



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 POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

Center RS za poklicno izobraževanje

Oktober, 2021

Avtorji:

Nina Breznikar, Boris Klančnik, Simona Knavs, Darko Mali

Pri pripravi publikacije so sodelovali:

Jelka Čop, Igor Leban, mag. Tina Klarič, dr. Danijela Makovec Radovan, Helena Žnidarič

Tehnično uredila:

Polona Prosen Šprajc

Lektorirala:

Barbara Rodošek

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

»Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa 2014–2020, prednostna os 10 – Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost, prednostna naložba 10.2. – Izboljšanje relevantnosti izobraževalnih sistemov in sistemov usposabljanja za trg dela, olajšanje prehoda iz izobraževanja v zaposlitev ter krepitev sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja in njihove kakovosti, tudi z mehanizmi za napovedovanje potreb po spretnostih, prilagoditvijo učnih načrtov ter vzpostavitvijo in razvojem sistemov za učenje na delovnem mestu, vključno z dualnimi učnimi sistemi in vajeniškimi programi; specifični cilj 10.2.1. – Prenova sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja.«

PREDGOVOR

Preverjanje in ocenjevanje znanja je zlasti zaradi svoje kompleksnosti tisti del izobraževalnega procesa, ki zahteva posebej premišljeno načrtovanje in izvedbo. Pri tem 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-a in posredno tudi mentorjem pri delodajalcih. Z uvajanjem vajeništva¹ od šolskega leta 2017/2018 dalje se v proces ocenjevanja znanja vključujejo tudi mentorji, zato je tretji del publikacije namenjen posebnostim 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 naj se 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 prav tako nismo posvetili vmesnemu preizkusu, zaključnemu izpitu in poklicni maturi. Več o vmesnem preizkusu lahko preberete v *Navodilih za izvajanje vmesnih preizkusov v vajeništvu*.² O zaključnem izpitu smo pisali v publikaciji *Izdelek oziroma storitev in zagovor*³ ter v *Priporočilih za načrtovanje in izvedbo zaključnega izpita iz izdelka oziroma storitve z zagovorom v programih srednjega poklicnega izobraževanja v vajeniški obliki*.⁴ Usmeritve za poklicno maturo oziroma drugi in četrti predmet poklicne mature pa smo opisali v *Priporočilih za pripravo in izvedbo drugega in četrtega predmeta poklicne mature*.⁵

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

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

² Dostopno na spletni strani Gospodarske zbornice Slovenije: <https://www.gzs.si/Portals/203/Vsebine/novice-priponke/Navodila%20za%20izvajanje%20vmesnega%20preizkusa%202018%204%20predlog%20za%20SSPSI.pdf>.

³ Dostopno na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/izdelek-oziroma-storitev-in-zagovor/>.

⁴ Dostopno na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/01/Zakljucni-izpit_priporocila.pdf.

⁵ Dostopno na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/priporocila-za-pripravo-in-izvedbo-drugega-in-cetrtega-predmeta-poklicne-mature/>.

KAZALO

I. DEL: ZAKONODAJNA IZHODIŠČA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA.....	5
II. DEL: TEORETIČNA IZHODIŠČA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA	8
1. KLJUČNE ZNAČILNOSTI UČNEGA PROCESA IN UČNOCILJNE STRATEGIJE KURIKULARNEGA NAČRTOVANJA	8
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.....	15
3. POVRATNA INFORMACIJA, KI DIJAKU POMAGA NAREDITI KORAK NAPREJ.....	20
4. USKLAJEVANJE UČNIH CILJEV S PREVERJANJEM IN OCENJEVANJEM ZNANJA.....	21
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. POSEBNOSTI OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA	26
POJMOVNIK	28
LITERATURA IN VIRI	32

I. DEL: ZAKONODAJNA IZHODIŠČA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Za razumevanje preverjanja in ocenjevanja znanja je v prvi vrsti pomembno poznavanje formalno-pravnega okvira, torej zakonskih in podzakonskih aktov, ki urejajo to področje. Pripravili smo kratek pregled zakonodajnih opredelitev na področju 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, povezane z vajeniško obliko izobraževanja.

Preverjanje in ocenjevanje znanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju v obsegu, ki ga naslavljamo v tej publikaciji, 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 (v nadaljevanju 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 znanja⁶ 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 znanja⁷ opredeli kot ugotavljanje doseganja učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja (Pravilnik, 5. člen).

Obvezni načini ocenjevanja znanja pri posameznih predmetih in strokovnih modulih so določeni v splošnem delu posameznega izobraževalnega programa (ZOFVI, 12. člen). Pri strokovnih modulih je v veliki večini primerov kot obvezen način ocenjevanja znanja določen izdelek oziroma storitev in zagovor.

Natančneje se t. i. izvedbene načine ocenjevanja znanja določi na ravni šole, v šolskih pravilih ocenjevanja znanja in načrtu ocenjevanja znanja (ZPSI-1, 71. člen). Čeprav sta najpogosteje uporabljena načina ocenjevanja znanja ustno in pisno ocenjevanje, se zlasti v poklicnem in strokovnem izobraževanju pri strokovnih modulih spodbuja predvsem ocenjevanje izdelkov oziroma storitev in zagovora. Poleg naštetega pa lahko učitelji in mentorji doseganje standardov znanja in učnih ciljev

⁶ Têrmin 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, têrmin 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 têrmin znanje uporabljamo kot nadpomenko, ki vključuje tudi spretnosti in veščine.

⁷ Glede na opredelitve v zakonodaji se têrmin preverjanje znanja nanaša le na t. i. končno ali sumativno preverjanje. Že na tem mestu pa želimo opozoriti, da poleg končnega preverjanja znanja poznamo tudi diagnostično in sprotno preverjanje znanja, ki v zakonodaji sicer nista posebej omenjena.

vrednotijo tudi z vajami, seminarскими in drugimi nalogami, zagovori, nastopi, mapo dosežkov in podobno (Pravilnik, 10. člen).

Ocenjevanje znanja pri strokovnih modulih 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 okvira, ki ureja področje preverjanja in ocenjevanja znanja na nacionalni ravni, pa na ravni posamezne šole omenjeno področje regulira tudi interni akt šole – šolska pravila ocenjevanja znanja. V njih posamezna šola med drugim opredeli (ZPSI-1, 71. člen):

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

Preverjanje in ocenjevanje znanja pa na ravni šole poleg šolskih pravil ocenjevanja znanja opredeljuje tudi načrt ocenjevanja znanja, ki ga v okviru izvedbenega kurikula podrobneje opredeli vsak 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 tudi dijakom omogočil sodelovanje pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja (ZPSI-1, 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. Določi ga strokovni aktiv oziroma učitelj (Pravilnik, 9. člen). Dijak mora za pozitivno oceno in s tem napredovanje izkazati znanje najmanj na ravni minimalnega standarda znanja.

Pravilnik v 4. členu opredeljuje javnost ocenjevanja, kar 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
- roki za pisno ocenjevanje znanja.

Pri pisnem ocenjevanju znanja mora biti podana informacija o številu točk za posamezno nalogo in

mejah za ocene,⁸ 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 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 opravljenih obveznosti dijaka v obvestilo o uspehu vnese evidenčno oceno »opravil« (Pravilnik, 17. člen).

V vajeniški obliki izobraževanja vajenec⁹ med praktičnim usposabljanjem z delom dosega učne cilje in standarde znanja strokovnih modulov, ki jih ocenjuje učitelj v sodelovanju z mentorjem. Vrednotenje doseganja učnih ciljev in standardov znanja posameznih strokovnih modulov je pri vajeništvu razdeljeno med šolo in delodajalca, 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 V praksi se je za têrmin meje za ocene uveljavil izraz kriteriji ocenjevanja.

