

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

METKA MAGAJNA



UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA RAZREDNI POUK

# OCENJEVANJE PRI POUKU DRUŽBOSLOVJA V 4. RAZREDU

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: doc. Maja Umek

Kandidatka: Metka Magajna

Ljubljana, marec 2014



## ZAHVALA

V prvi vrsti bi se rada zahvalila svoji mentorici doc. Maji Umek za strokovno pomoč in nasvete, ki so pripomogli k nastajanju in dokončanju diplomskega dela.

Rada bi se zahvalila tudi svoji družini in fantu Domnu, ki so me spodbujali in verjeli vame, tudi ko sem kdaj pri pisanju diplomskega dela naletela na »blokado«.

Posebna zahvala gre tudi lektorici besedila Luciji Magajna.

*"Izraziti hvaležnost brez besed. Saj tiste popolne hvaležnosti pač ne moremo ujeti v besede. Sploh pa ne v tiste nešteto izgovorjene besede, ki so že vse obrabljene in so podobne robovom stopnic, ki vodijo v zgornja nadstropja oblasti, časti in slave. Začutiti torej hvaležnost tako, da prevzame vsega človeka do zadnjega vlakna." (Jože Urbanija)*



## **POVZETEK**

Namen diplomskega dela je zbrati izkušnje učiteljev pri ocenjevanju in s tem morda pomagati bodočim učiteljem.

V teoretičnem delu sem definirala ocenjevanje in njegov namen, predstavila merske karakteristike, ki naj bi jih učitelji pri ocenjevanju znanja upoštevali. Opisala sem tudi napake pri ocenjevanju, ki se zgodijo, če merskih karakteristik ne upoštevamo. Predstavila sem različne načine in vrste ocenjevanja in njihove prednosti ter pomanjkljivosti. Opredelila sem postopek načrtovanja in priprave na ocenjevanje znanja. Posebno pozornost pa sem namenila predmetu družba v 4. razredu. Predstavila sem predmet, njegov namen, splošne cilje, didaktična priporočila in različne didaktične pristope, ki pri predmetu družba že zaradi same zasnove v primerjavi z drugimi predmeti pridejo bolj v ospredje.

V empiričnem delu diplomskega dela sem analizirala podatke, ki sem jih pridobila s pomočjo intervjuja, ki je razdeljen na dva sklopa. Prvi sklop so splošna vprašanja o ocenjevanju in zajemajo vse faze od načrtovanja do izvedbe. Več vprašanj je namenjenih občutkom učiteljev, ko so postavljeni pred različne ovire. Drugi sklop vprašanj pa se nanaša na ocenjevanje pri predmetu družba.

Rezultati so med drugim pokazali, da učiteljice začetnice niso bile dovolj suverene in pripravljene na samo ocenjevanje znanja, ter da večina učiteljic ne bi ocenjevala znanje, če ne bi bil predpisana sestavina pouka.

**Ključne besede:** ocenjevanje znanja, načini in vrste ocenjevanja, načela ocenjevanja, napake pri ocenjevanju, priprava na ocenjevanje, predmet družba.





# ASSESSMENT OF SOCIAL STUDIES IN FOURTH GRADE

## ABSTRACT

The purpose of the thesis was to collect the experience of teachers in the evaluation process and perhaps to help future teachers by doing so.

The theoretical part defines evaluation and its purpose, and presents measurement characteristics which teachers should consider in the evaluation process. Errors in the evaluation process, which occur if measurement characteristics are not considered, are also described. Several ways and types of evaluation are presented, with their advantages and weaknesses. Procedure planning and evaluation preparation are also defined. Special attention was paid to the subject *Society* in the fourth grade. The subject *Society* is presented with its purpose, general aims of the subject, didactic recommendations and various didactic approaches which come to the forefront because of the design of the subject more than in other subjects.

The empirical part of the thesis analyses the data acquired with an interview. The interview is divided into two sections. The first section consists of questions related to evaluation in general which comprise everything from planning to implementation of evaluation. Several questions aim for teachers' feelings when facing various obstacles. The second section of questions refers to evaluation in the subject *Society*.

Among other, results have shown that teachers as beginners were not confident and ready enough regarding the evaluation of knowledge and that most teachers would not evaluate knowledge if it weren't a predetermined part of teaching.

**Keywords:** evaluation process, means and types of evaluation, evaluation principles, evaluation errors, evaluation preparation, subject *Society*.



