



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



CPI
CENTER RS ZA
POKLICNO
IZOBRAŽEVANJE



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SKLAD
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA V SREDNJEŠOLSKEM POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

Osnutek, oktober 2021

Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje

Avtorji: Boris Klančnik, Nina Breznikar, Simona Knavs, Darko Mali

Pri nastanku besedila so sodelovali tudi: Tina Klarič, Helena Žnidarič, Jelka Čop in Igor Leban

PREDGOVOR

Preverjanje in ocenjevanje znanja je zlasti zaradi svoje kompleksnosti tisti del izobraževalnega procesa, ki zahteva posebej premišljeno načrtovanje in izvedbo. Zato je ključno, da strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju v okviru svoje strokovne avtonomije in seveda v skladu z zakonodajo ter pedagoškimi smernicami, preverjanju in ocenjevanju znanja posvetijo dovolj časa in pozornosti.

Publikacija je v prvi vrsti namenjena poklicnim in strokovnim šolam, ki izvajajo srednješolske programe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Osredotoča se namreč **na preverjanje in ocenjevanje znanja strokovnih modulov**, zato je namenjena predvsem učiteljem strokovnih modulov, organizatorjem PUD in posredno tudi mentorjem pri delodajalcih. Z uvedbo vajeništva¹ od šolskega leta 2017/2018 dalje se v proces ocenjevanja znanja vključujejo tudi mentorji, zato je tretji del namenjen specifikam ocenjevanja znanja **v vajeniški obliki izobraževanja**.

Čisto vseh vidikov nismo naslovili, saj sta področji preverjanja in ocenjevanja znanja preobsežni. Naš namen je bil predvsem orisati ključne vidike, na podlagi katerih se naj v skladu z zakonodajo (prvi del) in pedagoškimi smernicami (drugi del) šole in v primeru vajeništva (tretji del) tudi delodajalci orientirajo pri načrtovanju in izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja.

V publikaciji se tudi nismo posvetili vmesnemu preizkusu in zaključnemu izpitu. Več o vmesnem preizkusu si lahko preberete v Navodilih za izvajanje vmesnih preizkusov v vajeništvu.² O zaključnem izpitu smo pisali v publikaciji Izdelek oziroma storitev in zagovor³ ter v Priporočilih za načrtovanje in izvedbo zaključnega izpita iz izdelka oziroma storitve z zagovorom v programih srednjega poklicnega izobraževanja v vajeniški obliki.⁴

Publikacija je nastala v okviru ESS projekta Prenova poklicnega izobraževanja v letih 2016-2021.

¹ Termina vajeniška oblika izobraževanja in vajeništvo v besedilu uporabljamo kot sinonima.

² Navodila za izvajanje vmesnega preizkusa v vajeništvu, <https://www.gzs.si/Portals/203/Vsebine/novice-priponke/Navodila%20za%20izvajanje%20vmesnega%20preizkusa%202018%204%20predlog%20za%20SSPSI.pdf>

³ Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/izdelek-oziroma-storitev-in-zagovor/>

⁴ V pripravi.

KAZALO

PREDGOVOR	2
KAZALO	3
I. DEL: ZAKONODAJNA IZHODIŠČA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA.....	4
II. DEL: TEORETIČNA IZHODIŠČA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA	7
1. KLJUČNE ZNAČILNOSTI UČNEGA PROCESA IN UČNO-CILJNE STRATEGIJE KURIKULARNEGA NAČRTOVANJA	7
2. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA	10
2.1. PREVERJANJE ZNANJA	11
2.2. OCENJEVANJE ZNANJA	13
2.3. STANDARDI ZNANJA, OPISNIKI IN KRITERIJI OCENJEVANJA - PREDPOGOJI ZA KAKOVOSTNO OCENJEVANJE ZNANJA.....	14
3. POVRATNA INFORMACIJA, KI DIJAKU POMAGA NAREDITI KORAK NAPREJ.....	19
4. USKLAJEVANJE UČNIH CILJEV S PREVERJANJEM IN OCENJEVANJEM ZNANJA.....	22
III. DEL: PRIPOROČILA ZA NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA	23
5. NA KRATKO O VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA	23
6. NAČRTOVANJE OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA	24
7. NAČRT OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA.....	25
8. Specifike ocenjevanja v vajeniški obliki izobraževanja.....	26
LITERATURA IN VIRI	29

I. DEL: ZAKONODAJNA IZHODIŠČA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Za razumevanje preverjanja in ocenjevanja znanja je v prvi vrsti pomembno poznavanje formalno-pravnega okvirja torej zakonskih in podzakonskih aktov, ki urejajo to področje. Zato smo za uvod pripravili kratek pregled zakonodajnih opredelitev preverjanja in ocenjevanja znanja in sicer predvsem za tiste vidike, ki jih naslavljamo v nadaljevanju, torej preverjanje in ocenjevanje znanja pri strokovnih modulih in posebnosti vezane na vajeniško obliko izobraževanja.

Preverjanje in ocenjevanje znanja v srednjem in strokovnem izobraževanju opredeljuje sledeča zakonodaja:

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

Za razumevanje ureditve poklicnega in strokovnega izobraževanja na srednješolski ravni, pa so pomembna tudi *Dopolnjena izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*, sprejeta na 175. seji Strokovnega sveta RS za poklicno in strokovno izobraževanje, leta 2019.

S preverjanjem in ocenjevanjem znanja⁵ se ugotavlja, kako dijak obvladuje poklicne zmožnosti, spretnosti in veščine ter kako izpolnjuje pogoje za doseganje kreditnih točk v skladu z izobraževalnim programom (ZPSI-1, 71. člen). Pravilnik preverjanje znanja⁶ opredeli kot ugotavljanje doseganja učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja (prav tam, 5. člen).

Obvezni načini ocenjevanja za predmete in strokovne module so določeni v splošnem delu posameznega izobraževalnega programa (ZOFVI, 12. člen). Za strokovne module je v veliki večini primerov za obvezen način ocenjevanja določen **izdelek oziroma storitev in zagovor**.

Natančneje se t. i. izvedbene načine ocenjevanja določi na ravni šole v šolskem pravilniku in načrtu ocenjevanja znanja (ZPSI-1, 71. člen). Najpogosteje uporabljena načina ocenjevanja znanja sta pisno in ustno ocenjevanje znanja. Se pa zlasti v poklicnem in strokovnem izobraževanju spodbuja ocenjevanje izdelkov oziroma storitev in zagovora. Poleg naštetega pa lahko učitelji in mentorji doseganje standardov znanja in učnih ciljev vrednotijo tudi z vajami, seminarskimi in drugimi nalogami, zagovori, nastopi, mapo dosežkov in podobno (Pravilnik, 10. člen).

⁵ Termin znanje lahko razumemo v širšem ali ožjem smislu. Pogosto je uporabljen v smislu nadpomenke za vse vrste znanja na primer v besedni zvezi »ocenjevanje znanja«, včasih pa, pogosto tudi v zakonodaji, termin znanje predstavlja zgolj eno od vrst in sicer deklarativno znanje, na primer pri naštevanju »znanje, veščine, spretnosti«. Poleg deklarativnega poznamo namreč tudi proceduralno (spretnosti, veščine) in metakognitivno oziroma strateško znanje. V tem besedilu termin znanje uporabljamo v smislu nadpomenke.

⁶ Glede na opredelitve v zakonodaji, se termin preverjanje znanja nanaša le na t. i. končno ali sumativno preverjanje. Vendarle pa želimo že na tem mestu opozoriti, da poleg končnega preverjanja znanja poznamo tudi diagnostično in sprotno preverjanje znanja, ki v zakonodaji sicer nista posebej omenjena.

Ocenjevanje znanja strokovnih modulov izvaja **učitelj strokovnega modula**, v vajeniški obliki izobraževanja pa tudi **mentor pri delodajalcu** (ZVaj, 31. člen in Pravilnik, 7. člen). Ocene od 2 do 5 ter »opravil« so pozitivne, oceni 1 in »ni opravil« pa sta negativni (Pravilnik, 16. člen).

Poleg formalno-pravnega okvirja, ki ureja področje preverjanja in ocenjevanja znanja na nacionalni ravni, pa na ravni posamezne šole omenjeno področje regulira tudi interni akt šole, **šolski pravilnik o ocenjevanju znanja**. V njem posamezna šola opredeli najmanj (ZPSI-1, 71. člen):

- načine in roke izpolnjevanja obveznosti, določene s katalogom znanja in načrtom ocenjevanja znanja,
- potrebno število ocen pri posameznem strokovnem modulu v posameznem ocenjevalnem obdobju,
- postopek ocenjevanja znanja dijaka v vajeniški obliki izobraževanja,
- pogoje za obvezno ponavljanje pisnih izdelkov (prav tam, 12. člen).

Preverjanje in ocenjevanje znanja pa na ravni šole, poleg šolskih pravil o ocenjevanju znanja, opredeljuje tudi **načrt ocenjevanja znanja**, ki ga v okviru izvedbenega kurikula podrobneje opredeli posamezni strokovni aktiv (Pravilnik, 13. člen). V vajeniški obliki izobraževanja pri pripravi načrta ocenjevanja znanja sodelujejo tudi mentorji pri delodajalcih (ZVaj, 31. člen). Prav tako pa naj bi učitelj omogočil sodelovanje pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja tudi **dijakom** (prav tam, 72. člen). Načrt ocenjevanja znanja vsebuje:

- minimalni standard znanja pri strokovnem modulu,
- merila in načine ocenjevanja znanja med šolskim letom,
- roke za pisno ocenjevanje znanja pri strokovnem modulu, ki jih določi strokovni aktiv najpozneje 14 dni po začetku prvega ocenjevalnega obdobja (Pravilnik, 13. člen).

Minimalni standard znanja predstavlja raven znanja, spretnosti ali kakovost dosežka, potrebnega za pozitivno oceno oziroma za nadaljnje sledenje pouku pri strokovnem modulu in ga določi strokovni aktiv oziroma učitelj (Pravilnik, 9. člen). Praviloma mora dijak za pozitivno oceno in s tem napredovanje izkazati znanje najmanj na nivoju minimalnega standarda znanja.

Pravilnik v 4. členu opredeljuje **javnost ocenjevanja**, ki ga učitelj zagotavlja tako, da dijake na začetku šolskega leta seznanj z

- učnimi cilji,
- obsegom učne vsebine,
- oblikami in načini ocenjevanja znanja,
- merili za ocenjevanje znanja,
- dovoljenimi pripomočki in
- z roki za pisno ocenjevanje znanja.

Pri pisnem ocenjevanju znanja mora biti podana informacija o številu točk za posamezno nalogo in meje za ocene,⁷ dijake pa se o doseženi oceni obvesti javno pri pouku (Pravilnik, 4. člen).

Po ocenjevanju znanja učitelj in mentor analizirata rezultate ocenjevanja skupaj z dijaki v skupini ali individualno (Pravilnik, 14. člen). V ocenjenih pisnih izdelkih učitelj ustrezno označi napake, da dijak

⁷ V praksi se je za têrmin meje za ocene uveljavil izraz kriteriji ocenjevanja.

lahko prepozna pomanjkljivosti v svojem znanju. Dijak ima tudi pravico do obrazložitve ocene (Pravilnik, 18. člen).

Končno oceno pri strokovnem modulu določi učitelj, nosilec strokovnega modula, v primeru vajeniške oblike izobraževanja jo določi na podlagi mentorjevega mnenja (Pravilnik, 19. člen).

Praktično usposabljanje z delom se ne ocenjuje (Pravilnik, 3. člen). Šola na podlagi izkazanih obveznosti dijaka v obvestilo o uspehu vnese evidenčno oceno "opravil" (Pravilnik, 17. člen).