⁹ Status dijaka imajo tudi ti, ki so vključeni v vajeniško obliko izobraževanja. V besedilu 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); gre za nadpomenko za sicer dva ločena procesa: preverjanje znanja na eni strani in ocenjevanje znanja na drugi.¹⁰

Namen vrednotenja znanja pa ni le ugotoviti, koliko dijaki znajo, ter to znanje oceniti, ampak tudi presoditi značilnosti in kakovost procesov učenja, poučevanja in usposabljanja, da bi jih v prihodnosti lahko izboljšali ter tako dosegli boljše rezultate učenja in usposabljanja (prim. Žakelj 2012, str. 32 - 39).

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

1. KLJUČNE ZNAČILNOSTI UČNEGA PROCESA IN UČNOCILJNE 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. Učni proces je v tem primeru prilagojen pogojem učnega oziroma vajeniškega mesta.

Učni proces je kompleksen, zato zahteva skrbno načrtovanje na ravni šole, pri čemer načrtujejo vsi akterji skupaj (raven izvedbenega kurikula¹¹), na ravni strokovnih aktivov in mentorjev¹² (načrt izvajanja vajeništva,¹³ načrt ocenjevanja znanja) ter na ravni posameznega učitelja (raven operativne učne

¹⁰ Têrmin vrednotenje znanja se pogosto uporablja kot prevodna 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 têrminoma.

¹¹ Več o izvedbenem kurikulu lahko preberete v Priporočilih za pripravo izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju, dostopnih na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Priporocila-za-pripravo-izvedbenega-kurikula-v-srednjem-poklicnem-izobrazevanju.pdf>.

¹² 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-a. V 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 vajenčev mentor pri tem intenzivneje sodeluje. Priporočila, kako naj tako sodelovanje poteka, predstavljamo v tretjem delu besedila.

¹³ Več o načrtu izvajanja vajeništva lahko preberete na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje, kjer predstavljamo elemente izvajanja vajeniške oblike poklicnega izobraževanja: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/vajenistvo/>.

priprave) in mentorja (načrt aktivnosti praktičnega usposabljanja).¹⁴

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 znanja), usmerjevalnih ciljev strokovnih modulov (v katalogih znanja) in praktičnega usposabljanja (v katalogu praktičnega usposabljanja) tudi poklicne (oziroma poklicno specifične) in ključne (oziroma generične) kompetence.¹⁵

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

Smisel kompetenčnega pristopa je med drugim tudi v tem, da se različne vrste znanja že med učnim procesom tesneje povežejo. 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 drža (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 kompetence, opredeljene v izobraževalnem programu. Ker pa so poklicne kompetence kompleksne, 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 znanja opredeljene s pomočjo informativnih in formativnih (učnih) ciljev,¹⁶ iz slednjih pa nato 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 oziroma doseganju zastavljenih učnih

¹⁴ Več načrtovanju praktičnega usposabljanja v vajeniški obliki izobraževanja lahko preberete v publikaciji Specifike učenja v podjetjih, dostopna na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Specifike_ucenja_v_podjetjih.pdf.

¹⁵ V poklicno in strokovno izobraževanje vključujemo ključne kompetence, opredeljene v evropskem referenčnem okviru (Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje z dne 22. maja 2018, (2018/C 189/01). To so: pismenost, večjezičnost, matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca, digitalna kompetenca, osebnostna, družbena in učna kompetenca, državljanska kompetenca, podjetnostna kompetenca, kulturna zavest in izražanje. Poklicne kompetence so tiste kompetence, ki se tičejo strokovnih znanj, vezanih na poklic, za opravljanje katerega dijake pripravlja določen izobraževalni program. Opredeljene so v izobraževalnem programu oziroma katalogih znanja strokovnih modulov.

¹⁶ S podobno logiko v ozadju so v katalogih praktičnega usposabljanja delovni procesi opredeljeni z operativnimi učnimi cilji.

ciljev, kako uspešni smo pri tem, pa ugotavljamo v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja.

Učnociljna strategija kurikularnega načrtovanja

V našem prostoru izhajamo iz učnociljne strategije kurikularnega načrtovanja, za katero 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 temeljnih kurikularnih dokumentih na nacionalni ravni določeni učni cilji (usmerjevalni, informativni in formativni). Od učiteljeve avtonomne presoje je odvisno, z obravnavo katerih učnih vsebin in na kakšen način bo omogočil doseganje učnih ciljev pri dijakih.

V nadaljevanju poglavja predstavljamo učiteljevo vlogo v procesu kurikularnega načrtovanja ter izpostavljamo 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. V vsakem katalogu znanja so zapisani usmerjevalni cilji, poklicne kompetence in operativni učni cilji, ki so razdeljeni na informativne (tiste, ki zajemajo strokovnoteoretična znanja) in formativne cilje (tiste, ki vključujejo praktične veščine, spretnosti in procese).

Prvi korak, ki ga opravimo, je, da 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 z medpredmetnim povezovanjem. V vajeniški obliki izobraževanja pri tem upoštevamo tudi operativne učne cilje, opredeljene v katalogu praktičnega usposabljanja, o doseganju katerih smo se dogovorili z mentorjem. S tem smo določili osnovo za opredelitev standardov znanja in meril ocenjevanja.

Naslednji korak je zasnova operativne učne priprave, torej priprave na posamezno učno uro. Pri tem je pomembno, da se opravi razmislek o učnih ciljih, standardih znanja, vezanih nanje, in merilih ocenjevanja ter opredeli vsebine, s katerimi bomo skušali doseči zastavljene učne cilje. V pripravi določimo učne oblike in metode dela ter didaktična sredstva, ki jih bomo potrebovali pri obravnavi posamezne vsebine. Načrtovane dejavnosti umestimo v smiselni 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 med učnim procesom že dosega učne cilje. Sestavni del preverjanja znanja je tudi posredovanje povratne informacije dijaku. Ključna razlika, ki ločuje preverjanje od ocenjevanja znanja, pa je, da v postopku ocenjevanja učne dosežke ovrednotimo, tako da jim dodelimo tudi oceno (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 17).

Poleg strokovne teorije v našem prostoru jasno ločnico med preverjanjem in ocenjevanjem določa tudi

Pravilnik, kar pomeni, da morajo biti način, kraj in čas ocenjevanja znanja jasno določeni, ocenjevanje znanja pa jasno razmejeno glede na predhodni proces preverjanja znanja.

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

Tako vključevanje dijakov se zdi zamudno, kar gotovo drži, posebej 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 posledično 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 oziroma strokovni aktiv opravi že na začetku šolskega leta, ko se za vsak strokovni modul pripravi načrt ocenjevanja znanja. Vanj naj bo med drugim vključena informacija, 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 kateri drug način, npr. ustno, pisno, s projektno nalogo, mapo dosežkov. V vajeniški obliki izobraževanja je v načrtu ocenjevanja znanja opredeljeno tudi, kako pri preverjanju in ocenjevanju znanja sodeluje mentor, kar pomeni, da vzpostavimo razmerje med učnimi cilji katalogov znanja in kataloga praktičnega usposabljanja.

V nadaljevanju najprej 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 med učnim procesom. Strmčnik (2001, str. 170) ob tem poudari, da preverjanje znanja poleg ugotavljanja, ali so dijaki dosegli učne cilje, omogoča tudi ugotavljanje vzrokov v znanju ter vzrokov za nerazumevanje določene učne vsebine. 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 odpraviti. 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 dijakom kot učiteljem. 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, ter skuša najti in odpraviti vzroke zanje, tako da v prihodnje prilagodi učni proces.