## KAZALO VSEBINE

1	UVOD .....	1
2	TEORETIČNI DEL .....	2
2.1	Kaj je ocenjevanje znanja .....	2
2.1.1	Namen ocenjevanja znanja .....	2
2.1.2	Kaj ocenjevati? .....	3
2.1.3	Ocenjevanje znanja ni preverjanje znanja .....	4
2.2	Merske karakteristike ocenjevanja .....	6
2.2.1	Objektivnost .....	6
2.2.2	Zanesljivost.....	6
2.2.3	Veljavnost.....	7
2.2.4	Občutljivost .....	8
2.2.5	Ekonomičnost .....	8
2.3	Vrste ocenjevanja.....	8
2.3.1	Opisno ocenjevanje.....	9
2.3.1.1	Oblikovanje opisne ocene .....	10
2.3.1.2	Prednosti opisnega ocenjevanja .....	10
2.3.1.3	Pomanjkljivosti opisnega ocenjevanja .....	11
2.3.2	Številčno ocenjevanje .....	11
2.3.2.1	Pomanjkljivosti številčnega ocenjevanja .....	12
2.4	Načini ocenjevanja.....	12
2.4.1	Ustno ocenjevanje.....	13
2.4.1.1	Prednosti ustnega ocenjevanja .....	13
2.4.1.2	Pomanjkljivosti ustnega ocenjevanja .....	13
2.4.2	Pisno ocenjevanje .....	14
2.4.2.1	Prednosti pisnega ocenjevanja .....	14
2.4.2.2	Pomanjkljivosti pisnega ocenjevanja .....	15
2.4.3	Drugi načini ocenjevanja .....	15
2.4.3.1	Praktično ocenjevanje .....	15
2.4.3.2	Avtentično ocenjevanje .....	16
2.5	Napake pri ocenjevanju znanja.....	16
2.5.1	Splošne napake .....	16

2.5.2	Posebne napake .....	17
2.5.3	Anomalije.....	18
2.6	Priprava na ocenjevanje znanja .....	19
2.6.1	Oprelitev ciljev .....	19
2.6.2	Oprelitev opisnih kriterijev .....	20
2.6.3	Oprelitev dejavnosti učencev .....	21
2.6.4	Oprelitev kriterijev za ugotavljanje predznanja .....	21
2.6.5	Oprelitev kriterijev za sprotno preverjanje.....	22
2.6.6	Oprelitev kriterijev za končno preverjanje.....	22
2.6.7	Oprelitev kriterijev ocenjevanja .....	23
2.7	Ocenjevanje pri predmetu družba v 4. razredu .....	23
2.7.1	Predstavitev in namen predmeta družba .....	23
2.7.2	Ocenjevanje znanja .....	24
2.7.2.1	Splošni cilji predmeta .....	25
2.7.2.2	Operativni cilji predmeta .....	26
2.7.2.3	Standardi znanja.....	26
2.7.2.4	Didaktična priporočila .....	26
2.7.3	Nekateri didaktični pristopi pri pouku družboslovja.....	27
2.7.3.1	Problemski pouk .....	28
2.7.3.2	Sodelovalno učenje .....	28
2.7.3.3	Igra vlog in simulacij .....	29
2.7.3.4	Projektno učno delo .....	29
2.7.4	Primer načrtovanja za preverjanje in ocenjevanje znanja v 4. razredu.....	30
3	<b>EMPIRIČNI DEL .....</b>	<b>33</b>
3.1	Oprelitev problema.....	33
3.2	Raziskovalni cilji in hipoteze .....	33
3.3	Metodologija .....	34
3.3.1	Opis vzorca .....	34
3.3.2	Postopek zbiranja podatkov .....	34
3.3.3	Opis inštrumentov .....	34
3.3.4	Postopek obdelave podatkov.....	34
3.4	Rezultati in interpretacija rezultatov .....	35
4	<b>ZAKLJUČEK.....</b>	<b>64</b>

5	LITERATURA IN VIRI.....	66
6	PRILOGE	



## KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Primer vsebinskega znanja po Bloomu (Budnar, Umek, Zabukovec, 2002) .....	21
Tabela 2.2: Primer procesnega znanja (Budnar, Umek, Zabukovec, 2002).....	21
Tabela 2.3: Primer kriterijev za sprotno preverjanje (Budnar, Umek, Zabukovec, 2002) .....	22
Tabela 2.4: Primer kriterijev za končno preverjanje (Budnar, Umek, Zabukovec, 2002) .....	23
Tabela 2.5: Primer kriterijev za ocenjevanje (Budnar, Umek, Zabukovec, 2002).....	23
Tabela 2.6: Preverjanje in ocenjevanje pri pouku družbe (Budnar, Hus, Umek, Zabukovec, 2006).....	25
Tabela 2.7: Didaktični sistemi, sprotno spremljanje in preverjanje z ocenjevanjem znanja po tematskih sklopih v 4. razredu (Budnar, Hus, Umek, Zabukovec, 2006) .....	30





# 1 UVOD

»Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja. Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013: 3. člen). V Sloveniji poznamo dve vrsti ocenjevanja znanja, opisno in številčno ocenjevanje. Poznamo pa tudi različne načine ocenjevanja: pisni, ustni, praktični in način avtentičnega ocenjevanja. Pri katerikoli vrsti ali načinu pa se mora učitelj držati določenih načel in paziti, da ne pride do napak pri ocenjevanju. Da je ocenjevanje opravljeno korektno in strokovno, je zelo pomembna učiteljeva priprava, ki se začne že na začetku šolskega leta.