V vajeniški obliki izobraževanja vajenec⁸ med praktičnim usposabljanjem z delom dosega učne cilje in standarde znanja strokovnih modulov, ki jih učitelj v sodelovanju z mentorjem ocenjuje. Vrednotenje doseganja učnih ciljev in standardov znanja posameznih strokovnih modulov se pri vajeništvu deli med šolo in delodajalcem, v podporo praktičnemu usposabljanju z delom v obeh oblikah poklicnega izobraževanja pa se uvaja katalog praktičnega usposabljanja za posamezen izobraževalni program (ZVaj, 10. in 19. Člen, Dopolnjena izhodišča, str. 27).

⁸ Status dijaka imajo tudi ti, ki so vključeni v vajeniško obliko izobraževanja. V besedilu pa jih, kadar se besedilo nanaša le na vajeništvo, zaradi lažjega razumevanja poimenujemo vajenci. Izraz dijak torej vedno vključuje dijake v šolski in vajeniški obliki izobraževanja.

II. DEL: TEORETIČNA IZHODIŠČA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Proces ugotavljanja, v kolikšni meri dijaki dosegajo vnaprej opredeljene učne cilje in standarde znanja imenujemo vrednotenje (ang. assessment) ter predstavlja nadpomenko za sicer dva ločena procesa: preverjanja znanja na eni strani in ocenjevanje znanja na drugi.⁹

Namen vrednotenja znanja pa ni le ugotoviti, koliko dijaki znajo, podeliti oceno ipd., ampak tudi presoditi značilnosti in kakovost procesov učenja, poučevanja in usposabljanja, da bi ju v nadaljevanju lahko izboljšali za namen doseganja boljših rezultatov učenja in usposabljanja (prim. Sentočnik 2011, str. 1).

V nadaljevanju poglavja predstavljamo ključna teoretična izhodišča, ki so pomembna za razumevanje preverjanja in ocenjevanja znanja ter izpostavljam vidike, ki so na ravni izvedbe posebej kompleksni. Najprej pa preverjanje in ocenjevanje znanja umeščamo v kontekst učnega procesa in učno-ciljne strategije kurikularnega načrtovanja.

1. KLJUČNE ZNAČILNOSTI UČNEGA PROCESA IN UČNO-CILJNE STRATEGIJE KURIKULARNEGA NAČRTOVANJA

Učni proces je preplet pedagoških dejavnosti, ki jih izvajajo učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Pri vajeniški obliki izobraževanja v učnem procesu sodelujejo tudi mentorji pri delodajalcu, ki je prilagojen pogojem učnega oziroma vajeniškega mesta.

Učni proces je kompleksen, zato je potrebno skrbno načrtovanje na ravni šole, kjer načrtujejo vsi akterji skupaj (raven izvedbenega kurikula¹⁰), na ravni strokovnih aktivov in mentorjev¹¹ (načrt izvajanja vajeništva¹², načrt ocenjevanja znanja) ter na ravni posameznega učitelja (raven operativne učne priprave) in mentorja (načrt aktivnosti praktičnega usposabljanja).¹³

⁹ Termin vrednotenje znanja se pogosto uporablja kot prevodno rešitev angleškega izraza "assessment", saj lahko ta izraz razumemo kot preverjanje, hkrati pa lahko pomeni tudi ocenjevanje znanja. Glede na to, da pri nas preverjanje in ocenjevanje tako strokovno kot tudi formalno-pravno ločujemo, bomo v nadaljevanju besedila tudi mi vzpostavili jasno ločnico med obema terminoma.

¹⁰ Več o tem v Priporočilih za pripravo izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju, 2021 – v pripravi.

¹¹ Načrtovanje in izvajanje učnega procesa – pa tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, o katerem pišemo v nadaljevanju – je naloga, ki jo izvaja šola, torej učitelji in organizatorji PUD. Pri šolski obliki izobraževanja mentorji sodelujejo pri izvajanju praktičnega usposabljanja z delom (PUDš), ki je ločena programska enota. Praktično usposabljanje z delom v vajeniški obliki izobraževanja (PUDv) pa je kompleksnejša naloga. Tudi tu preverjanje in ocenjevanje znanja načrtujejo in izvajajo v prvi vrsti šole, a mentor vajenca pri tem intenzivneje sodeluje. Priporočila, kako naj tako sodelovanje poteka, predstavljamo v tretjem delu besedila.

¹² Več o tem na spletni strani CPI, kjer predstavljamo elemente izvajanja vajeniške oblike poklicnega izobraževanja: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/vajenistvo/>.

¹³ Več o tem z vidika vajeniške oblike izobraževanja si lahko preberete v publikaciji Specifike učenja v podjetjih, 2021 - v pripravi.

Poklicno in strokovno izobraževanje je kompetenčno zasnovano (Dopolnjena izhodišča 2019, str. 4), kar pomeni, da pojem znanje v izobraževalnem programu predstavljajo poleg splošnih ciljev izobraževalnega programa, splošnih in operativnih ciljev splošnoizobraževalnih predmetov (v katalogih znanj), usmerjevalnih ciljev strokovnih modulov (v katalogih znanj) in praktičnega usposabljanja (v katalogu praktičnega usposabljanja), tudi poklicne (oz. poklicno specifične) in ključne (oz. generične) kompetence.

Kompetence so »razvite zmožnosti oziroma pridobljene sposobnosti posameznikov, da uspešno delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v družbi, poklicu in osebnem življenju ter jih obvladujejo« (Bahovec 2007, str. 17).

V katalogih znanj za strokovne module so poklicne kompetence natančneje opredeljene z informativnimi in formativnimi cilji, v katalogu praktičnega usposabljanja pa z operativnimi učnimi cilji. Ključne kompetence pa se, kadar niso neposredno vključene v kataloge znanja, vključujejo v izvajanje programa na način integracije, torej na ravni izvedbe učnega procesa. Doseganja ključnih kompetenc ne ocenjujemo.

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

Namen učnega procesa je torej, da dijaki razvijejo v izobraževalnem programu opredeljene kompetence. Ker pa so poklicne kompetence kompleksne in neposredno vrednotenje njihove razvitosti ni mogoče. Hkrati je treba pri vrednotenju, zlasti pri ocenjevanju zagotavljati veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost. Zato so poklicne kompetence v katalogih znanj opredeljene s pomočjo informativnih in formativnih (učnih) ciljev,¹⁴ iz slednjih pa na to za potrebe preverjanja in ocenjevanja znanja učitelji izpeljejo standarde znanja, kot to opredeljuje Pravilnik (13. in 10. člen).

V učnem procesu dijake torej usmerjamo k razvijanju kompetenc oz. doseganju zastavljenih učnih ciljev, kako uspešni smo pri tem pa ugotavljamo skozi proces preverjanja in ocenjevanja znanja oziroma ugotavljanja na katero raven standardov znanja dijaki dosegajo.

Priprava in potek učnega procesa

Na osnovi učnih ciljev iz kataloga znanja oblikujemo standarde znanja ter na podlagi slednjih izpeljemo merila ocenjevanja znanja. Pri tem je pomembno sodelovanje učiteljev teoretičnega in praktičnega dela strokovnega modula, v vajeniški obliki izobraževanja pa tudi mentorjev.

Pred obravnavo novih učnih vsebin je smiselno, da učitelj v okviru diagnostičnega preverjanja znanja preveri predznanje dijakov in na podlagi pridobljenih informacij načrtuje nadaljnje učne korake. V

¹⁴ S podobno logiko v ozadju so v katalogih praktičnega usposabljanja delovni procesi opredeljeni z operativnimi učnimi cilji.

kolikor imajo posamezni dijaki o obravnavani vsebini izredno šibko znanje, naj učitelj skupaj z dijakom najde pot za odpravo primanjkljajev v znanju, da bo dijak lahko sledil pouku.

Med obravnavo in utrjevanjem novih učnih vsebin učitelj sproti preverja znanje dijakov in jim podaja povratno informacijo. Sprotno preverjanje in ustrezna povratna informacija lahko pomembno vplivata na doseganje zastavljenih učnih ciljev, saj je tako dijak ves čas transparentno seznanjen s svojim delom in ima vpogled v močne in šibke točke lastnega znanja. Pred ocenjevanjem pa izvede učitelj tudi končno preverjanje znanja.

Učno-ciljna strategija kurikularnega načrtovanja

V našem prostoru smo zgodovinsko gledano izhajali iz učno-vsebinskega oziroma učno-snovnega pristopa k kurikularnemu načrtovanju. S kurikularno prenovo leta 1998 pa smo vpeljali učno-ciljni pristop, ki sicer izhaja iz angloameriškega okolja. Za učno-ciljno strategijo kurikularnega načrtovanja je značilno, da izhodišče za načrtovanje pouka predstavljajo učni cilji, ki so navadno tudi nacionalno določeni, na podlagi učnih ciljev pa učitelj določa vse ostale didaktične prvine pouka, med drugim tudi učne vsebine, metode pouka, učne oblike ipd.

Pri nas, tudi na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja velja, da so v katalogih znanja, kot temeljnemu kurikularnemu dokumentu na nacionalni ravni, določeni učni cilji (usmerjevalni, informativni in formativni). Od učiteljeve avtonomne presoje pa je odvisno, z obravnavo katerih učnih vsebin in na kakšen način bo omogočil doseganje učnih ciljev pri dijakih.

V nadaljevanju poglavja predstavljamo, kakšna je učiteljeva vloga v procesu kurikularnega načrtovanja ter izpostavljam pomembnost spodbujanja aktivne vloge dijaka v učnem procesu.

Načrtovanje pouka na ravni učitelja

Učni cilji posameznih strokovnih modulov so zapisani v katalogih znanja, ki so sestavni del izobraževalnega programa. Vsak katalog znanja ima zapisane usmerjevalne cilje, poklicne kompetence in operativne učne cilje, ki so deljeni na informativne (tiste, ki zajemajo strokovno teoretična znanja) in formativne (tiste, ki zajemajo praktične veščine, spretnosti in procese) cilje.

Najprej preučimo katalog znanja posameznega strokovnega modula in v izvedbeni kurikulum (skupno letno učno pripravo) umestimo učne cilje, ki jih bomo vključili v učni proces samostojno ali na način medpredmetnega povezovanja. V vajeniški obliki izobraževanje pri tem upoštevamo tudi operativne učne cilje opredeljene v katalogu praktičnega usposabljanja, o doseganju katerih smo se z mentorjem dogovorili.

S tem smo določili osnovo za opredelitev standardov znanja in meril ocenjevanja, kar natančneje predstavljamo v nadaljevanju. Sledi zasnova operativne učne priprave, torej priprave na posamezno učno uro. Ob tem se opravi razmislek o učnih ciljih, nanje vezanih standardih znanja in merilih ocenjevanja ter opredeli vsebine, s katerimi bomo skušali doseči zastavljene učne cilje. Hkrati se določi učne oblike in metode dela, vključno z aktivnostmi za preverjanje znanja, ter didaktična sredstva, ki jih bomo pri obravnavi posamezne vsebine potrebovali. Načrtovane dejavnosti postavimo v smiseln časovni okvir in izpeljemo učni proces na tak način in v takem zaporedju, da bo dijake vodil k doseganju učnih ciljev.

2. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

Namen preverjanja in ocenjevanja znanja je ugotoviti, ali in v kolikšni meri so dijaki usvojili učne cilje in standarde znanja pri posameznem strokovnem modulu. Preverjanje znanja vključuje sistematično, načrtno zbiranje dokazov o tem, v kolikšni meri dijak tekom učnega procesa že dosega učne cilje. Sestavni del preverjanja znanja je tudi posredovanje povratne informacije dijaku. V postopku ocenjevanja pa učne dosežke ovrednotimo tako, da jim dodelimo tudi oceno (Marentič Požarnik, 2002, str. 17).

V našem prostoru je tako v formalno-pravnem okviru, kot v strokovni teoriji vzpostavljena jasna ločnica med preverjanjem na eni in ocenjevanjem znanja na drugi strani, kar se mora odražati tudi v praksi. Slednje pomeni, da morajo biti način, kraj in čas ocenjevanja jasno določeni, ocenjevanje znanja pa jasno razmejeno glede na predhodni proces preverjanja znanja.