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 na začetku pouka oziroma pred obravnavo novih učnih vsebin, da bi ugotovili, kakšno je predznanje dijakov o posamezni učni vsebini (Skubic Ermenc 2018, str. 126; Milekšič 2002, str. 12). To je izhodišče za načrtovanje poučevanja in nadaljnjega učenja. Podrobnejše informacije o predznanju dijakov so pomembne predvsem za učitelja. Na podlagi ugotovljenega predznanja dijakov lahko prilagodi pouk na začetku izvajanja nekega strokovnega modula oziroma ob prehodu na nov vsebinski sklop.

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 le-tega. Če 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.¹⁷ 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 2016, 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.

Izvedbeni načini sprotnega preverjanja znanja so različni. Lahko gre za nekaj ustnih ali pisnih vprašanj odprtega ali zaprtega tipa ali za nalogo, pri kateri 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 v tem, da so napačni odgovori ali napačna izvedba naloge pri preverjanju znanja le signal za poglobitev učenja ali dodatne vaje.

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

- učni cilji, standardi znanja in merila ocenjevanja znanja so natančno opredeljeni;

¹⁷ Merila ocenjevanja znanja so stopenjsko opredeljeni opisniki, ki so izpeljani iz standardov znanja in opisujejo, »kaj mora dijak znati za določeno oceno«. Poleg opisnikov pa merila ocenjevanja znanja predstavljajo še kriteriji ocenjevanja, ki definirajo razpon točk za posamezno oceno. Pri preverjanju znanja doseženo znanje dijaka ovrednotimo s pomočjo meril ocenjevanja znanja, s čimer mu podamo kvalitativno povratno informacijo o tem, kakšno je njegovo znanje v primerjavi z znanjem, ki se za posamezno oceno pričakuje pri ocenjevanju. Zato morajo biti merila ocenjevanja znanja opredeljena že pred začetkom učnega procesa oziroma najkasneje pred sprotnim preverjanjem znanja.

- primerjamo želeno in doseženo znanje ter tako ugotovimo vrzeli v znanju;
- dijaku podamo jasno povratno informacijo, kako naj odpravi vrzeli v znanju;
- dijak to informacijo uporabi pri izboljšavi svojega znanja;
- učitelj to informacijo uporabi pri vodenju dijaka do zastavljenega cilja ter pri načrtovanju nadaljnega pouka.

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, in sicer z namenom, da bi tako učitelj kot tudi dijaki ugotovili, ali so doseženi tisti standardi znanja, ki so predmet ocenjevanja znanja. Pri tem naj bo učitelj pozoren predvsem na doseganje minimalnih standardov znanja; če jih dijaki ne dosežajo 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). Na podlagi končnega preverjanja znanja naj dobijo dijaki individualno povratno informacijo. Na podlagi kakovostne povratne informacije lahko dijaki izboljšajo svoje znanje pred samim ocenjevanjem, za to pa mora biti med končnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja na voljo dovolj časa.

Izpostaviti velja, da je priporočljivo izvajanje vseh oblik preverjanja znanja, ne zgolj končnega preverjanja, saj sta ravno začetno in sprotno preverjanje znanja ključna za 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 dijakovega znanja po nekem zaključenem vsebinskem sklopu ali ob koncu ocenjevalnega obdobja in 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.

Znanje dijakov ocenjujemo šele potem, ko smo preverili, kako dijaki dosežajo 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, kar jasno opredeljuje tudi Pravilnik. Po strukturi je ocenjevanje znanja sicer lahko podobno (ne pa identično) končnemu preverjanju znanja (prim. Pravilnik, 5. in 11. člen; Rutar Ilc in Milekšič 2009, str. 2).

Ocene so zapisane 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, zanje pa je med drugim značilno, da dijaku same po sebi zelo malo povedo

o tem, katera znanja obvlada dobro in katerih ne. Lahko so izražene tudi opisno¹⁸ (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. Dijak za izdelek dobi oceno prav dobro (4). Zgolj številčna ocena pove le to, 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 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, saj učitelj različno vpliva na vedenje dijaka in na njegove učne dosežke. Tudi v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja je učitelj ključni dejavnik. Dejavnosti preverjanja in ocenjevanja znanja morajo biti zato s strani učitelja skrbno preišljene in načrtovane, prav tako pa je treba posebno pozornost nameniti razmisleku o tem, kako dijake aktivno vključiti v proces, na kakšen način posredovati povratne informacije o njihovih dosežkih in katere vsebinske vidike vključiti vanje. Kljub vsemu pa je pomembno, da učitelj ozavešča 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 vprašanja, ali:

- dijake jasno seznanja z učnimi cilji, standardi znanja in merili ocenjevanja (ne le s temo vsebinskega sklopa), tako da dijaki karseda natančno vedo, kaj od njih pričakuje;
- izhaja iz njihovega predznanja in izkušenj;
- usmerja dijake s šibkim predznanjem, da odpravijo primanjkljaje v znanju, jim pri tem pomaga in 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 oziroma 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

¹⁸ V 16. členu Pravilnika najdemo zapis, da je zapis v redovalnico »opravi« 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 bilo, da bi za oceno »opravi« ali »ni opravi« uporabljali izraz »ocena, izražena v besedi«. 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.

tudi oblikovanje meril ocenjevanja znanja. Meril 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 opozorili, 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 kriterije ocenjevanja. V nadaljevanju bomo oba târmina opredelili in pojasnili, na kaj moramo biti pri njunem formuliranju še posebej pozorni. Pred tem pa bomo razložili še vlogo standardov znanja, ki predstavljajo osnovo za ocenjevanje 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 oziroma 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 ve, katere učne cilje mora doseči ter kaj mora znati in 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 posamezen 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 si za doseganje omenjenih ciljev v šolskem prostoru ni treba prizadevati (Strmčnik 2001, str. 218). Standarde znanja učitelj formulira v procesu priprave izvedbenega kurikula in so del učiteljeve individualne, operativne učne priprave na pouk.

Poleg tega učitelj ali strokovni aktiv v skladu s Pravilnikom (13. člen) minimalne standarde znanja opredeli tudi v načrtu ocenjevanja znanja za posamezen strokovni modul. Naj spomnimo, da so minimalni standardi znanja tisti standardi znanja, katerih doseganje mora dijak izkazati za pozitivno oceno in posledično za uspešno sledenje pouku pri posameznem strokovnem modulu.

Standardi znanja sami po sebi še ne povedo, za katero oceno dijak dosega znanje, ki ga opredeljujejo. Učiteljeva naloga je, da za vsak standard znanja pripravi opisnike oziroma deskriptorje. 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. Opisniki predstavljajo opise učnih dosežkov za posamezen 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 ali 5. Opisnik torej predstavlja zapis, »kaj mora dijak znati za določeno oceno« (prav tam). Standard znanja je lahko členjen tudi na manj ali več stopenj (opisnikov), kar je odvisno od njegove kompleksnosti. Pri odločanju o številu opisnikov za določen 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 standard znanja, če pa je glede na vsebino to smiselno, lahko določene standarde tudi združuje.

Opisniki predstavljajo temelj za izvajanje kakovostnega preverjanja in ocenjevanja znanja, hkrati pa imajo zelo pomembno vlogo pri oblikovanju povratne informacije, ki je s pomočjo opisnikov tudi bistveno bolj razčlenjena in kontekstualizirana kot povratna informacija, ki vključuje zgolj številčno oceno oziroma informacijo o osvojenih točkah ali odstotkih (prim. Žakelj in Borstner 2012; Rutar Ilc 2003, 2008). Na podlagi opisnikov tudi učitelj prejme povratno informacijo o učinkih svojega dela.