Vsakdo se je že kdaj srečal z ocenjevanjem znanja. Izkušnje in občutki so bili lahko dobri ali pa tudi manj prijetni. Lahko se strinjamo, da je ocenjevanje znanja ena izmed bolj občutljivih področij vzgoje in izobraževanja znotraj šolskega sistema tako z vidika učiteljev kot tudi učencev in posledično z vidika staršev. Najbolj občutljiva je meja med nezadostno in zadostno oceno. Prav to je eden izmed razlogov, zakaj sem izbrala to temo za diplomsko nalogo. Poleg same teorije o ocenjevanju znanja, ki mi bo veliko pomagala na moji strokovni poti, so me zanimali tudi občutki učiteljev pri ocenjevanju. Ali se srečujejo z občutki krivde? Ali kdaj podelijo oceno za kazen ali nagrado? Ali se srečujejo s pritiskom staršev? Velik poudarek sem dala na ocenjevanje pri predmetu družboslovja, ker je to področje, ki me zelo zanima.

Glavni cilj in namen moje diplomskega dela je zbrati izkušnje učiteljev pri ocenjevanju in s tem morda pomagati bodočim učiteljem. S pomočjo intervjujev želim izvedeti: ali so se učitelji kot začetniki počutili dovolj suvereni pri preverjanju in ocenjevanju znanja, katera načela upoštevajo pri ocenjevanju znanja, ali se srečujejo s pritiski staršev in kako se s tem soočajo, ali se srečujejo z občutki krivde, ko učencu podelijo negativno oceno, kako se pripravijo na ocenjevanje in katere načine ocenjevanja uporabljajo pri predmetu družba, ali preverjajo in ocenjujejo tudi stališča in vrednote in ali bi ocenjevali, če ocenjevanje ne bi bila predpisana sestavina pouka.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 Kaj je ocenjevanje znanja

V literaturi najdemo različne opredelitve ocenjevanja:

- V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2008) piše, da je ocenjevanje ustvarjanje, dajanje sodb o nečem, dajanje ocen učencem.
- V Didaktiki (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003: 143) piše, da je »ocenjevanje samostojna, sklepna stopnja učnega procesa. Je najbolj problematična, zato povzroča največ konfliktov med učitelji in učenci«.
- V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013: 3. člen) piše, da je »ocenjevanje znanja ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja. Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin«.

Če povzamemo, je ocenjevanje zadnja, sklepna stopnja učnega procesa, ki se opravi šele po opravljenih vseh ostalih fazah v učnem procesu. Z ocenjevanjem ugotavljamo in izražamo sodbo, mnenje o učenčevem znanju.

#### 2.1.1 Namen ocenjevanja znanja

Strmčnik (2001) poudari 4 namene ocenjevanja:

- **Informativno-administrativni namen**  
Informacija o učenčevemu znanju se predvsem tiče učenca samega, učitelja, staršev in šolskega vodstva. Ocena da informacijo učencu in staršem o učnem uspehu, učiteljem in šolskemu vodstvu pa informacijo o poučevalnem uspehu. Večinoma mislijo, da je številčna ocena tista, ki največ pove o učenčevem znanju, a ta dostikrat ne izda realnih učnih uspehov učencev.
- **Selektivni namen**  
Z ocenjevanjem znanja ločimo oziroma razvrščamo učence glede na njihovo znanje. Avtor je prepričan, da bi v osnovnem šolstvu morali selekcijo umakniti in tako tudi šibkejšim učencem omogočiti napredovanje iz razreda v razred.

– **Pedagoško-motivacijski namen**

Ocene učencem pomenijo priznanje za njihovo delo, in če tega ni, so lahko zelo razočarani in nemotivirani za nadaljnje delo. Ocene so motivacijsko sredstvo predvsem za šibkejše učence, saj jim vlivajo zaupanje vase in dvigajo njihovo samopodobo.

– **Represivni namen**

Nekateri učitelji uporabijo ocenjevanje za kaznovanje disciplinskih postopkov, predvsem za kaznovanje nemirnih in motečih učencev. Največkrat pa kazensko ocenjevanje doleti učno šibkejše učence, češ da so leni, malomarni, slabo vzgojeni, idr. Ocenjevanja znanja ne bi smeli uporabljati v ta namen, saj pri učencih povzroči nelagodje in strah, ki pa nista prava razloga za učenje.

### 2.1.2 Kaj ocenjevati?

Kaj je tisto, kar je potrebno ocenjevati, katere objektivne in subjektivne vplive je potrebno upoštevati v oceni (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003)?