O poteku ocenjevanja, morajo biti dijaki seznanjeni ob začetku šolskega leta. Obenem pa morajo biti tudi dobro seznanjeni z učnimi cilji, standardi znanja, opisniki in kriteriji ocenjevanja, vsaj ob začetku obravnave posameznega vsebinskega sklopa. Ključno je, da dijaki pridobijo jasno povratno informacijo o svojih učnih dosežkih glede na standarde znanja tekom preverjanja in ob ocenjevanju znanja, ki pa jo lahko razumejo le, če jim je poznano, na podlagi česa je oblikovana.

Za vrednotenje znanja so torej ključne tri faze priprave na preverjanje in ocenjevanje in četrta faza, ko se opravi presoja (ocenjevanje):

- priprava:
 - oblikovanje standardov znanja na podlagi učnih ciljev opredeljenih v katalogu znanj,
 - oblikovanje meril ocenjevanja (opisnikov in kriterijev ocenjevanja),
 - zbiranje dokazov o doseganju zastavljenih standardov znanja (o učnih dosežkih) ter
- presoja, do kolikšne mere so bili standardi znanja doseženi, ki se opravi na podlagi opisnikov in kriterijev ocenjevanja.

Priporočljivo je, da dijake vključujemo v vse štiri faze. Pri prvi in drugi fazi jih lahko povabimo, k natančnemu pregledu učnih ciljev, standardov znanja in meril ocenjevanja, ki jih je pripravil učitelj (v vajeniški obliki tudi v sodelovanju z mentorjem), saj se tako dobro seznanijo s tem, kakšno znanje bomo od njih pri ocenjevanju znanja pričakovali, hkrati pa se že seznanjajo s samo učno vsebino. Smiselno je, da se povratne informacije dijakov upošteva pri morebitnih popravkih, saj je cilj take aktivnosti, da standarde znanja in merila ocenjevanja znanja dijaki, kolikor je mogoče, razumejo. Zbiranje dokazov o učnih dosežkih dijake še aktivneje vključi v sam učni proces. Posebej uporaben pristop za zbiranje dokazov predstavlja portfolio. Vključevanje dijakov v fazo presoje pomeni dati jim možnost, da sami presojajo lastne učne dosežke, ki mu seveda sledi primerjava z učiteljevo (ali sošolčevo) presojo in argumentiran pogovor o razlikah med presojama. Prav to pa ima velik pozitiven učinek na samo učenje. Seveda pa končno presojo, torej določitev ocene opravi učitelj, v vajeniški obliki tudi v sodelovanju z mentorjem.

Tako vključevanje dijakov se zdi zamudno, kar gotovo drži, sploh če gre za uvajanje novega načina dela. Vendar pa je to proces, ki je tesno povezan s samim poučevanjem tako, da se dijaki čutijo veliko bolj vključene in zato bolj odgovorne za celoten učni proces, so bolj motivirani, da dosežejo zastavljene učne cilje, s čimer pa se izboljša tudi učinkovitost njihovega učenja.

Pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja moramo upoštevati, kateri učni cilji oziroma

standardi znanja so predmet preverjanja in ocenjevanja znanja ter na kateri taksonomski ravni. Vsi načini preverjanja in ocenjevanja namreč niso primerni za vse vrste učnih ciljev. Na tem mestu je zato ključen razmislek, ki ga učitelj oz. strokovni aktiv opravi že ob začetku šolskega leta, ko se za vsak strokovni modul pripravi načrt ocenjevanja znanja. Vanj naj bo med drugim vključeno tudi ali bo poleg obveznega načina ocenjevanja znanja, ki je v izobraževalnem programu za strokovne module določen kot izdelek oziroma storitev in zagovor, učitelj znanje dijaka ocenjeval še na kakšen drug način npr. ustno, pisno, s projektno nalogo, mapo dosežkov. V vajeniški obliki izobraževanja pa je v načrtu ocenjevanja znanja opredeljeno tudi, kako pri preverjanju in ocenjevanju znanja sodeluje mentor, kar pomeni, da vzpostavimo razmerje med učnimi cilji katalogov znanj in kataloga praktičnega usposabljanja.¹⁵

V nadaljevanju naprej predstavljamo značilnosti in vrste preverjanja znanja, v drugem delu poglavja pa se osredotočamo na ocenjevanje znanja.

2.1. PREVERJANJE ZNANJA

Preverjanje znanja je kontinuirana didaktična dejavnost, ki je namenjena ugotavljanju doseganja učnih ciljev oziroma standardov znanja tekom učnega procesa. Strmčnik (2001, str. 170) ob tem poudari, da preverjanje znanja poleg ugotavljanja, ali so dijaki dosegli učne cilje, omogoča tudi ugotavljanje, kje so vrzeli v znanju ter kaj so vzroki, da dijaki določene učne vsebine niso razumeli. Bistvo preverjanja znanja je namreč ravno v ugotavljanju vzrokov za pomanjkljivosti v znanju dijakov ter posledično njihovem odpravljanju (prav tam, str. 171).

Dijak v procesu preverjanja znanja ugotavlja primanjkljaje v svojem znanju ter jih poskuša izboljšati. Na podlagi svojih napak prihaja do novih spoznanj, s čimer utrjuje in pogloblja svoje znanje. Pri tem je ključna kakovostna povratna informacija učitelja (v vajeniški obliki izobraževanja pa tudi mentorja), ki služi tako dijaku kot učitelju. Dijak izve, kaj je bolje in kaj slabše obvladal ter lahko to informacijo uporabi pri nadaljnjem učenju, učitelj pa na osnovi analize rezultatov preverjanja ugotovi, kje so "nevalgične točke" v znanju dijakov, in skuša najti in odpraviti vzroke zanje, tako da prilagodi učni proces v prihodnje.

V učnem procesu razlikujemo **začetno** (diagnostično), **sprotno** (formativno) in **končno** (sumativno) preverjanje znanja. V nadaljevanju vsako izmed naštetih vrst preverjanja znanja na kratko predstavljamo.

Začetno (diagnostično) preverjanje znanja

Začetno preverjanje znanja izvajamo ob začetku pouka oziroma pred obravnavo novih učnih vsebin z namenom, da ugotovimo obstoječe predznanje dijakov o posamezni učni vsebini (Skubic Ermenc 2018, str 126; Milekšič 2002, str. 12). Pomeni izhodišče za načrtovanje poučevanja in nadaljnjega učenja. Podrobnejše informacije o predznanju dijakov so pomembne predvsem za učitelja. Na podlagi ugotovljenega predznanja dijakov lahko učitelj prilagodi pouk na začetku izvajanja nekega strokovnega modula pa tudi ob prehodu na nov vsebinski sklop.

¹⁵ Glej Priporočila za izvedbeni kurikulum v srednjem poklicnem izobraževanju, 2021 – v pripravi.

Začetno preverjanje je zelo pomembno, saj je predznanje dijakov vedno zelo raznoliko, hkrati pa je to najpomembnejši temelj, na podlagi katerega učitelj načrtuje pouk in individualizacijo pouka. V kolikor namreč učitelj odkrije pomanjkljivosti v znanju dijaka, ki so tolikšne, da bi mu otežile ali celo onemogočile spremljanje pouka, naj takšnemu dijaku pomaga z individualiziranim pristopom, tako da mu učno snov ponovno razloži, mu pripravi dodatne vaje in literaturo ter ga tako usmeri in mu pomaga odpraviti vrzeli v znanju.

Sprotno (formativno) preverjanje znanja

Sprotno preverjanje znanja poteka kontinuirano kot integralni del pouka (Strmčnik 2001, str. 171, gl. tudi Rutar Ilc 2003, 2014). Gre za proces sprotnega spremljanja dijakovega učnega napredka oziroma presojanja doseženih standardov znanja glede na vnaprej opredeljena merila ocenjevanja znanja.¹⁶ V okviru sprotnega preverjanja znanja dijak prejme učiteljevo individualno povratno informacijo, ki podpira in usmerja njegovo učenje ter ga pripelje do izboljšanja učnih dosežkov (Holcar Brunauer 2017, str. 4). Dijak lahko na tak način sproti preverja razumevanje obravnavanih vsebin in obvladovanje delovnih procesov. Istočasno pa so povratne informacije pomembne tudi za učitelja, saj na podlagi slednjih prilagaja nadaljnje učne korake in tako ugotovi, kje mora poglobiti ali poenostaviti razlago, ponuditi še več primernih nalog za vajo ipd.

Načini sprotnega preverjanja znanja so različni. Lahko gre za nekaj ustnih ali pisnih vprašanj odprtega ali zaprtega tipa ali za nalogo, kjer dijaki izkazujejo spretnosti in veščine, ki jih bodo morali kasneje izkazati za oceno. Četudi so naloge v okviru sprotnega (pa tudi končnega) preverjanja znanja podobne nalogam, ki so jih dijaki deležni v okviru ocenjevanja znanja, pa je bistvena razlika ta, da so napačni odgovori ali izvedba naloge pri preverjanju znanja le signal za poglobitev učenja ali dodatne vaje. V podporo sprotnemu preverjanju znanja priporočamo uporabo portfolia.

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

- učni cilji, standardi znanja in merila ocenjevanja znanja so natančno opredeljena,
- primerjamo želeno in doseženo, tako da ugotovimo vrzeli v znanju,
- dijaku podamo jasno povratno informacijo, kako naj vrzel v znanju zapolni,
- dijak to informacijo uporabi pri izboljšavi svojega znanja,
- učitelj to informacijo uporabi pri vodenju dijaka do zastavljenega cilja.

Končno preverjanje znanja

Končno preverjanje znanja se izvaja po koncu obravnave določenega zaokroženega vsebinskega sklopa. Namenjeno je celostnemu ugotavljanju doseganja učnih ciljev in standardov znanja iz izbranega vsebinskega sklopa (Strmčnik 2001, str. 171).

Izvede se pred ocenjevanjem znanja z namenom, da bi tako učitelj kot tudi dijaki ugotovili ali so doseženi učni cilji, ki so predmet ocenjevanja znanja. Pri tem naj bo učitelj pozoren predvsem na

¹⁶ Merila ocenjevanja znanja so stopenjsko opredeljeni opisniki, ki glede na standarde znanja določajo natančno, kaj se ocenjuje, in kriteriji ocenjevanja, s pomočjo katerih določimo oceno. Pri preverjanju znanja, doseženo znanje dijaka ovrednotimo s pomočjo meril ocenjevanja znanja, s čimer mu podamo informacijo o tem, kakšno je njegovo znanje v primerjavi z znanjem, ki se za posamezno oceno pričakuje pri ocenjevanju. Zato merila ocenjevanja znanja potrebujemo že pred začetkom učnega procesa oziroma najkasneje pred sprotnim preverjanjem znanja.

doseganje minimalnih standardov znanja in v primeru, da jih dijaki ne dosegajo v dovoljšni meri, dijake pri učenju dodatno podpre.

Poteka lahko v pisni ali ustni obliki ali kot izvedba izdelka oziroma storitve in zagovora. Ob končnem preverjanju naj dijaki pridobijo tudi jasno informacijo, kako bo potekalo ocenjevanje in v čem - če bo temu tako – se bodo načini ocenjevanja razlikovali od načinov končnega preverjanja (npr. preverja se s pisnimi odgovori, ocenjevanje pa bo potekalo ustno). Priporočamo pa, da se načini končnega preverjanja in ocenjevanja bistveno ne razlikujejo.

Na podlagi končnega preverjanja znanja dobijo dijaki individualno povratno informacijo, ki pa mora temeljiti na jasno oblikovanih merilih ocenjevanja znanja. Na podlagi kakovostne povratne informacije lahko dijaki izboljšajo svoje znanje pred samim ocenjevanjem, za kar pa moramo načrtovati dovolj časa. Zato je priporočljivo izvajati vse oblike preverjanja znanja, saj nam ravno začetno in sprotno preverjanjem znanja omogoča pravočasno odkrivanje in posledično tudi odpravljanje vrzeli v znanju (prim. Rutar Ilc 2003, str. 135-140).

