljivi dosežek, ki je potreben za pozitivno oceno (zadostno) oz. za nadaljevanje učenja ali zaključek izobraževanja. Iz zapisa standarda znanja učitelj:

- izlušči kriterij/kriterije, po katerih bo pri preverjanju in ocenjevanju presojal kakovost učenčevega dosežka oz. določenega vidika izkazanega znanja, spretnosti in veščin. Kriteriji so tiste lastnosti oz. kvalitete izbranih področjih ocenjevanja (znanja, spretnosti in veščine), ki jih opredeljujejo kot kakovostna. S kriteriji opredelimo, kaj pomeni ustrezati zahtevam neke naloge/dejavnosti. Bolj kot so znanja in spretnosti kompleksni, več vidikov lahko vrednotimo, kar pomeni tudi več kriterijev;
- izbere ustrezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Ob tem razmisli, s katerimi nalogami oz. dejavnostmi vse lahko učenci izkažejo znanje ter katera dokazila so lahko podlaga za presojanje doseganja standarda znanja;
- razdela opisnike po posameznih stopnjah (od najboljšega do najslabšega) oz. po posameznih ocenah.

V *Splošnih priporočilih za vrednotenje znanja* je izpostavljeno, da učitelj izpelje kriterije ocenjevanja in opisnike iz standardov znanja in kriterijev uspešnosti ter jih na ustrezen način predstavi učencem. Če učenec v procesu učenja razume in uporablja kriterije uspešnosti, bo lažje razumel kriterije ocenjevanja. V Shemi 1 so predstavljena razmerja med tem, kaj učitelju določajo cilji in standardi znanja v učnem načrtu, ter kriteriji za vrednotenje, ki jih izpelje iz ciljev in standardov znanja. Medtem ko iz ciljev lahko z učenci izpelje vrsto kriterijev uspešnosti, ki so vezani tudi na vrednote, stališča, delovne navade itd., pa ocenjevanje znanja temelji le na tistih kriterijih, ki imajo podlago v standardih znanja in se nanašajo na znanje – vsebinsko znanje, spretnosti in veščine.

STANDARDI ZNANJA – PODLAGA ZA KRITERIJSKO OCENJEVANJE ZNANJA

Iz zapisa standarda znanja je razvidno področje vrednotenja; ključno znanje, spretnosti in veščine, ki jih – glede na cilje predmeta – učenci izgrajujejo in razvijajo v procesu učenja. Iz glagola v zapisu standarda lahko razberemo, ali se standard znanja nanaša na:

- poznavanje vsebin,
- procesne komponente znanja, npr. zbiranje in procesiranje podatkov, utemeljevanje, kritično presojanje, govorno sporočanje, pisno sporočanje, raziskovalne veščine, praktične veščine itd.,
- na kombinacijo obojega – poglobljeno razumevanje ter procesiranje vsebin.

Če je v standardu zapisano, da učenec *našteje, obnovi, prepozna, navede, opiše* itd., je kriterij za vrednotenje *poznavanje vsebin* – pojmov, definicij, dejstev, pojavov, zakonitosti itd. Opisnike za posamezne stopnje izkazovanja kriterija pa opredelimo glede na izkazan *obseg (količino), natančnost, podrobnost* poznavanja vsebin. Kriterij *razumevanje*

razmerij med pojmi, pojavi, dogodki lahko razberemo iz standarda znanja, ko je v standardu znanja zapisano, da učenec *razlikuje med vzroki in posledicami*, *opredeli podobnosti in razlike*, *razvrsti nekaj* glede na …, *predstavi, kako je nekaj povezano z …,* itd.

Primeri kriterijev za vrednotenje »globine« izkazanega razumevanja (v najširšem smislu) in zmožnosti procesiranja obravnavanih vsebin:

- ustreznost oz. pravilnost izpeljanih pravil, sklepov, ugotovitev,
- zmožnost uporabe na novih primerih oz. v različnih situacijah,
- povezovanje spoznanj iz različnih tem, disciplin,
- utemeljevanje, oblikovanje argumentov,
- presojanje ustreznosti argumentov, idej, rešitev itd.