- Na prvem mestu je znanje oziroma spoznavna komponenta. Pod znanjem bi morali razumeti kakovostne in formativne sestavine znanja, temeljne pojme, logične, funkcionalne in namenske odnose in strukturo neke učne vsebine.
- Enako pomembna naj bi bila praktična komponenta. Sem spadajo sposobnosti in spretnosti.
- Sledi vrednotna komponenta. Ta kaže koliko so bile zaznane in doživete vrednote in ali te vrednote vplivajo na stališča, vedenje in ravnanje učenca.
- Nato je genska komponenta. Ocene tako ne bi slabile naravnih sposobnostih in nadarjenosti.
- Da je znanje kakovostno in trajnejše, je pomembna motivacijsko-emocionalna vrednota. To je zanimanje za nek učni predmet, odnos do njega, delovne navade, prizadevnost inp.
- Upoštevati je potrebno tudi objektivno komponento, sem spadajo učenčeve možnosti za učenje, stanovanjske in kulturne razmere družine, zdravstveno stanje inp..

V Sloveniji večinoma upoštevamo komponenti a in b, pri ostalih pa se že pojavljajo dileme. »Za vse velja, da praviloma ne morejo odločilno vplivati na oceno, zlasti ne na prehodu iz negativne v pozitivno, morajo pa biti jeziček na tehtnici« (Blažič idr., 2003: 150).

Tu je že lahko kršeno načelo objektivnosti, saj je odvisno od učitelja, katere vrednote ali stališča so pomembna njemu, koliko bo pri oceni upošteval gensko zasnovo ali pa motivacijo učenca. Verjetno se ne bo odločal pri vseh enako. »Pri ocenjevanju šibkega, vendar prizadevnega učenca bodo imele vrednote in stališča večji delež kot pri ocenjevanju dovolj zmožnega, a premalo delavnega učenca« (Blažič idr., 2003: 150).

### 2.1.3 Ocenjevanje znanja ni preverjanje znanja

Mnogi ljudje vedo, da sta ocenjevanje in preverjanje dva različna pojma, a ne poznajo razlike.

»Preverjanje znanja je zbiranje informacij o tem, kako učenec pridobiva znanje in napreduje pri razumevanju določene teme. S tem namenom učitelj preverja znanje učenca pred obravnavo novih učnih vsebin, med njo in po njej« (Milekšič, 2002: 8).

Mnogi učitelji razumejo preverjanje kot ugotavljanje znanja tik preden je ocenjeno, a pozabljajo na pomen sprotnega preverjanja, ki učencem in učiteljem daje informacije o učnem procesu.

Poznamo sprotno in končno preverjanje znanja. Sprotno preverjanje je pri neposredni obravnavi in preverja razumevanje učne vsebine po delih. Končno preverjanje znanja pa je namenjeno ugotavljanju, kako učenci razumejo celostno učno vsebino na koncu obravnavane učne teme. Pri sprotnem preverjanju znanja učitelj običajno izbere ustno preverjanje, saj ga je mogoče vključiti v vsak del učne obravnave, pri končnem preverjanju pa se po navadi odloči za pisno preverjanje znanja, saj testi znanja hitreje odkrijejo napake in vrzeli v znanju učencev (Strmčnik, 2001).

Namen preverjanja znanja (Blažič idr., 2003):

- Na podlagi povratnih informacij ugotavljamo, ali so učenci dojemali nove učne cilje, in če jih niso, zakaj jih niso, kakšne težave imajo, kako te pomanjkljivosti odpraviti.
- Pomembno je diagnosticiranje, cilj pa je takojšnja odprava vzrokov učnih pomanjkljivosti, da bi učenci lahko sledili nadaljnji razlagi.
- Preverjanje znanja je namenjeno učiteljevi samokritični metarefleksiji, analiziranju njegovih dobrih in slabih strani in načinom za odpravo slabih strani.

- S preverjanjem znanja učitelj na učence vpliva vzgojno, ker pri njih razvija učno disciplino, sodelovanje, samopreverjanje ipd.
- Preverjanje na učno vsebino vpliva selektivno, saj pozornost usmerja na bistvo same učne vsebine.
- Preverjanje omejuje ocenjevanje znanja, saj se tako učenci ne učijo le pod pritiskom ocenjevanja.