2.2. OCENJEVANJE ZNANJA

Ocenjevanje znanja je proces vrednotenja znanja dijaka po nekem vsebinsko zaključenem sklopu ali ob koncu ocenjevalnega obdobja v skladu z načrtom ocenjevanja znanja, pri katerem učitelj (pri strokovnih modulih in medpredmetnem povezovanju gre za sodelovanje več učiteljev, v vajeniški obliki izobraževanja pa tudi mentorja) dijaku podeli oceno. Slednja je odvisna od doseganja učnih ciljev oziroma standardov znanja posameznega dijaka.

Znanje dijakov ocenjujemo šele potem, ko smo tudi preverili (končno preverjanje), kako dijaki dosegajo učne cilje oziroma standarde znanja in ali večina dijakov dosega vsaj minimalne standarde. Ocenjevanje znanja se tako izvede šele po končnem preverjanju znanja, zato ne bi smelo biti ocenjevanja brez predhodnega preverjanja znanja. Po strukturi je sicer ocenjevanje znanja lahko podobno (ne pa identično) končnemu preverjanju znanja (prim. Pravilnik 5. in 11. člen, Rutar in Milekšič, 2009, str. 2).

Ocene so vključene v uradno listino (redovalnico, spričevalo, obvestilo o uspehu) in se oblikujejo glede na vnaprej opredeljena merila ocenjevanja znanja (opisnike in kriterije ocenjevanja).

Ocene so običajno številčne, za njih pa je med drugim značilno, da dijaku same po sebi zelo malo povedo o tem, katera znanja obvlada dobro in katera ne. Lahko pa so ocene izražene tudi opisno¹⁷ (analitično), tako da vsebujejo obrazložitev, kako se pri določenem učnem dosežku izkazuje doseganje nekega standarda znanja in kje so možnosti za izboljšavo. Taka ocena ima za dijaka precej večjo informativno vrednost kot le številčna. Razlika se najlaže ponazori s primerom, na primer ko dobi dijak za izdelek oceno prav dobro (4). Gola številka pove le, da je bilo mogoče izdelek izdelati še malo bolje ali pa veliko slabše, nič pa ne pove o tem, kaj je bilo uspešno opravljeno in kaj pomanjkljivo. Veliko bolj

¹⁷ V 16. členu Pravilnika najdemo zapis, da je zapis v redovalnico "opravil" ocena in sicer opisna. V teoriji je opisna ocena tista, ki dijakom poda "individualizirane opisne pripombe o tem, kako se njihov izdelek sklada s kriteriji, ki so jim bili razloženi na začetku" (Marentič Požarnik, 2019, str. 294). Ustrezneje bi tako bilo, da bi za oceno "Ocena "opravil" ali "ni opravil" uporabljali izraz bi tako lahko bila ocena izražena z besedo. Rekli bi lahko celo, da v tem primeru ne gre za oceno, saj z dvostopenjsko oceno, ne vrednotimo zares dijakovega znanja, temveč le ugotavljamo ali je nekaj opravljeno ali ne.

zgovorna je številčna ocena, ki jo pospremimo z opisno povratno informacijo, ker ovrednoti in konkretno opisuje različne vidike učnega dosežka, na primer: "Izdelek vizualno ni popolnoma dodelan. Izdelek je izdelan po načrtu. Mere izdelka malenkostno odstopajo od načrta, kar lahko predstavlja manjše težave pri montaži. Končna ocena izdelka je prav dobro (4)" (prim. Rutar Ilc, 2003).

Naj ob tem še poudarimo, da mora biti ocenjevanje znanja čim bolj usklajeno z učnim procesom in učnimi cilji strokovnega modula. Če na primer med učnim procesom poudarjamo učni cilj samostojne uporabe naučenega v različnih poklicnih situacijah, a ocenjujemo le odgovore na zaprta vprašanja, ne moremo govoriti o usklajenosti med ocenjevanjem in učnim cilji ter učnim procesom.

Vloga učitelja pri preverjanju in ocenjevanju znanja

Učiteljeva vloga v razredu je izjemno pomembna in ima različne vplive na vedenje dijaka in na njegove učne dosežke. Tudi v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja je učitelj ključni akter. Dejavnosti preverjanja in ocenjevanja znanja morajo biti zato s strani učitelja skrbno premišljene in načrtovane, prav tako pa je treba posebno pozornost nameniti razmisleku o tem, kako aktivno dijake vključiti v proces, na kakšen način posredovati povratne informacije o dosežkih dijakov in katere vsebinske vidike vanje vključiti. Vendarle pa je pomembno, da učitelj ozavesti in reflektira svojo vlogo pri preverjanju in ocenjevanju znanja, jasna merila ocenjevanja znanja pa so mu v pomoč tudi pri podajanju povratne informacije.

Učitelj mora že v fazi načrtovanja učnega procesa predvideti dejavnosti preverjanja in ocenjevanja znanja in si pri tem odgovoriti na naslednja vprašanja, ali:

- dijake jasno seznanja z učnimi cilji, standardi znanja in merili ocenjevanja (ne le s temo vsebinskega sklopa) tako, da dijaki, kolikor je le mogoče natančno, vedo, kaj od njih pričakuje,
- izhaja iz njihovega predznanja in izkušenj,
- usmerja dijake s šibkim predznanjem, da odpravijo primanjkljaje v znanju in jim pri tem pomaga ter jim nudi oporo,
- je učni proces, vključno s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, načrtovan tako, da omogoča soočanje s problemskimi izzivi, ki so podobni realnim življenjskim oz. poklicnim problemom,
- imajo dijaki možnost preverjati doseganje učnih ciljev in svoje dosežke izboljševati?

Omenili smo že, da je ena izmed ključnih nalog učitelja v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja tudi oblikovanje meril ocenjevanja znanja. Merila ocenjevanja znanja pa ne moremo oblikovati brez predhodno izpeljanih standardov znanja. V nadaljevanju besedila bomo predstavili, merila ocenjevanja znanja, ki vključujejo opisnike in kriterije ocenjevanja, ter na kaj moramo biti pozorni pri njihovi formulaciji.

2.3. STANDARDI ZNANJA, OPISNIKI IN KRITERIJI OCENJEVANJA - PREDPOGOJI ZA KAKOVOSTNO OCENJEVANJE ZNANJA

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

Za kakovostno in hkrati formalno-pravno ustrezno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja je ključno, da so standardi znanja in iz njih izpeljani opisniki ocenjevanja jasno, pregledno in transparentno opredeljeni. Slednje je naloga posameznega učitelja oziroma strokovnega aktiva, formulirati pa jih morajo že pred začetkom učnega procesa oz. šolskega leta. Pri tem naj poudarimo, da mora učitelj ob začetku šolskega leta oziroma najkasneje pred obravnavo posameznega tematskega sklopa s standardi znanja in opisniki seznaniti tudi dijake. Dijak, ki ne pozna, katere učne cilje mora doseči ter kaj mora znati ter obvladati, ima težave pri ločevanju bistvenega od nebistvenega, težje prepozna smiselnost obravnave in usvajanja določenega znanja ter se počuti izgubljenega.

Od standardov znanja do opisnikov

Standarde znanja določi učitelj oziroma strokovni aktiv. Pri zapisu izhaja iz informativnih in formativnih učnih ciljev, ki so opredeljeni v katalogu znanja za posamezni strokovni modul. Naj ob tem poudarimo, da vsi učni cilji, ki so zapisani v katalogu znanja, niso hkrati tudi standardi znanja. Med slednje uvrščamo samo tiste operativne učne cilje, ki jih je mogoče objektivno vrednotiti in so kot taki podlaga za ocenjevanje znanja. Med standarde znanja tako ne sodijo učni cilji, katerih namen je razvijanje osebnostnih lastnosti, delovnih navad ipd., kar pa še ne pomeni, da se za doseganje omenjenih ciljev v šolskem prostoru tudi ni treba prizadevati (Strmčnik 2001, str. 218). Standarde znanja učitelj formulira v procesu individualnega kurikularnega načrtovanja in so del učiteljeve individualne, operativne učne priprave na pouk.

Poleg tega učitelj v skladu s Pravilnikom (13. člen) minimalne standarde znanja opredeli tudi v načrtu ocenjevanja znanja za posamezni strokovni modul. Naj spomnimo, da so minimalni standardi znanja tisti standardi znanja, katerih doseganje mora dijak izkazati za pozitivno oceno in posledično za uspešno napredovanje v naslednji letnik.

Standardi znanja nam sami po sebi še ne povedo, za katero oceno dijak dosega znanje, ki ga opredeljujejo. Učiteljeva naloga je torej, da za vsak standard znanja tvori opisnike oziroma deskriptorje.¹⁸ Opisniki predstavljajo opise učnih dosežkov za posamezni standard znanja glede na stopnjo ali raven znanja (Rutar Ilc 2003, str 140). Pogosto je predvsem razčlenjevanje posameznega standarda znanja na štiri stopnje, kar omogoča, da opisnik razumemo kot zapis, ki nam pove, kaj pomeni doseganje standarda znanja za oceno 2, 3, 4, 5. Opisnik torej predstavlja zapis, »kaj mora dijak znati za določeno oceno« (prav tam). Lahko pa je posamezni standard znanja členjen tudi na manj ali več stopenj (opisnikov), kar je odvisno od kompleksnosti standarda znanja. Pri odločanju o številu opisnikov za posamezni standard znanja je namreč ključno, da učitelj izbere toliko stopenj, da se kakovost dosežka med stopnjami smiselno in dovolj nazorno razlikuje, hkrati pa stopenj ne sme biti preveč, saj se v tem primeru razlike med stopnjami zabrišejo (prav tam). Načeloma naj bi učitelj oblikoval opisnike za vsak posamezni standard znanja, v kolikor pa je glede na vsebino to smiselno, pa lahko določene standarde tudi združuje.

Opisniki predstavljajo temelj za izvajanje kakovostnega preverjanja in ocenjevanja znanja, hkrati pa imajo zelo pomembno vlogo tudi pri oblikovanju povratne informacije, ki je s pomočjo opisnikov tudi bistveno bolj razčlenjena in kontekstualizirana kot je povratna informacija, ki vključuje zgolj številčno

¹⁸ V skladu s Pravilnikom (13. člen) je treba za vsak modul pripraviti vsaj minimalne standarde znanja (opisnike za oceno 2). Pedagoško ustrežneje pa je, da se standard znanja razčleni v opisnike za vse pozitivne ocene.

oceno oziroma informacijo o osvojenih točkah oziroma odstotkih (gl. Žakelj 2012; Rutar Ilc 2003, 2008). Obenem na podlagi opisnikov povratno informacijo o učinkih svojega dela prejme tudi učitelj.

Formuliranje opisnikov je zahtevna, pomembna in obsežna naloga, zato je smiselno, da poteka kot sodelovalni in partnerski proces vseh, ki sodelujejo v učnem procesu. Ključno vlogo pri pripravi opisnikov ima učitelj oziroma strokovni aktiv, ki v proces čim večji meri vključuje tudi dijake ter v vajeniški obliki izobraževanja mentorje pri delodajalcu. Pri oblikovanju opisnikov si lahko učitelj pomaga s taksonomijami.¹⁹ Pri nas sta najpogosteje uporabljeni Bloomova, Marzanova in SOLO taksonomija učnih ciljev.

Za izvajanje objektivnejšega, zanesljivejšega in s tem tudi pravičnejšega ocenjevanja znanja je ključno, da so dijaki s standardi znanja in pripadajočimi opisniki seznanjeni ob začetku šolskega leta oziroma najkasneje pred začetkom obravnave posameznega vsebinskega sklopa oziroma dejavnosti.²⁰ Na takšen način zagotovimo, da dijaki vedo, na kaj morajo biti pri pouku še posebej pozorni, po katerih kriterijih bo njihovo znanje ocenjeno in kaj se od njih za posamezno oceno pričakuje (gl. Žakelj 2012 Rutar Ilc 2003, 2008). Smiselno je, da so standardi znanja in opisniki dijakom ves čas na voljo na primer objavljeni na spletni strani ali v učilnici.