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 v čim večji meri vključuje tudi dijake, v vajeniški obliki izobraževanja pa tudi mentorje pri delodajalcu. Pri oblikovanju opisnikov si lahko učitelj pomaga s taksonomijami. Opisniki so praviloma taksonomsko oblikovani, ni pa nujno, saj lahko minimalni standardi znanja predstavljajo tudi doseganje znanja na višjih taksonomskih ravneh ter obratno. Pri nas so najpogosteje uporabljene 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 na začetku šolskega leta oziroma najkasneje pred začetkom obravnave posameznega vsebinskega sklopa oziroma dejavnosti. Zapis oziroma shema, v kateri dijakom predstavimo standarde znanja in opisnike, imenujemo ocenjevalna shema, ocenjevalna lestvica oziroma rubrika (Rutar Ilc 2003, str. 152). 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 (prim. Žakelj in Borstner 2012; Rutar Ilc 2003, 2008). Smiselno je, da so standardi znanja in opisniki dijakom ves čas na voljo (objavljeni npr. na spletu, v spletni 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;¹⁹
- posamezen standard znanja naj praviloma vsebuje samo en 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

¹⁹ Aktivni glagoli so glagoli, ki izražajo dejavnost, s katero bo dijak izkazal svoje znanje. S tem namenom se izogibamo glagolom, kot so zna, pozna, razume, spozna, saj ne izražajo jasno, kaj se od dijaka pričakuje (Skubic Ermenc b. l.).

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 dijaki in njihovi starši);
- opisniki za višje ocene naj predpostavljajo, da je bil standard znanja na nižjih ravneh že dosežen;
- opisi učnih dosežkov oziroma 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 kakovost znanja, mora načrtovati in oblikovati takšne naloge, dejavnosti in izdelke, s katerimi bodo dijaki lahko dokazali, ali so načrtovane standarde znanja usvojili in na kateri stopnji. V okviru posameznega ocenjevanja znanja se vrednoti doseganje širšega nabora standardov znanja, vendar pa naj se pri tem instrument za ocenjevanje znanja zasnuje tako, da se z njim tudi preveri, v kolikšni meri dijak dosega določen 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 izbrani 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, so predpogoj za oblikovanje kriterija ocenjevanja, na podlagi katerega se točke seštejejo in določi ocena. Kriterij ocenjevanja je torej razpon potrebnih točk za posamezno oceno. Pogosto se za kriterij ocenjevanja uporabljajo tudi izrazi točkovnik, prag ali meja 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, ko 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 je namreč, da se kriterij ocenjevanja tvori šele 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 preverjamo z njim 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 veljaven v primeru, da meri natanko tisto, kar imamo namen z njim meriti (Sagadin 1993, str. 73). To torej pomeni, da če 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). 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. V instrument moramo zajeti 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 treba pri sestavi merskega instrumenta poskrbeti, da z njim ne preverjamo zgolj tega, v kolikšni meri dijak pozna dejstva in pridobljene informacije, ampak naloge sestavimo tako, da z njimi preverjamo tudi dijakovo razumevanje, kako zna usvojeno znanje uporabiti v novih situacijah, ali ga zna razčleniti in vrednotiti z 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 jasni, razumljivi ter enoznačni in 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 eseijskega tipa ali pri ocenjevanju izdelkov oziroma 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, tako 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. Če so prevelika, je smiselno, da v prihodnje še večjo pozornost namenimo pripravi merskih instrumentov, preveri pa se 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, ki se ji v šolskem polju posveča največ pozornosti (Bucik 1997). Ne nazadnje je objektivnost tudi predpogoj za pravičnost v ocenjevanju znanja.

Ocenjevanje znanja lahko opredelimo kot objektivno takrat, ko je dijakova ocena 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.²⁰ Na oceno pa prav tako ne smejo vplivati predpostavke in stereotipi, ki se nanašajo na dijaka oziroma na sam izdelek in situacijo, v kateri ocenjevanje poteka.

Popolna objektivnost ni možna. V želji, da bi zastavili čim bolj objektivni pisni preizkus znanja, lahko tudi pretiravamo, na primer s prevelikim obsegom nalog objektivnega tipa, s katerimi pa ne moremo ustrezno vrednotiti zlasti znanja na višjih taksonomskih ravneh. Pomembno 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 odgovorijo nanje. Na takšen način se učitelj izogne temu, da bi posameznim dijakom zaradi različnih subjektivnih dejavnikov postavljaj bodisi težja bodisi 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 biti 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 zato 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 spet ne bi bil dovolj občutljiv za razlike v znanju dijakov (prav tam).

²⁰ 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 njem, njegove predhodno pridobljene ocene in ocene pri drugih predmetih ter dejstvo, ali nam je simpatičen ali ne. Učinek kontrasta pomeni, da če znanje dijaka ne dosega pričakovanj, razliko pretirano opazimo. Na konkretnem primeru se učinek kontrasta pokaže 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).

Z vidika občutljivosti merskega instrumenta sta torej ključna uravnotežena težavnost nalog in uravnoteženo razmerje med lažjimi in zahtevnejšimi nalogami, s katerimi bomo preverili doseganje različnih standardov 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 ter ga usmerja pri nadaljnjem učenju. S tem ko jo učitelj ali mentor oblikuje, posebej če jo pripravlja v pisni obliki, pa sam opravi tudi razmislek o tem, kako lahko v bodoče prilagodi poučevanje ali usposabljanje.

Povratna informacija mora biti celostna, sistematična in individualizirana (Vogrinc idr. 2011, str. 12). Predstavlja 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 ter morebitnih vrzelih v znanju v okviru različnih makroartikulacijskih²¹ stopenj pouka.

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

Povratna informacija spodbuja učenje, kadar:

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

Povratna informacija lahko dijaku pomaga izboljšati učne dosežke, 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 merili ocenjevanja znanja (opisniki in kriteriji znanja), izpeljanimi iz njih. To 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 njej (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 natančno vedeti, kdaj se bo ocenjevanje znanja

²¹ Makroartikulacijske stopnje pouka so: (1) priprava oziroma uvodna stopnja pouka, (2) obravnava novih učnih vsebin, (3) ponavljanje, urjenje in utrjevanje znanja, (4) ocenjevanje znanja.

izvajalo.

UČINKOVITOST POSREDOVANJA POVRATNE INFORMACIJE

UČINKOVITA POVRATNA INFORMACIJA	NEUČINKOVITA POVRATNA INFORMACIJA
Usmerjena je k dijaku in se nanaša na doseganje predvidenih učnih ciljev.	Stigmatizira dijake v smislu »bolj se potruži«, »tvoj izdelek je obupen« ipd.
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 nepotrebem skrivnosten.

(Prirejeno po Rutar Ilc 2003)

4. USKLAJEVANJE UČNIH CILJEV S PREVERJANJEM IN OCENJEVANJEM ZNANJA

Za kakovostno preverjanje in ocenjevanje znanja je pomembna skladnost med:

- vnaprej opredeljenimi učnimi cilji in standardi znanja,
- izbranimi učnimi vsebinami oziroma temami,
- izbranimi delovnimi nalogami in drugimi učnimi aktivnostmi vajenca v podjetju (v primeru vaje oblike izobraževanja).