Da se vsi nameni preverjanja znanja uresničijo, je potrebno zagotoviti nekaj pogojev (Blažič idr., 2003):

- Povratne informacije morajo biti kakovostne; bolj so kombinirane, bolj so objektivne.
- Iskanje povratnih informacij mora biti usmerjeno na tisto bistvo obravnavane snovi, ki je odločilno za razumevanje.
- Preverjanje mora biti naravnano na logično zaokroženo učno vsebino.
- Učitelj mora »brati in pravilno interpretirati« povratne informacije, da do izraza pridejo čim bolj objektivni razlogi za vrzeli znanja pri učencih.
- Preverjanje mora biti individualizirano, saj se tako spoznavajo učenčeve individualne učne sposobnosti, nadarjenost, zanimanje in posebnosti ter pomanjkljivosti.
- Preverjanje mora potekati v sproščenem, demokratičnem, delovnem okolju, učitelj ne sme pri učencih iskati neznanja.
- V preverjanje mora biti vključeno čim več posameznikov, da se preostali del razreda ne bi dolgočasil.
- Preverjanje mora biti načrtovano, sistematično in zavestno.

Učitelj pri preverjanju znanja le pridobiva informacije o učenčevem znanju, ne daje pa še končnih sodb. Končne sodbe, torej ocene, učitelj poda pri ocenjevanju znanja. S preverjanjem znanja je učitelj seznanjen, kaj in koliko učenci razumejo, kaj je še potrebno ponoviti, obnoviti, razložiti, da bo znanje osvojeno. Temeljno mesto preverjanja je v osrednji fazi učnega procesa, torej pri pridobivanju novega znanja, medtem ko je ocenjevanje znanja prisotno v zadnji fazi učnega procesa (Blažič idr., 2003).

## 2.2 Merske karakteristike ocenjevanja

Ko učitelj pridobiva ocene, bodisi pisno ali ustno, je pomembno, da pri ocenjevanju upošteva merske karakteristike, saj bo le tako pridobljena ocena pravi pokazatelj učenčevega znanja. Merske karakteristike so štiri: objektivnost, zanesljivost, veljavnost in občutljivost. Ker pa se ponekod v literaturi omenja tudi ekonomičnost, bom predstavila tudi to.

### 2.2.1 Objektivnost

Kadar je ocena učenca odvisna le od njega samega in njegovega znanja, govorimo o objektivnosti. To pomeni, da na oceno ne vpliva sam preizkus znanja, učitelj ali njegova presoja. Objektivnost lahko vedno preverimo, in sicer tako, da primerjamo ocene, ki so jih dali učencem različni učitelji za enako odgovore. To preprosto lahko storimo sami med šolskim letom s svojimi kolegi in tako preverimo, ali se tega načela držimo ali ne. Pilliner (1968; povzeto po: Cencič; v Krek, Cencič, 2000) navaja tri glavne razloge neujemanja med ocenjevalci, ki neodvisno ocenjujejo isto besedilo:

1. razlog: Ocene se razlikujejo po povprečnih standardih ali stopnjah, kar pomeni, da je lahko neki ocenjevalec na splošno blag, drugi pa na splošno strog.
2. razlog: Ocene se lahko razlikujejo po razpršenosti, kar pomeni, da lahko neki ocenjevalec uporablja vse ocene na ocenjevalni lestvici, drugi pa le nekatere.
3. razlog: Ocene lahko učence različno razvrščajo, kar se kaže kot nizka korelacija med ocenami, ki so jih dali.

Cooper (1977; prav tam) pravi, da je mogoče doseči višjo stopnjo objektivnosti z urjenjem. To mora biti pravilno naravnano, prav tako pa omenja starost učencev, ki mora biti pri drugem urjenju enaka kot pri prvem.

### 2.2.2 Zanesljivost

Airasian (1996; prav tam) razlaga pojem zanesljivosti s pomočjo sebe in tehtnice. Pravi, da če se tehtamo, nato stopimo s tehtnice in ponovno stopimo nanjo, pričakujemo dve enaki teži. Prav to je načelo zanesljivosti. Načelo pravi, da je zanesljiva tista ocena, ki bi ob ponovnem kasnejšem ocenjevanju podala enak rezultat. Tako kot objektivnost, lahko tudi zanesljivost

preverimo. Preizkus znanja, ki ga je učitelj že preveril, ponovno damo v roke istemu učitelju čez nekaj časa in ocena mora biti enaka. A načinov, kako preverimo ali je ocena, ki je pridobljena, zanesljiva, je veliko. Airasian (prav tam) še omeni, da obstajata dve pasti, ko načela zanesljivosti ne bi mogli uresničiti. Prva past je ta, da ocene temeljijo le na enem samem viru informacij, torej ali pisno ali ustno pridobivanje ocen. Druga pa pravi, da opazovanje vedenja v enem delu ali nekem prostoru prenašamo na drugo, npr. opazujemo vedenje učenca na igrišču in menimo, da se bo učenec tako obnašal tudi v razredu, tudi če temu ni tako.