Ključni vidiki oblikovanja standardov znanja in opisnikov

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

- zapis standarda znanja začnemo z glagolom,
- smiselno uporabimo aktivne glagole,²¹
- posamezen standard znanja naj praviloma vsebuje samo 1 aktivni glagol,
- standardi znanja naj se nanašajo na obdobje ocenjevanja: zapisano naj bo znanje, ki ga bo dijak obvladoval v času ocenjevanja znanja,
- standardi znanja naj bodo objektivno preverljivi, saj so neposredno povezani z ocenjevanjem znanja,
- zapisi naj bodo jasni, hkrati pa besedišče ne sme biti preveč zahtevno, saj je pomembno, da ga razumejo vsi (tako mentorji pri delodajalcu, kot tudi dijaki in njihovi starši),
- opisniki za višje ocene naj predpostavljajo, da je bil standarda znanja na nižjih ravneh že dosežen,
- opisi učnih dosežkov oz. opisniki na posameznih stopnjah naj ne bodo predolgi in med seboj preveč podobni (Skubic Ermenc, b. l.; Rutar Ilc 2003, str. 155-156)

Kriteriji ocenjevanja znanja

Ker učitelj s preverjanjem in ocenjevanjem znanja ugotavlja kvantiteto in kvaliteto znanj, mora načrtovati in oblikovati takšne naloge, dejavnosti in izdelke, s katerimi bodo dijaki lahko izkazali, ali so načrtovane standarde znanja usvojili in na kakšni stopnji. V okviru posameznega ocenjevanja znanja se

¹⁹ Opisniki so praviloma taksonomsko oblikovani, ni pa nujno, saj lahko minimalni standardi znanja reprezentirajo tudi doseganje znanja na višjih taksonomskih ravneh ter obratno.

²⁰ Zapis oziroma shema, v kateri dijakom predstavimo standarde znanja in opisnike imenujemo ocenjevalna shema, ocenjevalna lestvica oziroma rubrika (Rutar Ilc 2003, str. 152).

²¹ Aktivni glagoli so glagoli, ki izražajo dejavnost, s katero bo dijak izkazal svoje znanje. S tem namenom se tako izogibamo glagolom kot so zna, pozna, razume, spozna, saj ne izražajo jasno, kaj se od dijaka pričakuje (Skubic Ermenc, b. l.).

vrednoti doseganje širšega nabora standardov znanja. Vendarle pa naj se pri tem instrument za ocenjevanje znanja zasnove tako, da se z njim preveri tudi, v kolikšni meri dijak dosega posamezni standard znanja. Ne glede na število standardov znanja, ki jih učitelj preveri v okviru posameznega ocenjevanja znanja, pa dijaku določi eno oceno, s katero izrazi, kako dobro dosega izbran nabor standardov znanja.

Za kakovostno izvajanje ocenjevanja znanja je pomembno, da učitelj opredeli, koliko točk lahko dijak pridobi pri posamezni nalogi. Točke opredeljene za posamezno nalogo je predpogoj za oblikovanje kriterija ocenjevanja, na podlagi katerega se točke seštejejo in določi oceno. Kriterij ocenjevanja je torej razpon potrebnih točk za posamezno oceno, pogosto se za kriterij ocenjevanja uporabljajo tudi izrazi točkovnik, pragovi ali meje za oceno.

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

Za kakovostno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja pa je ključno tudi zagotavljanje merskih karakteristik. Slednje podrobneje predstavljamo v naslednjem podpoglavju.

Merske karakteristike

Ker gre pri ocenjevanju znanja za merjenje, je treba zagotoviti merske karakteristike kot so veljavnost, objektivnost, zanesljivost in občutljivost.

- **Veljavnost ocenjevanja znanja**

Veljavnost je ena najpomembnejših značilnosti kakovostnega ocenjevanja znanja, zato moramo biti nanjo posebej pozorni že pri načrtovanju in pripravi na ocenjevanje znanja. Določen instrument merjenja lahko označimo kot veljavnega v primeru, da meri natanko tisto, kar imamo namen z njim meriti (Sagadin 1993, str. 73). To torej pomeni, da, v kolikor želimo z nekim pisnim preizkusom znanja pri matematiki ugotoviti, v kolikšni meri so dijaki usvojili kotno funkcijo, bo instrument »veljaven v tolikšni meri, v kolikšni bodo rezultati, dobljeni z njegovo uporabo, odražali matematično znanje« dijakov na področju kotne funkcije (prav tam). Tem bolj, ko bodo na pisni preizkus vplivali ostali (zlasti subjektivni) dejavniki, manjšo veljavnost bo dosegel. Razmislek o veljavnosti je tako nujen ne zgolj v fazi priprave merskega instrumenta, ampak tudi pri pridobivanju in interpretaciji informacij o učnih dosežkih dijakov.

Ko načrtujemo in pripravljamo merski instrument moramo biti posebej pozorni na vsebinsko veljavnost na način, da v instrument zajamemo vse pomembne učne cilje in standarde znanja določenih vsebinskih sklopov, ki so predmet ocenjevanja. Vsebine morajo biti proporcionalno zajete, kar pomeni, da je treba poskrbeti za ustrezno razmerje nalog glede na obravnavane učne cilje (Marentič Požarnik 2019, str. 280). Hkrati je pri sestavi merskega instrumenta treba poskrbeti, da z njim ne preverjamo zgolj, v kolikšni meri dijaki poznajo dejstva in pridobljene informacije, ampak naloge sestavimo tako,

da z njimi preverjamo tudi dijakovo razumevanje, kako znajo usvojeno znanje uporabiti v novih situacijah, ali ga znajo razčleniti in vrednotiti iz različnih zornih kotov ipd. Pri tem so v pomoč različne taksonomije učnih ciljev, kot na primer Bloomova taksonomija, Marzanova taksonomija, SOLO taksonomija (prav tam).

- **Zanesljivost ocenjevanja znanja**

Zanesljivost merskega instrumenta pomeni, da bi ob ponovnem ocenjevanju znanja istih dijakov dobili iste oziroma podobne rezultate (Sagadin 1993, str. 76). Zanesljivost merskega instrumenta bo večja, če so bila vprašanja in naloge jasne, razumljive in enoznačne ter če smo imeli predhodno natančno določena merila ocenjevanja znanja. Zanesljivost je odvisna tudi od tipa nalog. Pri nalogah objektivnega tipa je zanesljivost večja, kot pri nalogah esejskega tipa ali pri ocenjevanju izdelkov ali storitev. Naj pri tem opozorimo, da bo preizkus znanja sestavljen izključno iz nalog objektivnega tipa res povečal zanesljivost merskega instrumenta, a bo hkrati tudi bistveno znižal njegovo veljavnost, saj z nalogami objektivnega tipa ni mogoče v celoti preveriti vseh standardov znanja, ki so predmet ocenjevanja znanja. Ključno je torej iskanje ustreznega ravnovesja med nalogami zaprtega in odprtega tipa, ki ga mora nujno spremljati tudi razmislek, da z nalogami preverimo doseganje celotnega nabora standardov znanja.

Učitelj lahko najučinkoviteje preveri, v kolikšni meri je njegovo ocenjevanje zanesljivo na način, da iste naloge oziroma izdelke dijakov po določenem času ponovno ovrednoti in vrednotenje (ocene) medsebojno primerja (Marentič Požarnik 2019, str. 282). Seveda je nerazumno pričakovati, da se vsak predmet ocenjevanja znanja vrednoti dvakrat. Je pa priporočljivo, da učitelj vsaj na letni ravni izbere nekaj nalog dijakov in jih ponovno ovrednoti. Samo na takšen način namreč lahko ugotovimo morebitna odstopanja v rezultatih vrednotenja znanja. V kolikor so prevelika, je smiselno, da se v prihodnje še večjo pozornost nameni pripravi merskih instrumentov, preveri pa tudi merila ocenjevanja znanja.

- **Objektivnost ocenjevanja znanja**

Pogosto ob misli na to, kakšno naj bo ocenjevanje, naprej pomislimo na pojem "objektivno". Dijaki radi uporabijo besedi "pošteno" in "pravično". Kljub temu, da je objektivnost ocenjevanja znanja odvisna od veljavnosti in zanesljivosti, ni presenetljivo, da je ravno objektivnost tista merska karakteristika, kateri se v šolskem polju posveča največ pozornosti (Bucik 1997). Nenazadnje je objektivnost tudi predpogoj za pravičnost v ocenjevanju znanja.

Ocenjevanje znanja lahko opredelimo kot objektivno takrat, ko je ocena dijaka odvisna samo od znanja, ki ga je izkazal. Na objektivno oceno torej ne vplivajo značilnosti učitelja, ki ocenjuje, značilnosti dijaka samega ali situacija, v kateri ocenjevanje poteka (Sagadin 1993, Marentič Požarnik 2019, str. 283-284). Da je ocena objektivna nanjo ne smejo vplivati subjektivne napake učitelja ali mentorja kot so halo učinek, učinek kontrasta in učinek prvega vtisa.²² Na oceno pa prav tako ne smejo vplivati predpostavke

²² **Halo učinek** predstavlja eno od najpogostejših subjektivnih napak pri ocenjevanju znanja. V šolski praksi govorimo o halo učinku takrat, ko na oceno dijaka poleg izkazanega znanja vpliva tudi splošno mnenje o dijaku,

in stereotipi, ki se nanašajo na dijaka oziroma na sam izdelek in situacijo, v kateri ocenjevanje poteka. Popolna objektivnost ni možna. V trudu, da bi zastavili čimbolj objektivni pisni preizkus znanja, lahko tudi pretiravamo, na primer s preštevilnim obsegom nalog objektivnega tipa, s katerimi pa ne moremo ustrezno vrednotiti zlasti znanja na višjih taksonomskih ravneh. Pomembno pa je, da se zavedamo pomena objektivnosti v ocenjevanju in da poskušamo v čim večji meri zmanjšati subjektivne dejavnike, ki vplivajo na ocenjevanje. K večji objektivnosti ocenjevanja bistveno pripomorejo tudi jasna in transparentna merila ocenjevanja znanja.

Objektivnost ocenjevanja je odvisna tudi od načina ocenjevanja oziroma od tipa nalog, s katerimi ocenjujemo znanje. Najtežje zagotavljamo objektivnost pri ustnem ocenjevanju, bistveno večji je tudi vpliv subjektivnosti, kadar ocenjujemo praktični izdelek in opravljanje storitve, najmanjši pa je pri nalogah zaprtega tipa, ki jih imenujemo tudi naloge objektivnega tipa. Objektivnost ocenjevanja npr. praktičnih nalog lahko izboljšamo tako, da dva ali več ocenjevalcev neodvisno oceni isti izdelek, seveda pod pogojem, da imajo ocenjevalci zelo jasna medsebojno dogovorjena merila ocenjevanja znanja. Objektivnost pri ustnem ocenjevanju znanja pa lahko npr. izboljšamo tako, da učitelj za dijake vnaprej pripravi vprašanja, ki jih dijaki naključno izžrebajo in nanje odgovorijo. Na takšen način se učitelj izogne, da bi posameznim dijakom zaradi različnih subjektivnih dejavnikov postavljaj bodisi težja oziroma lažja vprašanja.