Pri oblikovanju kriterijev in opisnikov za ocenjevanje se učitelj lahko opre na taksonomije znanja in ciljev (več o tem v Rutar Ilc, 2003; 2008; 2012). Ko so standardi vezani na vsebinska znanja, je v praksi najbolj uveljavljena Bloomova taksonomija. O taksonomijah znanja piše v tej številki revije dr. Vilma Brodnik v članku Vloga in pomen taksonomij znanja in ciljev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Pri ocenjevanju vsebinskega znanja se opisniki za posamezne ocene lahko stopnjujejo glede na izkazovano znanje po posameznih taksonomskih ravneh, kar pomeni, da so opisniki za najnižje ocene običajno vezani na izkazovanje znanja na nižjih taksonomskih ravneh, opisniki za najvišje ocene pa vključujejo znanje najvišjih taksonomskih ravni. V opisih izkazanega znanja za posamezne ocene so v tem primeru kombinirani različni zgoraj našteti kriteriji (holistični pristop). Primer: opisnik za oceno zadostno temelji na stopnji poznavanja vsebin oz. priklica zapomnjenih informacij, definicij itd.; opisnik za oceno dobro vključuje izkazovanje razumevanja temeljnih povezav med pojmi, pravil itd.; opisnik za oceno prav dobro vključuje sposobnost sklepanja, uporabe znanja na novih primerih oz. novih situacijah itd.; opisnik za oceno odlično pa predvideva sposobnost oblikovanja utemeljitev, ki temeljijo na lastnih argumentih, predlaganje izvirnih rešitev itd. Seveda to pomeni, da so imeli učenci z izvajanimi dejavnostmi v učnem procesu tudi možnost pridobiti oz. uriti znanje na vseh taksonomskih ravneh.

▸ PREGLEDNICA 2: Primeri kriterijev za spremljanje in vrednotenje procesnih znanj

Področje spremljanja in vrednotenja	***Primeri kriterijev za vrednotenje***
Govorno sporazumevanje	• vsebinska ustreznost (glede na iztočnice) • koherentnost in povezanost • tekočnost govora • ustrezna izgovorjava • ustrezna terminologija, pestrost in bogastvo besedišča • slovnična pravilnost itd.
Zbiranje in procesiranje podatkov	• ustreznost načinov zbiranja in beleženja podatkov • ustreznost urejanja (primerjanje, razvrščanje, uvrščanje) zbranih podatkov • izbira ustreznih metod za obdelavo in analizo podatkov • izpeljava ugotovitev/zakonitosti iz pridobljenih oz. zbranih podatkov • prikaz/predstavitev podatkov in rezultatov analize podatkov • ovrednotenje pridobljenih podatkov/rezultatov itd.
Delo z viri	• raznolikost uporabljenih virov • ustreznost uporabe virov • kritična presoja virov • ustreznost navajanja virov in citiranja itd.
Raziskovalne veščine	• izkazano poznavanje in razumevanje področja raziskovanja • opredelitev raziskovalnega vprašanja in/ali hipotez • ustreznost izbora načinov/metod raziskovanja • natančnost in sistematičnost načrtovanja izvedbe/poteka raziskave • ustreznost opredelitve in kontrole spremenljivk • ustreznost izbora in velikosti vzorca, števila ponovitev meritev itd. • sistematičnost in natančnost zbiranja, beleženja in obdelave kvantitativnih in kvalitativnih podatkov, pridobljenih v raziskavi • izpeljava ugotovitev/zakonitosti iz pridobljenih/zbranih podatkov • vrednotenje pridobljenih podatkov/rezultatov in poteka poskusa/raziskave itd.
Itd.	

Lahko pa učitelj k oblikovanju opisnikov pristopa tudi bolj analitično in za vsak posamezen kriterij opredeli opisnike na več stopnjah (ali za vsako oceno posebej) in nato oblikuje končno oceno na podlagi izkazanega znanja po posameznih kriterijih, pri čemer ni nujno, da imajo vsi kriteriji »enako težo« pri oblikovanju ocene. Tisti vidiki znanja, ki so bili v učnem procesu najbolj poudarjeni in sproti preverjani, naj bodo izpostavljeni tudi v procesu ocenjevanja znanja.