Če 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 tako, da neko nalogo dijak ne le izvede, ampak tudi opiše in predstavi. Izvedbo 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 obvladovanje 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 in pripravi merskih instrumentov za preverjanje in ocenjevanje znanja si učitelji lahko pomagajo z zgoraj omenjenimi taksonomijami učnih ciljev. Taksonomija pomaga sistematično razvrstiti učne cilje v skladu z načeli razporejanja le-teh 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).

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

V tretjem delu besedila se osredotočamo na posebnosti ocenjevanje znanja v vajeniški obliki izobraževanja. Osrednjo pozornost namenjamo pomenu sodelovanja med šolo in delodajalcem pri načrtovanju in izvajanju ocenjevanja znanja. V tem procesu imajo pomembno vlogo organizator PUD-a, učitelji strokovnih modulov in mentorji pri delodajalcih. V vajeniški obliki izobraževanja je treba v proces načrtovanja nujno vključiti tudi mentorja, saj je pri ocenjevanju znanja ključni partner učitelja, nosilca 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. Izobraževalni programi, ki se izvajajo v vajeniški obliki, se dodajajo postopoma, tako da je v šolskem letu 2021/2022 takih programov že štirinajst,²² v vajeniško obliko izobraževanja se je bilo v omenjenem letu možno vpisati v enaindvajsetih šolah.

Izobraževalni program v vajeniški obliki se izvaja v sodelovanju med šolo in delodajalcem, 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). Pri ocenjevanju znanja sodelujejo tudi mentorji (ZVaj, 31. člen, in Pravilnik, 7. člen).

V podporo izvajanju praktičnega usposabljanja z delom v izobraževalnih programih srednjega poklicnega izobraževanja²³ 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 ter jih povezali z generičnimi kompetencami in delovnimi procesi (Smernice 2017). Katalog tako na nacionalni ravni opredeli učne cilje praktičnega usposabljanja z delom. Katere od teh učnih ciljev bosta dijak ali vajenec na praktičnem usposabljanju z delom dejansko dosegala, pa natančneje določita šola in delodajalec (v vajeniški obliki v načrtu izvajanja vajeništva). Pri tej opredelitvi sledita končnemu cilju izobraževalnega programa, tj. celoviti poklicni usposobljenosti,

²² 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.

²³ Katalog praktičnega usposabljanja je namenjen podpori za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom v obeh oblikah izobraževanja.

kot jih izražajo poklicne kompetence programa.²⁴

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 vajenec dosegal z izobraževanjem v šoli in katere s praktičnim usposabljanjem z delom, torej pri delodajalcu (Metodologija 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, če se šola in delodajalec tako 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-a, učitelji – predvsem, a ne izključno učitelji strokovnih modulov – in mentorji, kadrovsko službo ter vodstvom pri delodajalcu. To sodelovanje koordinira organizator PUD-a, ki je zaposlen na šoli. Ko gre za ocenjevanje 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). Šole so se večinoma odločale za pripravo ocenjevalnih listov ali točkovnikov, iz evalvacije pa smo razbrali (prav tam, str. 46–47), da so bili ti pripomočki pogosto strokovno prešibki, da bi v celoti sledili temeljnemu pedagoškemu priporočilu 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. Zato je na mestu proaktivnost šole, da mentorje podpre pri njihovem razumevanju, načrtovanju in izvajanju ocenjevanja znanja. Priporočamo, da šola nekaj časa nameni za postopno pripravo mentorjev na sodelovanje pri ocenjevanju znanja. Mentorje naj seznanijo 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 načrtovanje ocenjevanja znanja za posameznega vajenca, pri čemer sodelujejo učitelji in mentor. Poleg tega pa imajo mentorji tudi priložnost, da področji preverjanja in ocenjevanja znanja spoznajo na

²⁴ Katalog praktičnega usposabljanja opredeli tiste delovne procese in učne cilje, za katere se pričakuje, da jih bo vajenec dosegel v času usposabljanja pri delodajalcu. Če delodajalec zaradi posebnosti 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 omogočiti, se mora delodajalec ob pomoči pristojne zbornice dogovoriti z drugim delodajalcem, da vajenec del usposabljanja opravi pri njem.

usposabljanjih, namenjenih prav njim.²⁵ Naj ob tem poudarimo, da so to novejši programi, ki jih večina mentorjev še ni bila deležna. Učitelji, organizatorji PUD-a in mentorji imajo možnost, da se udeležijo tudi nadaljnjih usposabljanj, ki jih organizirajo pristojne zbornice in Center RS za poklicno izobraževanje.

Zagotovo je ocenjevanje znanja v prvih letih vajeništva zahteven proces za vse vključene, z izkušnjami pa se nadejamo razvoja dobrih praks.

Preverjanje in ocenjevanje znanja za posamezen izobraževalni program šole načrtujejo v okviru izvedbenega kurikula.²⁶ Proces sta opredeljena tudi v šolskih pravilih, v okviru izvedbenega kurikula pa se ju opredeli v načrtu ocenjevanja znanja. Smiselno je, da šola oziroma učitelji pripravijo osnutek načrta ocenjevanja znanja in končno različico oblikujejo na podlagi pogovora in dogovora s posameznim mentorjem. Konkretno dogovore lahko šola in mentor zabeležita v načrtu izvajanja vajeništva oziroma v prilogi k njemu. Smiselno je, da v procesu dogovarjanja sodeluje tudi organizator PUD-a.

V naslednjem koraku je smiselno v proces vključiti tudi vajenca, tako da se ga natančno seznanimo s konkretnim načrtom ocenjevanja znanja, ki se nanaša na njegovo izobraževanje. Bolje kot je vajenec seznanjen s potekom preverjanja in ocenjevanja ter s cilji in standardi znanja, ki naj bi jih dosegel, lažje in uspešneje bo npr. sodeloval pri pripravi, koordiniranju dogovora o tērminu ocenjevanja ter dokumentiranju njegovega poteka. Na ta način bo vajenec 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 nabor standardov znanja, ki bodo predmet posameznega ocenjevanja znanja, in iz njih izpeljane večstopenjske opisnike, ob tem pa tudi:

- minimalne standarde znanja,
- izvedbene načine ocenjevanja znanja,
- pripadajoče kriterije ocenjevanja,
- časovni okvir ocenjevanja znanja,
- kraj ocenjevanja znanja,
- načine dokumentiranja ocenjevanja znanja,
- prisotnost učitelja in mentorja pri ocenjevanju znanja in
- sodelovanje vajenca pri ocenjevanju znanja.

Nujno je, da pri oblikovanju končne različice dokumenta sodelujejo učitelji, organizator PUD-a in

²⁵ Usposabljanja za mentorje so objavljena na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/izobrazevalni-programi/programi/pau/>.

²⁶ Več o izvedbenem kurikulu lahko preberete v Priporočilih za pripravo izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju, dostopnih na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/priprava_izvedbenega_kurikula.pdf.

mentor. 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. Šola naj mentorjem omogoči, da predlagajo spremembe tudi kasneje v procesu, k temu jih lahko neposredno povabi ter ponudi okvirni têrmin za morebitno dopolnitev načrta.

8. POSEBNOSTI OCENJEVANJA ZNANJA V VAJENIŠKI OBLIKI IZOBRAŽEVANJA

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

O standardih znanja in opisnikih smo pisali v drugem delu besedila. Na tem mestu poudarimo le, da je proces priprave na ocenjevanje znanja (zapis standardov znanja, meril ocenjevanja ipd.) posebej kompleksen in časovno zahteven proces tudi za večše učitelje strokovnih modulov. Smiselno je načrtovati dovolj časa za predstavitev postopka mentorjem, pri čemer predstavitev podpremo tudi s konkretnimi primeri. Doseči želimo, da bi mentorji razumeli, kako in zakaj se pripravljajo zapisi standardov znanja in opisniki ter kako naj bi slednje pri ocenjevanju uporabljali, po pridobljenih izkušnjah pa morebiti tudi prispevali k njihovi izboljšavi.