- **Občutljivost ocenjevanja znanja**

Občutljivost ocenjevanja je merska karakteristika, o kateri je bilo v našem prostoru najmanj zapisanega, a zato ni nič manj pomembna. Občutljivost merskega instrumenta je odvisna od tega, v kolikšni meri lahko z njim zaznamo razlike v znanju. »Merski instrument je tem bolj občutljiv, čim manjše razlike v znanju posameznika moremo z njim ugotavljati« (Sagadin 1993, str. 91). Pisni preizkus znanja, pri katerem bi vsi dijaki s sicer različnim znanjem dosegli enako število točk bi označili kot najmanj občutljiv merski instrument. Pri sestavi instrumenta moramo tako biti tako pozorni, da vanj ne vključimo samo enostavnih nalog, ki bi jih brez težav rešili vsi dijaki, saj bi bil tak instrument premalo občutljiv na razlike v znanju dijakov. Instrument naj tako vključuje tudi zahtevnejše in kompleksnejše naloge. Hkrati pa preizkus ne sme vključevati samo nalog, ki jih večina ne bi znala pravilno rešiti, saj takšen preizkus zopet ne bi bil dovolj občutljiv za razlike v znanju dijakov (prav tam).

Z vidika občutljivosti merskega instrumenta je torej ključna uravnotežena težavnost nalog in uravnoteženo razmerje med lažjimi in zahtevnejšimi nalogami, s katerimi bomo preverili različne stopnje opisnikov za posamezne standarde znanja.

3. POV RATNA INFORMACIJA, KI DIJAKU POMAGA NAREDITI KORAK NAPREJ

V procesu preverjanja in ocenjevanja znanja ima zelo pomembno vlogo povratna informacija, ki dijaku omogoči vpogled v lastno znanje, mu razkrije njegova močna in šibka področja in ga usmerja pri

njegove predhodno pridobljene ocene in ocene pri drugih predmetih ter ali nam je simpatičen ali ne. **Učinek kontrasta** pomeni, da v kolikor znanje dijaka ne dosega pričakovanj, razliko pretirano opazimo. Na konkretnem primeru se učinek kontrasta kaže tako, da če odličnjak enkrat izkaže le malo slabše znanje kot običajno, mu damo bistveno slabšo oceno. **Učinek prvega vtisa** pa povzroči, da dijaka tudi kasneje ocenjujemo tako kot prvič (Marentič Požarnik 2018, str. 283).

nadaljnem učenju. S tem, ko jo učitelj ali mentor oblikuje, posebej če jo pripravlja v pisni obliki, pa sam opravi tudi razmislek to tem, kako poučevanje ali usposabljanje lahko v bodoče prilagodi.

Povratna informacija mora biti celostna, sistematična in individualizirana (Vogrinc idr. 2011, str. 12) ter je sestavni del vsakdanjega dialoga med učiteljem oziroma mentorjem in dijakom. Učitelj naj bi dijakom posredoval povratno informacijo o njihovem znanju, doseganju učnih ciljev in standardov znanja, napredku in morebitnih vrzelih v znanju v okviru različnih makroartikulacijskih²³ stopenj pouka.

Povratna informacija doseže namen, kadar omogoča oz. spodbuja nadaljnje učenje, saj lahko le takšna povratna informacija bistveno spremeni proces učenja in doseganja učnih ciljev.

Povratna informacija spodbuja učenje, kadar:

- je pravočasna oz. izražena ob pravem času (v pravem trenutku),
- je konkretna in specifična,
- vsebuje učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje ali izboljšati učni dosežek in
- izhaja iz jasnih meril ocenjevanja znanja (prim. Brunauer, 2016a, str. 6-7).

Povratna informacija lahko torej pomaga dijaku izboljšati učne dosežke učenja, če se nanaša na konkretno delo ali izdelek dijaka in če je med učiteljevim komentarjem in nalogo, ki jo je opravil dijak, jasna povezava.

Pri oblikovanju kakovostne povratne informacije si lahko učitelj pomaga s standardi znanja in iz njih izpeljanimi merili ocenjevanja znanja (opisniki in kriteriji znanja). Za vsakega od različnih vidikov in vrst znanja je namreč mogoče podati povratno informacijo v skladu z opisniki. Tak načina omogoča izčrpno, strukturirano in tudi objektivnejšo ter zanesljivejšo povratno informacijo, ki jo lahko učitelj dijaku posreduje individualno ali skupinsko, v ustni ali pisni obliki.

Posebej izpostavljamo pomembnost povratne informacije, ki je pridobljena v procesu končnega preverjanja znanja. Omogoča namreč vpogled v doseganje standardov znanja in je podlaga za izboljševanje učnih dosežkov, a hkrati še ni del ocene oziroma ne prispeva k oceni (prim. Peršolja, 2019). Dijaki morajo namreč pred ocenjevanjem znanja imeti možnost za sistematično povratno informacijo o tem, kako dosegajo predpisane standarde znanja, na podlagi katerih bodo pozneje ocenjeni. Imeti pa morajo tudi možnost in čas, da na osnovi povratne informacije pred ocenjevanjem znanja izboljšajo ali popravijo svoje učne dosežke, pri tem pa morajo dijaki natančno vedeti tudi, kdaj se bo ocenjevanje znanja izvajalo.

UČINKOVITOST DAJANJA POVRATNE INFORMACIJE

UČINKOVITA POVRATNA INFORMACIJA	NEUČINKOVITA POVRATNA INFORMACIJA
Je usmerjena k dijaku in se nanaša na doseganje predvidenih učnih ciljev.	Stigmatizira dijake v smislu: "Bolj se potruđi", "Tvoj izdelek je obupen" ipd.

²³ Makroartikulacijske stopnje pouka so: (1) priprava oziroma uvodna stopnja pouka, (2) obravnava novih učnih vsebin, (3) ponavljanje, urjenje in utrjevanja znanja, (4) ocenjevanje znanja.

Je zgovorna: analitično opiše dosežek v vsej njegovi kompleksnosti in z več vidikov.	Je vsota točk, odstotek ali številka.
Opisi vrednotenja se nanašajo na doseganje učnih ciljev, ki so jasno opredeljeni s standardi znanja in opisniki.	Je vrednostno ali primerjalno podana: odlično, dobro, zadostno, nezadostno, primerno, neprimerno, manj uspešno ... brez vpogleda v standarde znanja in opisnike.
Proces preverjanja in ocenjevanja je transparenten: dijaki vnaprej poznajo učne cilje, standarde znanja in opisnike, torej kaj se od njih pričakuje.	Kadar rezultat (številčna ocena) ni podkrepjen z jasnimi opisniki, se zdi proces ocenjevanja subjektiven in po nepotrebnem skrivnosten.

(Prirejeno po Rutar Ilc, 2003)

OSNUTEK

4. USKLAJEVANJE UČNIH CILJEV S PREVERJANJEM IN OCENJEVANJEM ZNANJA

Za kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja je pomembna skladnost med:

- v naprej opredeljenimi učnimi cilji in standardi znanja,
- izbranimi učnimi vsebinami oz. temami,
- izbranimi delovnimi nalogami in drugimi učnimi aktivnostmi vajenca v podjetju,²⁴
- učnimi oblikami in metodami dela ter
- načini preverjanja in ocenjevanje znanja.

V kolikor povezanost med temi vidiki umanjka, je težko govoriti o zanesljivem in veljavnem ocenjevanju znanja. Če je na primer pomemben učni cilj, da se dijak nauči razumljivo govorno in pisno komunicirati v stroki, potem je treba dijaka voditi k temu cilju že med učnim procesom. To lahko storimo na način, da neko nalogo dijak ne le izvede, ampak tudi opiše in predstavi. Izvedbo naloge (izdelka ali storitve), pisni opis naloge in ustno predstavitev pa preverimo in nato ocenimo po vnaprej znanih merilih za ocenjevanje znanja.

Posebej pozorni moramo biti, da v ocenjevanje znanja zajamemo cilje različnih taksonomskih ravni. Prepogosta je namreč praksa, da s preverjanjem oziroma ocenjevanjem znanja zajamemo le nižje taksonomske cilje - poznavanje oziroma spominsko obvladanje osnovnih dejstev, pojmov, postopkov (prim. Marentič Požarnik 2019, str. 280). Višje in zahtevnejše taksonomske cilje, kot so na primer povezovanje znanj, analiziranje in primerjanje načel in teorij, kritično argumentiranje, ustvarjalno mišljenje, zmožnost komuniciranja pa preverjamo redkeje ali pa sploh ne.

Pri usklajevanju učnih ciljev pa tudi pri pripravi merskih instrumentov za preverjanje in ocenjevanje znanja, si učitelji lahko pomagajo z že zgoraj omenjenimi taksonomijami učnih ciljev. Taksonomija pomaga sistematično razvrstiti učne cilje v skladu z načeli razporejanja učnih ciljev glede na taksonomske stopnje. Tako taksonomija učnih ciljev pomaga učiteljem pri sestavljanju, izbiri in kritični analizi nalog za preverjanje in ocenjevanje znanja, usmerja pa tudi načrtovanje in izvajanje pouka (Rutar Ilc 2003, str. 164).

²⁴ V primeru vajeniške oblike izobraževanja.

III. DEL: PRIPOROČILA ZA NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA

V tretjem delu besedila se osredotočamo na specifične ocenjevanje znanja v **vajeniški obliki izobraževanja**. Osrednjo pozornost namenjamo **pomenu sodelovanja šole in delodajalca** pri načrtovanju in izvajanju ocenjevanja znanja. V tem procesu imajo pomembno vlogo organizator PUD, učitelji strokovnih modulov in mentorji pri delodajalcih. V vajeniški obliki izobraževanja je v proces načrtovanja torej nujna vključitev mentorja, saj je pri ocenjevanju znanja, v vlogi ključnega partnerja učitelju, nosilcu posameznega strokovnega modula. Obenem želimo s priporočili spodbuditi, da se v proces ocenjevanja bolj aktivno vključi tudi vajence same.

5. NA KRATKO O VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA

Od leta 2017 dalje se programi **srednjega poklicnega izobraževanja** lahko izvajajo v šolski in vajeniški obliki izobraževanja. Izobraževalni programi, ki se izvajajo v vajeniški obliki, se dodajajo skozi leta, tako da je v šolskem letu 2021/2022 takih programov že štirinajst,²⁵ v vajeniško obliko izobraževanja se je bilo v omenjenem letu možno vpisati v enaindvajsetih šolah.

Izobraževalni program v vajeniški obliki v **sodelovanju izvajata šola in delodajalec**, tako da se najmanj 50 odstotkov izobraževalnega programa izvede kot praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu, najmanj 40 odstotkov pa v šoli (ZVaj, 4. člen) in kot rečeno tako, da tudi pri ocenjevanju znanja sodelujejo mentorji (ZVaj, 31. člen in Pravilnik, 7. člen).

V podporo izvajanju praktičnega usposabljanja z delom v izobraževalnih programih srednjega poklicnega izobraževanja²⁶ smo kot del izobraževalnega programa uvedli **katalog praktičnega usposabljanja** (Dopolnjena izhodišča 2019, str. 9). Katalogi praktičnega usposabljanja so pripravljene na osnovi formativnih ciljev v katalogih znanja, ob upoštevanju poklicnega standarda (ali več njih) in drugih elementov izobraževalnega programa. S katalogom smo za praktično usposabljanje z delom opredelili operativne učne cilje v navezavi na generične kompetence in delovne procese (Smernice KPU 2017). Katalog tako na nacionalni ravni opredeli učne cilje praktičnega usposabljanja z delom. Natančneje, katere od teh učnih ciljev bosta dijak ali vajenec na praktičnem usposabljanju z delom dejansko dosegala, pa v sodelovanju določita šola in delodajalec (v vajeniški obliki v načrtu izvajanja vajeništva). Pri tej opredelitvi sledita končnemu cilju izobraževalnega programa, ki je celovita poklicno

²⁵ Programi srednjega poklicnega izobraževanja, ki se izvajajo tudi v vajeniški obliki so: Avtokaroserist, Avtoserviser, Električar, Gastronomske in hotelske storitve, Kamnosek, Klepar – krovec, Mehatronik operater, Mizar, Oblikovalec kovin – orodjar, Slikopleskar - črkoslikar, Steklar, Strojni mehanik in Zidar. Papirničar je edini program, ki se izvaja le v vajeniški obliki.