### 2.2.3 Veljavnost

Veljavnost je najpomembnejša merska karakteristika. Veljavnost ocenjevanja je upoštevana takrat, ko resnično ocenjujemo to, kar smo načrtovali in želeli. Pomembno je, da učitelj že v pripravljalnem obdobju vnaprej določi vsebine, ki jih bo ocenjeval in način kako bo to izpeljal. Jurman (1989) pravi, da je pomembno tudi, da učitelj določi nivo zahtevnosti testa. Da že vnaprej ve ali bo preverjal samo dejstva in povezave med njimi ali pa tudi zakonitosti, načela in pravila. Pravi, da je veljavno ocenjevanje odvisno od štirih dejavnikov:

- kako dobro pozna učitelj učno snov, pojme, povezave med njimi,
- kako dobro pozna razvojne stopnje učencev, da bo lahko zahtevnost pojmov prilagodil,
- kako dobro pozna oblike ocenjevanja,
- kako dobro pozna metode za analizo nalog.

Sagadin (1993; povzeto po: Cencič; v Krek, Cencič, 2000) omenja kar nekaj »okoliščin«, ki zmanjšujejo veljavnost. Pravi, da so to ponavadi razni predsodki in vnaprejšnje sodbe učitelja, ki nastanejo na osnovi:

- vnaprejšnjih informacij, ki jih učitelj pridobi, preden učenca spozna,
- prvega vtisa, ki vpliva na kasnejše ocenjevanje,
- osebnega prepričanja o učencu, ki vodi do stereotipov,
- logične napake, halo napake inp.

Šolsko ocenjevanje ponavadi ni popolnoma veljavno, saj nanj vplivajo tudi subjektivni dejavniki kot so učitelj, način ocenjevanja inp. Po nekaterih raziskavah naj bi ocena teoretično lahko variirala med +/- 1 oceno.

#### **2.2.4 Občutljivost**

V primerjavi z ostalimi merskimi karakteristikami je občutljivost tista, ki velja večinoma za pisne preizkuse znanja oziroma teste. Preizkus znanja je občutljiv takrat, ko lahko pri ocenjevanju zaznamo že minimalne razlike v znanju med učenci. Jurman (1989) omenja pogoje, da bo preizkus znanja resnično občutljiv. Prvi se nanaša na dolžino testa znanja, torej na število nalog in čas, ki ga ima učenec, da test znanja reši. Večje kot je število nalog, več razlik lahko dosežemo med učenci. Čas pa ne sme biti ne predolg ne prekratek, ampak prilagojen razvojni stopnji učencev. Drugi pogoj se nanaša na težavnost nalog. Avtor omenja, da naj bodo naloge razporejene od najlažje do najtežje, in da naj bo v testu ena naloga tako težka, da obstaja verjetnost, da te naloge ne reši nihče. Če imamo bolj zahtevne in manj zahtevne naloge, bo test znanja diferenciral bolj šibke učence od tistih povprečnih ali nadpovprečnih in načelo občutljivosti bo zagotovljeno.

#### **2.2.5 Ekonomičnost**

V času, v katerem živimo, je ekonomičnost zaželena. Pri ocenjevanju pa ne gre le za ekonomičnost z vidika denarja, ampak predvsem za ekonomičnost z vidika časa. Jurman (1989) pravi, da je ekonomično tisto ocenjevanje, kjer:

- preizkus znanja ne traja manj kot 20 minut ali več kot eno šolsko uro,
- so navodila in način reševanja preprosta,
- potrošimo čim manj materiala (papirja),
- je naravnani na skupino na dani razvojni stopnji,
- je izdelan tako, da je mogoče rezultate hitro in brez večjih težav ovrednotiti.

### **2.3 Vrste ocenjevanja**

Ocenjevanje znanja je lahko opisno, številčno ali pa kombinacija prej napisanega. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) v 8. členu pravi, da se v 1. in 2. razredu osnovne šole učenčevo znanje ocenjuje z opisnimi ocenami, od 3. do 9. razreda pa s številčnimi ocenami.



### 2.3.1 Opisno ocenjevanje

»Z opisnimi ocenami se z besedami izrazi, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013, 9. člen).

Ena od definicij opisnega ocenjevanja pravi takole: »Opisna ocena je torej z besedami izražena sodba o otrokovem znanju ali izdelku, v kateri je poudarjeno, kaj otrok zna ali obvlada, česa morebiti še ne obvlada in kaj mora še narediti (otrok sam, skupaj z učiteljem ali skupaj s starši), da bo odpravil morebitne pomanjkljivosti.« (Razdevšek-Pučko, 1996: 15)  
»Torej pomeni opisno ocenjevanje popolno individualizacijo, povratna informacija deluje motivacijsko, primerjanje s samim seboj pa ohranja in razvija notranjo motivacijo. Uspešnost vodi v večjo delavnost, kar pozitivno vpliva na razvoj celotne učenčeve osebnosti« (Koren, 2000: 89).