Obvezen način ocenjevanja strokovnih modulov je ocenjevanje izdelka oziroma storitve z zagovorom. Slednje predstavlja tudi izhodišče za določitev vseh preostalih izvedbenih načinov ocenjevanja znanja. Pri načrtovanju in izbiri načinov ocenjevanja znanja predlagamo, da se najprej opredeli, katere standarde znanja bomo vrednotili s posameznim izdelkom oziroma storitvijo z zagovorom, ter da se jih nato časovno umesti v načrt ocenjevanja znanja. Ob tem se opredeli tudi število teh ocenjevanj.

Izdelek ali storitev z zagovorom, ki se ga ocenjuje, naj bo načrtovan tako, da bo ocenjevanje trajalo največ dve uri. Kadar se z izdelkom oziroma storitvijo ter zagovorom, pri katerem vajenec utemelji tudi določene teoretične vidike odločitev pri pripravi izdelka ali opravljanju storitve, ne more izkazati celota standardov znanja, ki so predmet ocenjevanja, učitelj v dogovoru z mentorjem določi tudi dodatno ustno ali pisno ocenjevanje. Bistveno pri opredelitvi izvedbenih načinov ocenjevanja znanja v strokovnih modulih torej je, da se, kadar je le mogoče, odločimo za izdelek oziroma storitev z zagovorom.

Kraj ocenjevanja se načeloma določi na podlagi tega, kje vajenec znanje, ki bo ocenjeno, tudi pridobiva – torej v šoli ali pri delodajalcu. Od tega je smiselno odstopati le, kadar s tem prispevamo k bolj kompetenčnemu in avtentičnemu ocenjevanju znanja. Če npr. vajenec strokovnoteoretična znanja usvaja v šoli, lahko standarde znanja, ki so vezani na strokovnoteoretična znanja, pridobljena v šoli, izkazuje med zagovorom pri ocenjevanju znanja pri delodajalcu, torej ob predstavitvi izdelave izdelka ali opravljanju storitve. Velja tudi obratno, torej da se vajenčeva večšina, ki se je 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 bolj, kot je to nujno potrebno, prav tako pa je lahko takšna organizacija ocenjevanja znanja tudi časovno racionalnejša.

Ključno pri načrtovanju ocenjevanja znanja je torej to, da določimo posamezne izdelke oziroma storitve z zagovorom, ki naj jih vajenec opravi v določenem ocenjevalnem obdobju pri delodajalcu, in te, ki naj bi jih za ocenjevanje opravil v šoli. Pri tem je smiseln tudi razmislek, kako lahko vajenec nadgrajuje svoje znanje, da se bo kar najbolje izkazal tudi na vmesnem preizkusu in nato še na zaključnem izpitu. Pri vmesnem preizkusu in zaključnem izpitu vajenec izkazuje kompleksnost pridobljenih znanj, pri ocenjevanju pa lahko opravlja tudi delne in pomožne naloge (z vidika delovnega procesa pri

delodajalcu), ki izgrajujejo njegovo znanje pri strokovnem modulu, v letniku oziroma med celotnim izobraževanjem.

Ko učitelj in mentor opredelita izdelke oziroma storitve, ki jih bo vajenec opravil za oceno, jih časovno umestita. Pri tem je pomembno, da bo imel vajenec dovolj časa, da usvoji znanje in se po povratni informaciji pripravi na ocenjevanje znanja.

Idealno bi bilo, da bi mentor in učitelj strokovnega modula v celotnem procesu tesno sodelovala tudi na ta način, da bi bil učitelj vsaj enkrat letno prisoten pri ocenjevanju znanja pri delodajalcu. V veliko podporo (zlasti mentorju začetniku) so tudi pogostejši obiski organizatorja PUD-a 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.²⁷

Ključna je tudi vloga organizatorja PUD-a. Slednji namreč predvsem organizacijsko podpira celoten proces sodelovanja šole z delodajalcem, kar pomeni, da tesno sodeluje z učitelji, mentorji in vajenci.

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

Pomembno vlogo pri ocenjevanju znanja, ki ga vajenec dosega pri praktičnem usposabljanju z delom, ima dokumentiranje. S tem zagotovimo transparentnost ocenjevanja. Iz pisnih evidenc, fotografij, videoposnetka ipd. je moč razbrati, katere standarde znanja (in na kateri stopnji) je vajenec dosegel. V dokumentaciji se lahko dodatno in opisno pojasni vajenčevo izkazano znanje, utemelji morebitna odstopanja od načrtovanih meril ocenjevanja znanja ter potek ocenjevanja. Ob tem lahko izpostavimo morebitne težave ali podamo predloge za izboljšave procesa. Idealno bi bilo, če bi v dokumentiranje vključili tudi samooceno vajenca oziroma njegovo refleksijo.

Večkrat smo že omenili možnosti za vajenčevo sodelovanje v procesu ocenjevanja znanja. Vsekakor je zelo na mestu, da učitelj (lahko tudi skupaj z mentorjem) vajencu predstavi načrt ocenjevanja znanja. Cilj ni le seznanjenost vajenca s pričakovani, temveč tudi vajenčeva povratna informacija z vidika razumevanja poklicnih kompetenc, učnih ciljev, standardov znanja, opisnikov, kriterijev in postopka ocenjevanja znanja. Priporočamo odprtost učitelja in mentorja za upoštevanje morebitnih predlogov s strani vajenca, ki bi prispevali k jasnejšemu zapisu posameznih vidikov v načrtu ocenjevanja znanja. Vajenec naj ima ob tem tudi možnost, da si pojasnila zapiše v svoj izvod načrta ocenjevanja. Predlagamo, da se na začetku vsakega šolskega leta z vajenci pregleda celoten načrt ocenjevanja znanja, pred začetkom usposabljanja za posamezen vsebinski sklop ali strokovni modul pa še enkrat podrobneje predvsem standarde znanja in opisnike.

²⁷ Ciklična organizacija pouka pomeni, da se izobraževanje v šoli in praktično usposabljanje z delom med šolskim letom 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. Leban 2021, str. 4).

POJMOVNIK

Vrednotenje znanja

Vrednotenje znanja je proces ugotavljanja, v kolikšni meri dijaki dosegajo vnaprej določene učne cilje in standarde znanja. V slovenskem prostoru predstavlja nadpomenko za sicer dva ločena procesa: preverjanje znanja na eni strani in ocenjevanje znanja na drugi, saj omenjena procesa ločujemo tako strokovno kot tudi formalno-pravno.

Namen vrednotenja znanja je ugotoviti, kakšno je doseženo znanje dijakov, ter presoditi značilnosti in kakovost procesov učenja in poučevanja, da bi jih v prihodnje lahko izboljšali (prim. Sentočnik 2011, str. 1).

Preverjanje znanja

Preverjanje znanja je kontinuirana didaktična dejavnost, ki poteka med učnim procesom. Namen preverjanja znanja je večplasten. Z njim ugotavljamo doseganje učnih ciljev in standardov znanja dijakov ter vrzeli v znanju in vzroke zanje, da bi v nadaljevanju učnega procesa lahko te vrzeli zapolnili (prim. Strmčnik 2001, str. 170–171). Razlikujemo med začetnim ali diagnostičnim, sprotnim ali formativnim in končnim ali sumativnim preverjanjem znanja. Preverjanje znanja se vedno izvaja pred ocenjevanjem znanja. Učitelj s končnim (op. a.)²⁸ preverjanjem znanja ugotavlja doseganje učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja (Pravilnik, 5. člen).