Če je v učnem procesu poudarek predvsem na spoznavanju vsebin in zapomnjenju velikega števila novih podatkov, definicij itd. – skratka na faktografskem znanju – in je zato pri ocenjevanju znanja ključni (ali celo edini) kriterij poznavanje vsebin, se opisniki, ki nakazujejo razlike med izkazanim znanjem za posamezne ocene, stopnjujejo predvsem glede na količino in natančnost/podrobnost navajanja, naštevanja, opisovanja zapomnjenih oz. priklicanih vsebin (pojmov, podatkov, definicij). Vendar to, da je učenec ocenjen z oceno odlično predvsem zato, ker se je naučil več in bolj natančno »na pamet«, in ne zato, ker je izkazal skozi učni proces usvojeno poglobljeno razumevanje, zmožnost povezovanja novih pojmov z predhodno usvojenim znanjem (tudi pri drugih predmetih), izkazal oz. uporabil naučeno na ustvarjalen, inovativen način itd., ne odraža želene slike poučevanja in ocenjevanja znanja. S poudarjanjem zgolj faktografskih znanj ni mogoče ustrezno opremiti današnje generacije otrok in mladostnikov za izzive 21. stoletja. Zato se je treba pri poučevanju in vrednotenju znanja v čim večji meri osredotočiti na procesne komponente znanja. V Preglednici 2 je navedenih nekaj primerov kriterijev za spremljanje in vrednotenje procesnih znanj.

OD KRITERIJEV ZA OCENJEVANJE DO IZBORA NAČINA/NAČINOV OCENJEVANJA

Premisleki glede ocenjevanja znanja naj ne bodo usmerjeni le v to, kako čim bolj točno izmeriti doseženo znanje, temveč tudi v to, kako ob zavedanju spoznavnih, čustvenih in motivacijskih vplivov ocenjevanja na učence čim bolj povečati pozitivne in zmanjšati negativne posledice ocenjevanja na učenje (Požarnik, 2000, str. 277).

K zagotavljanju veljavnosti ocenjevanja znanja (usklajenost s cilji predmeta in standardi znanja; da v resnici ocenjujemo to, kar je pomembno pri predmetu), pomembno prispeva **načrtovanje ocenjevanja v letni pripravi**. Z letnim načrtom ocenjevanja učitelj poskrbi, da skozi šolsko leto pridobljene ocene vključujejo vsa za predmet ključna področja ocenjevanja. Na primer: da se pri tujih jezikih med šolskim letom uravnoteženo ocenjuje znanje iz vseh štirih sporazumevalnih zmožnosti. Pri tem razporedi standarde znanja, ki bodo predmet posameznega ocenjevanja znanja, opredeli iz njih izhajajoče kriterije ocenjevanja ter določi na kako bodo učenci med šolskim letom pridobili posamezne ocene pri predmetu.

Da zajamemo vse ključno vsebinsko znanje in veščine, opredeljene v standardih znanja v učnem načrtu, naj tudi ocenjevanje (sumativno vrednotenje) poteka na čim bolj raznolike načine.

Z najpogosteje uveljavljenima ustnim spraševanjem in ocenjevanjem znanja s pisnimi preizkusi ocenjujemo predvsem poznavanje vsebin, konceptualno razumevanje in proceduralna znanja, v manjši meri pa zajamemo nekatera procesna znanja in veščine, ki so za življenje ključnega pomena (vseživljenjske veščine), kot so zmožnost reševanja problemov in ustvarjalnost, kritično razmišljanje, sodelovanje, komuniciranje itd. Zaradi omejitev tradicionalnih načinov ocenjevanja tudi težje ugotavljamo znanja in zmožnosti tistih učencev, ki na kakršen koli način odstopajo od povprečja.

V didaktičnih priporočilih so v splošnih priporočilih za vrednotenje znanja navedeni načini ocenjevanja:

1. **pisni preizkusi znanja/testi**
2. **ustno odgovarjanje na vprašanja/spraševanje**
3. **ocenjevanje izdelkov:** pisnih, likovnih, tehničnih, praktičnih in drugih za predmet specifičnih)
4. **ocenjevanje (praktičnega) izvajanja dejavnosti:** govorne, gibalne, umetniške, eksperimentalne, praktične, multimedijske, demonstracije, nastopov in drugih za predmet specifičnih dejavnosti

Pri ocenjevanju se lahko pridobi oceno tudi s kombiniranjem kriterijev ocenjevanja, ki se nanašajo na izvajanje dejavnosti, in kriterijev, ki se nanašajo na končni izdelek.