²⁶ Katalog praktičnega usposabljanja je namenjen podpori izvajanju praktičnega usposabljanja z delom v obeh oblikah izobraževanja.

usposobljenost kot jih izražajo poklicne kompetence programa.²⁷

Šola in delodajalec ob začetku izobraževanja v vajeniški obliki za vsakega vajenca posebej pripravita **načrt izvajanja vajeništva**. V njem določita, katere operativne učne cilje iz kataloga praktičnega usposabljanja bo posamezen vajenec dosegal z izobraževanjem v šoli in katere s praktičnim usposabljanjem z delom, torej pri delodajalcu (Metodologija NIV 2018, str. 4–6). Osnova za pripravo Preglednice 1 v načrtu izvajanja vajeništva, v kateri se omenjeno opredeli, so poleg strokovnih modulov lahko tudi druge programske enote, kot na primer moduli odprtega kurikula ali interesne dejavnosti, v kolikor se šola in delodajalec tako medsebojno dogovorita.

Ključno za vajeniško obliko srednjega poklicnega izobraževanja je torej **sodelovanje med šolo in delodajalcem**. Uspešnost in kakovost vajeništva je odvisna od sodelovanja med strokovnimi delavci šole, torej vodstvom, organizatorjem PUD, učitelji – predvsem, a ne izključno učitelji strokovnih modulov - in mentorji, kadrovsko službo ter vodstvom pri delodajalcu. To sodelovanje koordinira organizator PUD, ki je zaposlen na šoli. A ko je govora o ocenjevanju znanja, je neposredno sodelovanje med učitelji strokovnih modulov in mentorji nepogrešljivo.

6. NAČRTOVANJE OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA

V poskusnem obdobju izvajanja vajeništva ni bilo predvideno, da bodo šole načrt ocenjevanja znanja vključevale neposredno v načrt izvajanja vajeništva. V evalvaciji pa se je pokazalo, da šole pripravljajo dodatno gradivo, da bi olajšale potek ocenjevanja znanja na praktičnem usposabljanju z delom in spodbudile komunikacijo o ocenjevanju znanja med mentorji in učitelji (Klarič idr. 2020, str. 55–57). Večinoma so se šole odločale za pripravo ocenjevalnih listov ali točkovnikov, iz evalvacije pa smo razbrali (prav tam str. 46-47), da je bil tak način pogosto strokovno prešibak, da bi v celoti sledil temeljnim pedagoškim priporočilom s področja preverjanja in ocenjevanja znanja, predvsem pa kompetenčni zasnovanosti programov ter zagotavljanju merskih karakteristik.

Šole imajo utečene procese načrtovanja in izvajanja preverjanja in ocenjevanja znanja ter neprimerno več izkušenj z obema procesoma kot mentorji, ki se s časovno ter vsebinsko tako obsežnim praktičnim usposabljanjem z delom praviloma še niso srečali. Mentorji imajo sicer priložnost, da področji preverjanja in ocenjevanja znanja spoznajo na **usposabljanjih**, namenjenim prav njim,²⁸ vendar pa so to novejši programi, ki jih večina mentorjev še ni bila deležna. Učitelji, organizatorji PUD in mentorji pa so vabljeni tudi na usposabljanja, ki jih organizirajo pristojne zbornice in Center RS za poklicno izobraževanje.

Zato je na mestu proaktivnost šole, da podpre mentorje pri njihovem razumevanju, načrtovanju in

²⁷ Katalog praktičnega usposabljanja opredeli tiste delovne procese in učne cilje, za katere se pričakuje, da jih bo vajenec dosegel v času usposabljanja pri delodajalcu. V kolikor delodajalec, zaradi specifik delovnega procesa, nekaterih delovnih procesov določenih s katalogom praktičnega usposabljanja ne izvaja, se v načrtu izvajanja vajeništva dogovori s šolo, da te učne cilje vgradi v šolski del izvedbenega kurikula. V primeru, da je teh ciljev preveč in jih šola ne more pokriti, se mora delodajalec ob pomoči pristojne zbornice dogovoriti z drugim delodajalcem, da vajenec del usposabljanja opravi pri njem.

²⁸ Usposabljanja za mentorje so objavljena na spletni strani CPI: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/izobrazevalni-programi/programi/pau/>

izvajanju predvsem ocenjevanja znanja. Priporočamo, da šola nameni nekaj časa posebej za **postopno pripravo mentorjev na sodelovanje** pri ocenjevanju znanja. Mentorje naj šola seznani z namenom in cilji ter značilnostmi ocenjevanja znanja oziroma informacijami, kako naj ocenjevanje znanja poteka. V naslednjem koraku oziroma ob tem pa naj šola koordinira **konkretno skupno načrtovanje ocenjevanja znanja za posameznega vajenca**. Zagotovo je ocenjevanje znanja v prvih letih vajeništva zahteven proces za vse vključene, z leti izkušenj pa se nadejamo razvoja dobrih praks.

Preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezen izobraževalni program šole načrtujejo v okviru izvedbenega kurikula.²⁹ Procesa sta opredeljena tudi v šolskem pravilniku, v okviru izvedbenega kurikula pa se ju opredeli v **načrtu ocenjevanja znanja**. Smiselno je, da šola pripravi osnutek načrta ocenjevanja znanja in končno verzijo oblikuje na podlagi pogovora in dogovora s posameznim mentorjem. Konkretno dogovore lahko šola in mentor zabeležita v načrtu izvajanja vajeništva oz. v prilogi k načrtu.

Ko mentor in šola uskladita ključne elemente preverjanja in ocenjevanja znanja, je smiselno v proces **vključiti tudi vajenca**. Bolje kot je vajenec seznanjen s potekom preverjanja in ocenjevanja ter s cilji in standardi znanja, ki bi jih naj dosegel, lažje in uspešneje bo npr. sodeloval pri pripravi meril ocenjevanja znanja, pri koordiniranju dogovora o terminu ocenjevanja ter dokumentiranju njegovega poteka. Na ta način pa bo dijak razvijal tudi ključne kompetence.

7. NAČRT OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA

Ključni dokument, s katerim šola in delodajalec opredelita potek ocenjevanja znanja, je torej načrt ocenjevanja znanja (prim. Zupanc idr., 2007). Osnutek načrta ocenjevanja znanja pripravi šola na podlagi skupne letne učne priprave tako, da za izbrane učne cilje posameznega strokovnega modula določi sledeče elemente:

- (minimalne) standarde znanja in iz njih izpeljane več stopenjske opisnike,
- nabor standardov znanja, ki bo predmet posameznega ocenjevanja znanja, ob tem pa:
 - o izvedbene načine ocenjevanja znanja,
 - o pripadajoče kriterije ocenjevanja,
 - o časovni okvir ocenjevanja znanja,
 - o kraj ocenjevanja znanja,
 - o načine dokumentiranja ocenjevanja znanja,
 - o prisotnost učitelja in mentorja pri ocenjevanju znanja in
 - o sodelovanje vajenca pri ocenjevanju znanja.

Šola osnutek načrta ocenjevanja znanja predstavi mentorjem z namenom, da se preveri izvedljivost načrta in po potrebi konkretnije določi posamezne vidike načrta. Evalvacija je pokazala (Klarič idr. 2020, str. 56), da mentorji, ki se prvič srečujejo z vajeništvom, ob začetnih predstavitev težje aktivno sodelujejo, veliko lažje pa jim je podati svoje mnenje po prvih izkušnjah. Zato priporočamo, da šola omogoči mentorjem, da predlagajo spremembe tudi kasneje v procesu, k temu jih lahko neposredno povabi ter predlaga okvirni termin (npr. mentor opravi eno končno preverjanje v prvih dveh mesecih).

²⁹ Več v Priporočilih za izvedbeni kurikulum v srednjem poklicnem izobraževanju, 2021 – v pripravi.

8. SPECIFIKE OCENJEVANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA

Specifike načrtovanja in nato samega ocenjevanja znanja v vajeniški obliki izobraževanja v nadaljevanju predstavljamo glede na elemente načrta ocenjevanja, ki smo jih predstavili zgoraj.

O **(minimalnih) standardih znanja in opisnikih** smo pisali v drugem delu besedila. Na tem mestu naj poudarimo le, da je proces priprave na ocenjevanje znanja (priprava standardov znanja, meril ocenjevanja ipd.) v tem delu posebej kompleksen in časovno zahteven tudi za večše učitelje strokovnih modulov. Zato je smiselno načrtovati dovolj časa za predstavitev postopka mentorjem podprtega s konkretnimi primeri. Doseči želimo, da bi mentorji razumeli osnovno logiko priprave standardov znanja in opisnikov, jih pri ocenjevanju uporabljali, po pridobljenih izkušnjah pa morebiti tudi prispevali k njihovi izboljšavi.

Obvezen način ocenjevanja strokovnih modulov je izdelek oziroma storitev z zagovorom. Slednje pomeni, da je tak način tudi izhodišče za določitev vseh preostalih **izvedbenih načinov ocenjevanja znanja**. Z izvedbenimi načini ocenjevanja mislimo vse načine ocenjevanja, ki se zvrstijo tekom izobraževanja. Pri načrtovanju in izbiri načinov ocenjevanja znanja tako predlagamo, da se na podlagi standardov znanja in opisnikov najprej opredeli **izdelke oziroma storitve z zagovorom**, ki bi jih naj vajenec ob koncu izobraževanja zmožal opraviti ter se jih časovno umesti v izvedbeni kurikulum. S tem se torej opredeli, za katere standarde znanj, se bo za posamezno ocenjevanje kot način ocenjevanja izbral izdelek oziroma storitev z zagovorom, hkrati pa tudi **število** teh ocenjevanj.

V kolikor gre za kompleksnejše naloge, pri katerih bi bil obseg ocenjevanih standardov znanja preobsežen (npr. ocenjevanje bil bilo zato daljše od ene šolske ure), je priporočljivo, da se jih razdeli na več manjših, delnih nalog. Kadar se z izdelkom oziroma storitvijo ter zagovorom, kjer vajenec utemelji tudi določene teoretične vidike odločitev pri pripravi izdelka ali opravljanju storitve, ne more izkazati celota standarda znanja, učitelj določi tudi dodatno ustno ali pisno ocenjevanje. Bistveno pri opredelitvi izvedbenih načinov ocenjevanja znanja torej je, da se, kadar je le mogoče, odloča za izdelek oziroma storitev z zagovorom.

Kraj ocenjevanja se v osnovi določi na podlagi tega, kje vajenec znanje, ki bo ocenjeno, tudi pridobiva - torej v šoli ali pri delodajalcu. Smiselno namreč je, da se ocenjevanje znanja izpelje tako, da je z vidika obremenitve udeleženi (učitelja, mentorja in vajenca) optimalno, hkrati pa še vedno omogoča, da lahko vajenec izkaže vsa zahtevana znanja, ki so predmet določenega ocenjevanja znanja. Od tega načela je smiselno odstopati le, kadar s tem prispevamo k bolj kompetenčnemu in avtentičnemu ocenjevanju znanja. Na primer, če vajenec strokovno-teoretična znanja usvaja v šoli, lahko standarde znanja, ki so vezani na v šoli pridobljena strokovno-teoretična znanja, izkazuje med zagovorom pri ocenjevanju znanja pri delodajalcu, torej ob predstavitvi izdelave izdelka ali opravljanju storitve. Pa tudi obratno, da se vajevevo veščino, ki se je sicer naučil pri delodajalcu, ocenjuje v šolski delavnici ob prisotnosti učitelja strokovnega modula. Na takšen način namreč zagotovimo, da mentorja z ocenjevanjem znanja ne obremenjujemo več, kot je nujno potrebno, prav tako pa je lahko takšna organizacija ocenjevanja tudi časovno racionalnejša.