Pri opisnem ocenjevanju poznamo štiri načela: planiranje ciljev, spremljanje, opazovanje in beleženje. Cilje in učne situacije, v katerih bomo preverjali in ocenjevali znanje, bi bilo potrebno načrtovati že v samem začetku šolskega leta. Če bomo te cilje konkretizirali, ne bomo imeli težav s tem, kaj sploh opisovati. Da pa bi dosegli to načelo, je pomembno, da učence spremljamo in opazujemo vsak dan. Spremljamo in opazujemo tako njihove aktivnosti, kar rečejo in delajo kot tudi izdelke, torej vse kar naredijo, narišejo, napišejo in uredijo. Opazovanje in spremljanje učenčevih aktivnosti je malo težje od presoje izdelkov, zato različni avtorji priporočajo, da takrat učence razvrstimo v skupine po 4-5 učencev, saj učitelj ni sposoben spremljati in opazovati 30 otrok hkrati. Vse, kar učitelj opazi, naj zabeleži. In prav na podlagi teh opažanj učitelj oblikuje opisno oceno (Razdevšek-Pučko, 1995).

Funkcija ocenjevanja je z opisnim ocenjevanjem postala bolj humana. Spodbuja boljši odnos otrok do sebe, učiteljev, učenja in šole na splošno. Zmanjšuje strah pred šolo in boljše izkorišča človeške potenciale. Povratna informacija pri opisnem ocenjevanju pa ni namenjena le učenecem, ampak tudi učiteljem. Tako lahko učitelj ugotavlja tako kvaliteto svojega dela kot tudi pomanjkljivosti, ki jih mora spremeniti (Zadnik, 2005).

### 2.3.1.1 Oblikovanje opisne ocene

Vedno mora opisna ocena vsebovati dosežke učenca na posameznih vzgojno izobraževalnih področjih. Najprej področja, kjer dosega dobre rezultate, nato pa tista njegova šibka področja, kjer potrebuje pomoč. Vedno primerjamo učenčevo sedanje znanje z njegovim predhodnim znanjem, torej opisujemo napredek učenca. Na koncu opisno oceno zaključimo z navodili in usmeritvami za odpravo pomanjkljivosti v učenčevem znanju. (Razdevšek-Pučko, 1991).

Primer opisne ocene: »Pri slovenskem jeziku dosega učenec XY povprečne uspehe. Ima razvite analitične miselne sposobnosti, zato slovnico kar solidno obvlada. Zaradi skromnejšega besednega zaklada in domišljije ima več težav s stilistiko, izražanjem in oblikovanjem misli. Bolj kot poezija, ga zanima proza, zlasti zgodovinski motivi.« (Blažič idr., 2003: 156) Velja omeniti, da pri tej opisni ocena manjkajo navodila, kako odpraviti pomanjkljivosti v učenčevem znanju.

Opisna ocena naj obsega od ½ do ene strani, zapis naj bo v drugi ali tretji osebi in nikoli v zapisu ne uporabljamo brezosebni izrazov, kot sta deček ali deklica, ampak vedno otrokovo ime, s katerim ponavadi zapis tudi začnemo (Razdevšek-Pučko, 1995).

### 2.3.1.2 Prednosti opisnega ocenjevanja

Prednost opisnega ocenjevanja je v tem, da :

- učencev ne razvršča in primerja med seboj (primerja učenčevo znanje z njegovim predhodnim znanjem),
- lahko pokažemo različne odtenke znanja,
- je popolnoma individualiziran in prilagojen vsakemu otroku in njegovemu razvoju posebej,
- opisna ocena daje povratno informacijo učencu, staršem in učiteljem,
- je pozitivno naravnano, saj se vedno v opisih poudarja, kar otrok že zna, kje je napredek, kje se trudi in pa poti, kako kaj popravi.

Opisna ocena pove veliko več, kot številčna, pa čeprav se staršem na začetku zdi drugače (Razdevšek-Pučko, 1995).

### 2.3.1.3 Pomanjkljivosti opisnega ocenjevanja

Pomanjkljivosti opisnega ocenjevanja:

- preobremenjenost učitelja,
- neustrezni zapisi (zaradi slabe usposobljenosti učitelja),
- nepripravljenost otrok, staršev in učiteljev na drugačno obliko ocenjevanja,
- subjektivnost ocenjevalca.

Večina pomanjkljivosti izvira predvsem iz slabe pripravljenosti učitelja kot tudi učencev in staršev, slabe organizacije na šolah in iz slabega poznavanja načel ocenjevanja (Razdevšek-Pučko, 1995).

### 2.3.2 Številčno ocenjevanje

Pri številčnem ocenjevanju znanje opisujemo s številkami. »S številčnim ocenjevanjem se oceni znanje učenca na lestvici od 1 do 5. Številčne ocene so: nezadostno (1), zadostno (2), dobro (3), prav dobro (4), odlično (5). Ocena nezadostno (1) je negativna, druge ocene so pozitivne. Z negativno oceno je ocenjen učenec, ki ne doseže standardov znanja, potrebnih za napredovanje v naslednji razred, ki so določeni v učnih načrtih« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013, 9. člen).