Nekatere polemike na področju preverjanja in ocenjevanja znanja sprožajo tudi trenutno veljavni pravilniki, ki urejajo to področje. Pravilnik sicer določa, da se ocenjevanje znanja izvaja po opravljenem preverjanju znanja, vendar se to v praksi dosledno upošteva predvsem pri ocenjevanju znanja s pisnimi preizkusi, manj transparentno pa pred ocenjevanjem znanja na vse druge načine. Četudi je v *Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* v 2. členu (načela) ter v 10. členu (načini ocenjevanja) zapisano, da se pridobivajo ocene na različne načine, ta isti pravilnik določa tedensko dovoljeno število ocenjevanj znanja kot tudi možnost ponavljanja ocenjevanja (v primeru več kot tretjine negativno ocenjenih učencev) le za enega izmed možnih načinov ocenjevanja znanja – za ocenjevanje pisnih izdelkov. To se lahko razume kot dajanje prednosti ocenjevanju znanja s pisnimi izdelki, četudi je pri nekaterih predmetih s tem načinom ocenjevanja težko ali celo nemogoče presojati doseganje standardov znanja, ki izhajajo iz ključnih ciljev predmeta. Najpogosteje navajani argument v prid ocenjevanju s pisnimi preizkusi je objektivnost in pravičnost ocenjevanja, ker so tako ocenjeni vsi učenci iz istih znanj pod enakimi pogoji.

Ko govorimo o pravičnosti ocenjevanja, je treba poudariti, da **pravično ocenjevanje ne pomeni nujno enakega načina ocenjevanja za vse učence.** Brookhart (2013) poudarja, da »pravično ocenjevanje pomeni, da vsak učenec dobi enako priložnost pokazati, kaj zna, četudi ta pot do izražanja znanja ni pri vseh enaka«. Podobno Wiliam (2011) opozarja, da je »včasih enakost pri ocenjevanju v nasprotju z učinkovitostjo učenja – prilagojene naloge, če so premišljene, učencem omogočijo, da bolj avtentično pokažejo, kaj znajo«.

Iz tega izhaja, da je pravičnost pri vrednotenju znanja zagotovimo z vključevanjem določenih prilagoditev ter omogočanjem izkazovanja znanja na različne načine (npr. esej, ustna predstavitev, projekt), vendar pod pogojem, da pri tem merimo/presojamo ista znanja ali kompetence, kar pomeni, da **vrednotimo iste standarde znanja po enakih kriterijih**.

Pri ocenjevanju znanja **učencev iz različnih ranljivih skupin (učenci z učnimi težavami, učenci s posebnimi potrebami, učenci priseljenci, Romi idr.) je treba izhajati iz njihovih vzgojno-izobraževalnih potreb in zagotoviti prilagoditve, opredeljene v individualiziranih programih in v drugih individualiziranih načrtih**, kot so na primer: prilagoditve gradiv (velikost črk, način pisave), razpoložljivi čas, uporaba didaktičnih pripomočkov, podpora v obliki opornih vprašanj, opomnikov itd.

SKLEP

Glede na to, da je cilj kurikularne prenove premik od faktografskih znanj h kompetencam, je poleg razmisleka o didaktičnih strategijah, ki omogočajo razvijanje kompetenc pri pouku, potreben tudi razmislek o spremembah na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. Učenci morajo ozavestiti, kaj se učijo in zakaj, ter v učnem procesu prejemati sprotne, personalizirane povratne informacije o napredku na področju posameznih veščin/kompetenc/pismenosti, kar se mora odražati tudi v končni oceni. S tem, za katere vidike znanja podajamo povratno informacijo pri preverjanju in ocenjevanju znanja, učencem sporočamo, kaj je zares pomembno in v kaj je nujno vlagati čas in energijo pri učenju.

Za celostni vpogled v posameznikove dosežke in napredek je pomemben celostni pristop pri vrednotenju znanja, ki zahteva večjo mero povezovanja in usklajevanja formativnega in sumativnega vrednotenja. To vodi k bolj poglobljenemu učenju, pravičnemu ocenjevanju in se odraža v boljših rezultatih pri sumativnem ocenjevanju.