Ključno pri načrtovanju ocenjevanja znanja je torej opredelitev posameznih izdelkov oziroma storitev z zagovorom, ki naj jih vajenec opravi v določenem ocenjevalnem obdobju pri delodajalcu in teh, ki bi jih naj za ocenjevanje opravil v šoli. Pri tem je smiseln razmislek, kako lahko vajenec nadgrajuje svoje znanje, da se bo kar najbolje izkazal tudi na vmesnem preizkusu in na to še na zaključnem izpitu. Pri vmesnem preizkusu in zaključnem izpitu vajenec izkazuje kompleksnost pridobljenih znanj, pri

ocenjevanju (in preverjanju) pa lahko opravlja tudi delne, stranske, pomožne naloge (z vidika delovnega procesa pri delodajalcu), ki izgrajujejo njegovo znanje skozi strokovni modul, letnik oziroma celotno izobraževanje. Tako je možno tudi načrtovanje ocenjevanja, pri katerem se ocenjuje le manjše naloge, celovitejši izdelek ali storitev pa dijak opravlja za vmesni, predvsem pa za zaključni izpit.

Ko učitelj in mentor opredelita naloge, ki jih bo vajenec opravil za oceno ter jih časovno umestita v trajanje izobraževalnega programa, je pomembno, da preverita ali bo imel vajenec dovolj časa, da to znanje usvoji, da skupaj z učiteljem in/ali mentorjem znanje preverijo ter da se vajenec po pridobljenih povratnih informacijah lahko pripravi na samo ocenjevanje.

Idealno bi bilo, da bi mentor in učitelj strokovnega modula pri celotnem procesu tesno **sodelovala** tudi tako, da bi učitelj vsaj enkrat letno prisostvoval pri ocenjevanju znanja pri delodajalcu. V veliko podporo zlasti mentorju začetniku, je tudi pogostejše obiskovanje organizatorja PUD ali učitelja, na primer enkrat na dva do tri mesece v primeru periodične organizacije pouka oziroma vsaj enkrat do dvakrat v obdobju praktičnega usposabljanja z delom v času ciklične organizacije pouka.³⁰ Priporočamo, da učitelj in mentor ob pripravi načrta ocenjevanja znanja opredelita vaječve naloge glede na pomembnost z vidika poklicne usposobljenosti. Na podlagi tega pa nato izbereta vsaj eno ocenjevanje znanja v šolskem letu, pri katerem je prisoten tudi učitelj.

Če prav sta v vajeniški obliki izobraževanja za ocenjevanje znanja odgovorna mentor in učitelj strokovnih modulov, pa je učitelj kot nosilec predmeta odgovoren za oblikovanje zaključne ocene v ocenjevalnem obdobju. Učitelj torej sledi temu, katera znanja je vajenec že izkazal ter katera bo moral še v prihodnje. Pozoren je na to, da doseganje morebitnih standardov znanja, ki jih mentor pri delodajalcu ni vključil v ocenjevanje znanja, preveri pri dijakih sam. S spremljanjem ocenjevanja dijakovega znanja pri delodajalcu, pa dobi učitelj tudi pomemben uvid v to, kako se mentor znajde v vlogi ocenjevalca, z namenom, da mu v nadaljevanju na tem področju lahko nudi ustrezno podporo.

Ključna je tudi vloga organizatorja PUD. Slednji namreč celoten proces sodelovanja šole z delodajalcem predvsem organizacijsko podpira, kar pomeni, da tesno sodeluje z učitelji in mentorji, tudi glede ocenjevanja znanja. Lahko pa tudi nadomesti učitelja strokovnega modula s prisotnostjo pri ocenjevanju znanja, ki poteka pri delodajalcu in se časovno pogosto zgosti v času pred zaključkom ocenjevalnega obdobja.

Poudarjamo, da mentor ni edini, ki ocenjuje vaječve doseganje standardov znanja nekega strokovnega modula, čeprav bi celotno znanje tega modula, vajenec pridobil v času praktičnega usposabljanja z delom. Mentor le sodeluje pri ocenjevanju tako, da v skladu z dogovorom preveri in oceni znanje, ki ga vajenec izkaže z določenim izdelkom oziroma storitvijo z zagovorom, še posebno takrat, ko učitelj ne more biti prisoten pri ocenjevanju. Učitelj tako določa posamezno oceno na podlagi ocenjevanja, ki ga sam opravil in na podlagi mentorjevega mnenja, torej ocene, ki jo je mentor samostojno določil in jo učitelju obrazložil (tudi ali predvsem s pomočjo dokumentacije).

Po drugi strani pa tudi učitelj ni ta, ki povsem samostojno oblikuje končno oceno strokovnega modula.

³⁰ **Ciklična organizacija pouka** pomeni, da se izobraževanje v šoli in praktično usposabljanje z delom skozi šolsko leto izmenjujeta na dan ali na teden. **Periodična organizacija pouka** pa pomeni, da izobraževanje v šoli poteka strnjeno nekaj tednov ali mesecev, nato pa sledi strnjeno obdobje praktičnega usposabljanja z delom pri delodajalcu (prim. Priporočila za izvedbeni kurikulum v srednjem poklicnem izobraževanju, 2021 – v pripravi).

Priporočamo, da učitelj in mentor končno oceno oblikujeta na skupnem sestanku, na katerem pregledata dokumentacijo o ocenjevanju ter se pogovorita o tem, kako je vajenec napredoval, kako dosega standarde znanja in podobno. Smiselno je tudi, da v pogovor vključita vajenca, da tudi on poda mnenje o svojem znanju in poteku usposabljanja.

Dokumentiranje ocenjevanja znanja, ki ga opravi mentor, ko učitelj ni prisoten je pomembno, ker s tem zagotovimo, da učitelj pridobi vpogled v potek ocenjevanja. Iz pisnih evidenc, fotografij, videoposnetka ipd., naj bi učitelj razbral, katere standarde znanja in na kateri stopnji (opisniki) jih je vajenec dosegel. Iz opredelitev v načrtu ocenjevanja znanja se lahko pripravi tabela, v kateri mentor označi raven znanja (opisnik) vajenca za posamezen standard znanja. Mentor naj ima tudi možnost zapisa komentarja. Z njim mentor dodatno in opisno pojasni tako vajenčevo izkazano znanje, utemelji morebitna odstopanja od načrtovanih meril ocenjevanja znanja ter komentira sam potek ocenjevanja. Ob tem lahko izpostavi morebitne težave ali poda predloge za izboljšave procesa v prihodnje. Idealno bi bilo, če bi se v tak ocenjevalni dokument zapisala tudi samoocena vajenca oziroma njegova refleksija. Posebej pri tem je smiselno vajenčevo aktivno sodelovanje ali aktivno sodelovanje vajenca - sošolca, če ta možnost obstaja, kar je v veliko pomoč tako mentorju kot učitelju, vajenci pa s tem razvijajo ključne kompetence. V podporo je lahko tudi IKT rešitev, kot jo je ena od šol v poskusu tudi razvila (Klarič idr. 2020a, str. 34), ki bi olajšala prenos dokumentacije iz podjetja do šole.

Večkrat smo že omenili možnosti za **sodelovanje vajenca** v procesu ocenjevanja znanja. Vsekakor je zelo na mestu, če se pred dokončanjem načrta ocenjevanja znanja o njegovi vsebini učitelj lahko pa tudi oba skupaj z mentorjem, pogovorita tudi z vajencem. Cilj ni le seznanjenost vajenca s pričakovani glade njegove usposobitve, temveč tudi pridobljena povratna informacija vajenca z vidika razumevanja poklicnih kompetenc, učnih ciljev, standardov znanja, opisnikov, merskih karakteristik, kriterijev in postopka ocenjevanja. Priporočamo tudi odprtost učitelja in mentorja za upoštevanje vajenčevega razumevanja, predvsem nerazumevanja in morebitnih predlogov za vajencem jasnejše zapise. Vajenec naj ima možnost ob tem zapisovati si pojasnila v svoj izvod načrta ocenjevanja. Predlagamo, da se ob začetku izobraževanja z vajenci pregleda celoten načrt ocenjevanja znanja. Pred začetkom usposabljanja za posamezen vsebinski sklop ali strokovni modul pa z vajenci še enkrat podrobneje pogleda standarde znanja in opisnike.

LITERATURA IN VIRI

Bahovec, I. idr. 2007. Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Bucik, V. (1997). Osnove psihološkega testiranja. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? Sodobna pedagogika, 52, št. 3, str. 40-52.

Dopolnjena izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, 175. seja, 20. 12. 2019. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/05/Dopolnjena_IZHODISCA_cistopis.pdf

Eržen, V. (2012) Ocenjevanje in učenje: splošni trendi. V: Žakelj, A. in Borstner, M. (ur). (2012). Razvijanje in vrednotenje znanja, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 49 – 55.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenja. Nameni učenja in kriteriji uspešnosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016a). Formativno spremljanje v podporo učenja. Povratna informacija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Klarič, T (idr.) (2020). Izzivi vrednotenja v vajeništvu: drugo vmesno evalvacijsko poročilo o poskusnem izvajanju vajeništva. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/vajenistvo/>

Klarič, T (idr.) (2020a). Načrtovanje, izvajanje in zaključevanje izobraževanja v vajeniški obliki: tretje vmesno evalvacijsko poročilo o poskusnem izvajanju vajeniške oblike izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/vajenistvo/>

Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). Sodobna pedagogika, 49, št. 3, str. 360–370

Marentič Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Milekšič, V. (2002). Preverjanje in ocenjevanje znanja v devetletni osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanja, 33, št. 6, str. 8–18.

Navodila za izvajanje vmesnih preizkusov v vajeništvu. Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje, 168. seja, 16. 11. 2018. Dostopno na: https://www.gzs.si/Portals/203/Vsebine/novice-priponke/Navodila%20za%20izvajanje%20vmesnega%20preizkusa_2018_4%200_predlog%20za%20SPSI.pdf

Peršolja, M. (2019). Formativno spremljanje znanja v praksi. Domžale: Dermago, d. o. o.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Uradni list RS, št. 30/18). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13441>

Resnik, Š. (2021). Elementi kompetenčno zasnovanega vrednotenja v vajeniški obliki srednjega poklicnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Interno gradivo.

Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2008). Opisni kriteriji in opisniki - izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. *Sodobna pedagogika*, 59, posebna številka, 24-47. Rutar Ilc, Z. (2014). Spremljanje in preverjanje, ki podpirata kakovostno učenje. *Vzgoja in izobraževanje*, let 45, št. 56, str. 3-4.

Rutar Ilc, Z. in Milekšič, V. (2009). Priloga II B: Evalvacija ocenjevanja v prenovljenih programih. V: Klarič, T. (ur.) (2009). *Drugi vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov tehnik mehatronike in tehnik oblikovanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/raziskave-in-evalvacijske-studije/>

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Sentočnik, S. (2012). Analiza definicij poklicne kvalifikacije in ključne kvalifikacije v odnosu do pojmov kompetenca in ključna kompetenca ter analiza stanja v Sloveniji s priporočili. V: Hergan, M. (ur.): *Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: CPI.

Skubic Ermenc, K., Drobne, J., Štefanc, D. (2012). *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: CPI.

Skubic Ermenc, K. (2018). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Skubic Ermenc, K., Štefanc, D., Žnidarič, H., Čop, J. in Klančnik, B. (b. L.) *Načrtovanje učnih izidov v programih srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: CPI (interno gradivo).

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje didaktične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Štefanc, D. (2011). *Pojmovanje znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi*. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 100-119.

Vuradin Popovič, J. (2012). *Procesi učenja in poučevanja za razvijanje in spremljanje ter vrednotenje znanja*. V: Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.) (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 210 – 217.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj in 123/21). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) (Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>

Zakon o vajeništvu (ZVaj) (Uradni list RS, št. 25/17). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7512>

Zupanc, B. idr. (2007). *Načrt ocenjevanja znanja*. Center RS za poklicno izobraževanje, Ljubljana.

Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.). (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.