Ocenjevanje znanja

Ocenjevanje znanja je proces vrednotenja dijakovega znanja po nekem zaključenem vsebinskem sklopu ali ob koncu ocenjevalnega obdobja, pri katerem učitelj (ali več učiteljev, v vajeniški obliki izobraževanja tudi v sodelovanju z mentorjem) dijaku podeli oceno. Ocenjevanje znanja šola opredeli v šolskih pravilih ocenjevanja znanja in v načrtu ocenjevanja znanja. Ocenjevanje znanja se izvaja na podlagi v načrtu ocenjevanja znanja vnaprej določenih standardov znanja in meril ocenjevanja znanja (opisnikov in kriterijev ocenjevanja). Dijaki, katerih znanje se ocenjuje, morajo biti vnaprej seznanjeni z načrtom ocenjevanja znanja, v katerem je tudi opredeljeno, kateri standardi znanja se ocenjujejo za posamezno oceno, na kakšen način ter kje in kdaj bo ocenjevanje potekalo.

Pravilnik v 13. členu določa, da so roki za pisno ocenjevanje znanja obvezna sestavina načrta ocenjevanja znanja.

Povratna informacija

Učitelj ali mentor poda dijaku povratno informacijo med učnim procesom. To je sestavni del vsakodnevnega dialoga med učiteljem oziroma mentorjem in dijakom, s tem pa tudi del preverjanja in ocenjevanja znanja. Gre za sporočila dijaku o njegovem doseganju učnih ciljev in standardov znanja, napredku in morebitnih vrzelih v znanju, tako da se ga usmerja pri nadaljnjem učenju. Povratna

²⁸ Pravilnik opredeljuje preverjanje znanja tako, da lahko sklepamo, da meri predvsem na končno preverjanje znanja, čeprav to eksplicitno nikjer ni zapisano.

informacija mora biti celostna, sistematična in individualizirana, pravočasna, konkretna in specifična; vsebovati mora učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje. Izhajati mora iz jasnih meril ocenjevanja znanja (prim. Vogrinc idr. 2011, str. 12; prim. Holcar Brunauer 2016a, str. 6–7).

Ocena

Ocena nam pove, v kolikšni meri je dijak usvojil učne cilje oziroma standarde znanja. Lahko je številčna ali opisna. V slovenskem izobraževalnem sistemu pozitivno oceno predstavljajo ocene od 2 do 5 in ocena »opravi«, negativna ocena pa je ocena 1 in ocena »ni opravi« (Pravilnik, 16. člen). Oceno podeli učitelj (ali več učiteljev, v vajeniški obliki izobraževanja tudi v sodelovanju z mentorjem) in jo vpiše v redovalnico. Ob koncu ocenjevalnega obdobja in pri zaključnem izpitu se v redovalnico oziroma spričevalo vpiše zaključna ali končna ocena posamezne programske enote. V okviru posameznega ocenjevanja znanja, katerega rezultat je ena posamezna ocena, se vrednoti doseganje širšega nabora standardov znanja.

Standard znanja

Standard znanja je tisti učni cilj, ki ga je mogoče objektivno vrednotiti. Standarde znanja učitelj oblikuje v procesu priprave izvedbenega kurikula. Vključi jih v načrt ocenjevanja znanja, prav tako pa so tudi del učiteljeve individualne, operativne učne priprave na pouk.

Minimalni standard znanja

Minimalni standard znanja opredeljuje znanje, ki ga mora dijak izkazati za pozitivno oceno in posledično za uspešno sledenje pouku pri posameznem strokovnem modulu. Pravilnik v 13. členu določa, da so minimalni standardi znanja obvezna sestavina načrta ocenjevanja znanja. Včasih je minimalni standard znanja enak standardu znanja, pogosto pa je treba standard znanja razčleniti na posamezne opisnike, pri čemer opisnik za oceno 2 predstavlja minimalni standard znanja.

Merila ocenjevanja znanja

Merila ocenjevanja znanja, ki so podlaga za oblikovanje ocen, učitelj pripravi na podlagi standardov znanja in opredeljenih izvedbenih načinov ocenjevanja znanja. Merila ocenjevanja sestavljajo opisniki in kriteriji ocenjevanja. Pravilnik v 13. členu določa, da so merila ocenjevanja znanja obvezna sestavina načrta ocenjevanja znanja. Velja pa tudi, da se na merila ocenjevanja znanja opremo pri preverjanju znanja, posebej pri končnem preverjanju le-tega.

Opisniki

Učitelj opisnike pripravi na podlagi standardov znanja. Standardi znanja sami po sebi še ne povedo, za katero oceno dijak dosega znanje, ki ga opredeljujejo, zato mora učitelj pripraviti opisnike (prim. Rutar Ilc 2003, str. 140). Opisniki razčlenijo standarde znanja na eno ali več stopenj, torej opisujejo učne dosežke za najmanj eno pozitivno oceno, v primeru številčne ocene torej za oceno 2. Pedagoško ustrežnejše pa je, da se standard znanja razčleni na več opisnikov. Od kompleksnosti standarda znanja in od lestvice ocen, ki je v uporabi, je odvisno, na koliko stopenj opisnikov se standard znanja razčleni.

Kriteriji ocenjevanja

Kriterij ocenjevanja nam pove, koliko točk mora dijak zbrati za posamezno oceno. Pogosto se za kriterij

ocenjevanja uporabljajo tudi izrazi točkovnik, prag ali meja za oceno. Kriterij ocenjevanja se najprej pripravi za vsako posamezno nalogo in šele nato za preizkus znanja kot celoto. Točke, opredeljene za posamezno nalogo, so namreč predpogoj za oblikovanje kriterija ocenjevanja, na podlagi katerega se točke seštejejo in določi ocena. Posebej se določijo tudi kriteriji ocenjevanja za oblikovanje končne ocene programske enote ob koncu ocenjevalnega obdobja oziroma izobraževanja.

Merske karakteristike

Merske karakteristike so lastnosti merskih instrumentov. Bolj kot merski instrumenti upoštevajo merske karakteristike, boljše merijo to, za kar so pripravljene. Merski instrumenti so naloge oziroma nabor nalog posameznega ocenjevanja. Poznamo štiri merske karakteristike, ki pogojujejo kakovostno izvajanje preverjanja in ocenjevanja znanja: veljavnost, objektivnost, zanesljivost in občutljivost.

(Izvedbeni) načini ocenjevanja znanja

Ko govorimo o načinih ocenjevanja znanja, imamo v mislih to, na kakšen način dijak izkazuje doseganje standardov znanja. Poznamo različne načine ocenjevanja znanja: izdelek oziroma storitev in zagovor, ustni odgovori in pisni izdelki. V praksi se načini ocenjevanja znanja pogosto prepletajo, saj dijak težko izkaže doseganje standardov znanja samo z enim od načinov ocenjevanja znanja. Poleg obveznega načina ocenjevanja lahko učitelj izbere tudi druge načine ocenjevanja.