VIRI IN LITERATURA

Bialik, M., Fadel, C., Markey, B., in Trilling, B. (2016). *Evolving Assessments for a 21st Century Education.* Center for Curriculum Redesign.

Black, P., in Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment.* King's College.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.*

Care, E., Kim, H., Vista, A., in Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment.* Center for Universal Education, Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Education-system-alignment-for-21st-century-skills-012819.pdf

Clarke, S. (2014). *Outstanding Formative Assessment: Culture and Practice.* Hodder Education.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* Routledge.

Hattie, J., in Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Holcar Brunauer, A. (2021). *Učitelj kot reflektivni praktiki: Priložnosti formativnega spremljanja.* Zavod RS za šolstvo.

Houston, D., in Thompson, J. (2017). Blending formative and summative assessment in a capstone subject: "It's not your tools, it's how you use them". *Journal of University Teaching & Learning Practice, 14*(3). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154906.pdf

Innovative learning environments (2013). OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en

Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (2022). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Lucas, B. (2021). *Rethinking assessment in education: The case for change* (CSE Leading Education Series No. 02). Melbourne: Centre for Strategic Education.

Moravec, B., Slavič Kumer S. (2022). *Razvijanje prečnih veščin na področju STEM: Priročnik za učitelje.* Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Razvijanje_precnih_vescin_STEM.pdf

OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment.* OECD Publishing.

Požarnik Marentič B, (2000). *Psihologija učenja in pouka.* DZS.

Quaglia, R. J., in Corso, M. J. (2014). *Student Voice: The Instrument of Change.* Corwin Press.

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju.* Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2008). Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. *Sodobna pedagogika, 59*(posebna izdaja). http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-MNPRZ5SF

Rutar Ilc, Z. (2012). Metodologija snovanja opisnih kriterijev in opisnikov. V Z. Rutar Ilc (ur.), *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah.* Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2012). Razvijanje, preverjanje in ocenjevanje kompleksnih učnih dosežkov pri timski izvedbi pouka. *Vzgoja in izobraževanje, 43*(3/4), 39–49. http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-9XHXHDGK

Rutar Ilc. Z. (ur.). (2012). Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Ugotavljanje-kompleksnih-dosezkov.pdf

Svensäter, G., in Rohlin, M. (2022). An assessment model blending formative and summative assessments using the SOLO taxonomy. *European Journal of Dental Education, 27*(1), 149–157. https://doi.org/10.1111/eje.12787 (PubMed Central No. PMC10078662)

Scoular, C., Ramalingam, D., Duckworth, D., in Heard, J. (2020). *Assessment of General Capabilities: Skills for the 21stcentury learner.* Final report. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/47

Sentočnik S. (2012). Mali pojmovnik preverjanja in ocenjevanja. V Z. Rutar Ilc (ur.), *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah.* Zavod RS za šolstvo.

Siarova, H., Mašidlauskaitė, R., in Sternadel, D. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: Review of evidence* (NESET II Report AR1/2017). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, European Commission; Public Policy and Management Institute.

Štefanc, D., in Kovač Šebart, M. (2020). Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. *Sodobna pedagogika, 71*(1), 10–31. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2020_nekaj-razmislekov-o-razmerju-med-formativnim-spremljanjem-in-ocenjevanjem-znanja/

Teachers as Designers of Learning Environment (2018). OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en

Thinking Outside the Box, The PISA 2022, Creative Thinking Assessment (2022). OECD. Dostopno na naslovu: https://www.oecd.org/pisa/

Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning.* Open University Press.

Wiggins, McTighe, J. (1998). *Understanding by Design.* ASCD (Association for Supervision and Curricuum Development).

Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment.* Solution Tree Press.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, *O naravi učenja, uporaba raziskav za navdih prakse.* Zavod RS za šolstvo.

Wilson, R., Piccoli, A., Hargreaves, A., Ng, P. T., in Sahlberg, P. (2021). *Putting Students First: Moving on from NAPLAN to a new educational assessment system* (The Gonski Institute Policy Paper No. 2–2021). UNSW Gonski Institute for Education.

Wisniewski, B., Zierer, K., in Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology, 10*-2019. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087