Obvezni načini ocenjevanja znanja

Obvezni načini ocenjevanja za predmete in strokovne module so določeni v splošnem delu posameznega izobraževalnega programa (ZOFVI, 12. člen). Pri veliki večini strokovnih modulov je kot obvezen način ocenjevanja določeno ocenjevanje izdelka oziroma storitve in zagovora. Načine ocenjevanja znanja med šolskim letom načrtujemo v načrtu ocenjevanja znanja. V izobraževalnem programu opredeljen obvezni način ocenjevanja pomeni, da mora biti dijak pri posameznem strokovnem modulu vsaj enkrat ocenjevan na ta način. Praktični del zaključnega izpita v poklicnem izobraževanju se izvaja na način »izdelek oziroma storitev in zagovor«.

Šolska pravila ocenjevanja znanja

Šolska pravila ocenjevanja znanja so interni akt šole, ki ga šola pripravi na podlagi ZPSI-1 (71. člen) in Pravilnika (12. člen). V njem šola opredeli tiste vidike ocenjevanja znanja, ki na nacionalni ravni niso natančneje opredeljeni in ki veljajo enako za ocenjevanje znanja na celotni šoli, torej za vse izobraževalne programe na njej. Posebnosti ocenjevanja znanja znotraj posameznega izobraževalnega programa pa se opredeli v načrtu ocenjevanja znanja.

Izvedbeni kurikulum

Izvedbeni kurikulum²⁹ je izvedbeni načrt, v katerem šola vsebinsko, metodično-didaktično in

²⁹ Več o izvedbenem kurikulumu lahko preberete v Priporočilih za pripravo izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju, dostopnih na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Priporocila-za-pripravo-izvedbenega-kurikula-v-srednjem-poklicnem-izobrazevanju.pdf>.

organizacijsko načrtuje izvedbo izobraževalnega programa za posamezno generacijo dijakov ali vajencev. Sestavine izvedbenega kurikula, kot na primer izvedbeni predmetnik, časovna razporeditev izobraževanja v šoli in usposabljanja pri delodajalcih, skupna učna priprava, individualizirani načrti izobraževanja dijakov ali vajencev in podobno, so podlaga za pripravo načrta ocenjevanja znanja. Priporočamo, da se načrt ocenjevanja znanja umesti v izvedbeni kurikulum.

Načrt ocenjevanja znanja

Načrt ocenjevanja znanja v okviru izvedbenega kurikula opredeli posamezen strokovni aktiv (Pravilnik, 13. člen), v vajeniški obliki izobraževanja tudi v sodelovanju z mentorji pri delodajalcih (ZVaj, 31. člen). Načrt ocenjevanja znanja opredeljuje tako (končno) preverjanje kot ocenjevanje znanja in med drugim vsebuje zapis minimalnega standarda znanja pri strokovnem modulu, meril in načinov ocenjevanja znanja med šolskim letom ter rokov za pisno ocenjevanje znanja pri strokovnem modulu, ki jih določi strokovni aktiv najpozneje 14 dni po začetku prvega ocenjevalnega obdobja (Pravilnik, 13. člen).

Priporočamo, da se v načrtu ocenjevanja znanja za vajeniško obliko izobraževanja opredeli tudi to, kako pri preverjanju in ocenjevanju znanja sodeluje mentor, kar pomeni, da vzpostavimo razmerje med učnimi cilji, ki so zapisani v katalogu znanja in katalogu praktičnega usposabljanja (kar je že del načrta izvajanja vajeništva), da se za ocenjevanje znanja pri delodajalcu opredeli tudi načine dokumentiranja, prisotnost učitelja in mentorja ter sodelovanje vajenca. Zato je smiselno, da se načrt ocenjevanja znanja, ki se tiče vajeniške oblike izobraževanja, vključi tudi v načrt izvajanja vajeništva, ki je temeljni dokument, s katerim šola in delodajalec opredelita svoje sodelovanje v vajeniški obliki izobraževanja.

Vajeniška oblika izobraževanja

Izobraževalni program v vajeniški obliki se izvaja v sodelovanju med šolo in delodajalcem, 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). V vajeniški obliki izobraževanja pri ocenjevanju znanja sodelujejo tudi mentorji (ZVaj, 31. člen, in Pravilnik, 7. člen). Šola in delodajalec ob začetku izobraževanja v vajeniški obliki za vsakega vajenca posebej pripravita načrt izvajanja vajeništva.

Načrt izvajanja vajeništva

Načrt izvajanja vajeništva je dokument, ki ga šola in delodajalec pripravita za posameznega vajenca in vsebuje: opredelitev in uskladitev ciljev praktičnega usposabljanja z delom s cilji in obsegom izobraževanja v šoli, časovno razporeditev praktičnega usposabljanja z delom in izobraževanja v šoli, načine in oblike medsebojnega obveščanja o izpolnjevanju vajenčevih obveznosti in okoliščinah, pomembnih za izvedbo vajeniške oblike izobraževanja, način sodelovanja pri izvedbi zaključnega izpita.

LITERATURA IN VIRI

Bahovec, I. idr. (2007). Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/ocenjevanje-v-novih-programih-srednjega-poklicnega-in-srednjega-strokovnega-izobrazevanja/>

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

Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? V: 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). Razvijanje in vrednotenje znanja. Ljubljana: Zavod RS 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/wp-content/uploads/2021/01/15_Drugo-vmesno-evalvacijsko_vajenistvo-1.pdf.

Krajnc, B. in Leban, I. (2018). Metodologija za pripravo načrta izvajanja vajeništva. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/01/1_6_Nacrt-izvajanja-vajenistva_metodologija-1.pdf

Leban, I. idr. (2021). Priporočila za pripravo izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Priporocila-za-pripravo-izvedbenega-kurikula-v-srednjem-poklicnem-izobrazevanju.pdf>.

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

Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

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

Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: Vzgoja in izobraževanje, Letnik 37, št. 1, str. 19–21. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Milekšič, V. (2002). Preverjanje in ocenjevanje znanja v devetletni osnovni šoli. V: Vzgoja in izobraževanje, 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.

Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2018/C 189/01). Dostopno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=NL).

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. V: Sodobna pedagogika, 59, posebna številka, str. 24–47.

Rutar Ilc, Z. (2014). Spremljanje in preverjanje, ki podpirata kakovostno učenje. V: 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.). Drugo 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). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod RS 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: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Smernice.pdf>

Skubic Ermenc, K., Drobne, J., Štefanc, D. (2012). Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/ucne-situacije-v-poklicnem-in-strokovnem-izobrazevanju/>

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: Center RS za poklicno izobraževanje (interno gradivo).

Smernice za pripravo kataloga praktičnega usposabljanja za poskus »Uvajanje vajeniške oblike izvedbe programov srednjega poklicnega izobraževanja« (2017). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (interno gradivo).

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

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

Vogrinc, J. idr. (2011). Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vuradin Popovič, J. (2012). Procesi učenja in poučevanja za razvijanje in spremljanje ter vrednotenje znanja. V: Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.). Razvijanje in vrednotenje znanja. Ljubljana: Zavod RS 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. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/nacrt-ocenjevanja-znanja/>.

Zupanc, B. idr. (2010). Priporočila za pripravo in izvedbo drugega in četrtega predmeta poklicne mature: poklicna matura v izobraževalnih programih za pridobitev srednje strokovne izobrazbe. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/priporocila-za-pripravo-in-izvedbo-drugega-in-cetrtega-predmeta-poklicne-mature/>

Zupanc, B. idr. (2012). Izdelek oziroma storitev in zagovor: zaključni izpit v izobraževalnih programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/izdelek-ozroma-storitev-in-zagovor/>.

Zupanc, B. idr. (2021). Priporočila za načrtovanje in izvedbo zaključnega izpita iz izdelka oziroma storitve z zagovorom v programih srednjega poklicnega izobraževanja v vajeniški obliki. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Priporocila-zakljucni-izpit-okt21-1.pdf>.

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