Tako kot pri opisnem ocenjevanju so tudi tukaj pomembni določeni kriteriji, kaj posamezna ocena pomeni. Tem kriterijem rečemo, da so apriorni oziroma arbitrarni, ocene vnaprej normirajo, koliko in kakšno znanje je potrebno za kakšno oceno (Blažič idr., 2003).

Odlično (5): znanje vsebuje vse bistvene sestavine, je logično strukturirano in sistematizirano skladno s predmetom, učenec razume in obvlada vzorčno-posledične povezave, razmišlja kritično, problematizira, predmet zna aplicirati v prakso.

Prav dobro (4): znanje vsebuje vse bistvene sestavine, te so med seboj povezane, učenec jih razume, jih zna utemeljiti razložiti, sestavine zna dopolniti s svojim znanjem, odgovore oblikuje s svojimi besedami, v znanju ni nekih večjih napak, le zmote.

Dobro (3): znanje vsebuje jedrno znanje, ki je utemeljeno, strukturirano, a tega ne spreminja s svojimi idejami, pogledi, z dodatnim znanjem. Znanje le obnovi brez napak, ga ne širi ali poglobi.

Zadostno (2): znanje vsebuje le najpomembnejše sestavine, te učenec razume le v najenostavnejših primerih in povezavah, bistvo težko razume. Učenec zmore le enostavno obnovo znanja, brez strukturiranja in sistematiziranja.

Nezadostno (1): tu ne govorimo o znanju, ker ni prisotnega niti osnovnega znanja. Učenec ne pozna notranje povezanosti, znanja ne zna uporabiti, je polno napak in pomanjkljivosti (Kramar, 2009).

Funkcija tega ocenjevanja je v jasnem merjenju učenčevega znanja in njegove učne storilnosti. Ta je razumljena kot dolžnost učenca, ki je odvisna samo od njega samega in je samoumevna (Blažič idr., 2003).

### 2.3.2.1 Pomanjkljivosti številčnega ocenjevanja

Pomanjkljivosti številčnega ocenjevanja so (Kramar, 2009):

- nimajo prave informativne vrednosti (učencu ne povedo ali je ocenjeno njegovo znanje, sposobnosti, spretnosti, osebne lastnosti, obseg, globina idr.),
- ocenjevalni kriteriji niso vidni,
- postajajo cilj same po sebi, tako je motivacija doseči čim višjo oceno, ne pa znanje,
- učence primerjajo med seboj, kar povzroča tekmovalnost in slabše odnose med njimi,
- ne omogočajo upoštevanja individualnega razvoja,
- so nezanesljive, subjektivne,
- učencu ne povedo, kaj je še potrebno postoriti, da odpravi napake in pomanjkljivosti.

## 2.4 Načini ocenjevanja

Učenčevo znanje lahko ocenimo ustno, pisno ali pa s kombinacijo obojega. Vsaka oblika ocenjevanja ima prednosti in pomanjkljivosti, tako za učitelja kot za učenca.

## 2.4.1 Ustno ocenjevanje

Dolgo časa je za ustno ocenjevanje veljalo za najbolj običajno in razširjeno. Zadnje čase pa je ta oblika deležna vedno več očitkov.

### 2.4.1.1 Prednosti ustnega ocenjevanja

Jurman (1989) vidi glavno prednost v tem, da ima učenec pri ustnem ocenjevanju možnost, da svoj odgovor pojasni ali pa nam pokaže, po kakšni miselni poti je do pravilnega odgovora sploh prišel. To je pomembno zato, da vidimo, da je učenec neko snov resnično razumel, in da odgovor ni le plod ugibanja ali pa navadnega »drila«. Centa (2000) meni, da ima ustno ocenjevanje kar nekaj prednosti, saj se pri ocenjevanju vzpostavi neposreden stik med učencem in učiteljem, ki pa je dostikrat ogrožen zaradi subjektivnih napak učitelja. Prav tako je mnenja, da učitelj pri taki obliki ocenjevanja upošteva individualne razlike med učenci, saj učence pozna, ve če potrebujejo kakšne dodatne spodbude, dodatno vprašanje, oziroma usmeritev. Prav tako učenec pri ustnem ocenjevanju vadi govorno izražanje in javno nastopanje, njegovo znanje pa ni odvisno od njegovih bralnih sposobnosti.

### 2.4.1.2 Pomanjkljivosti ustnega ocenjevanja

Glavna pomanjkljivost je ta, da vprašanja za učence niso enaka. Že Horace Mann je leta 1845 (povzeto po: Zorman, 1968: 44) rekel: »Različnim učencem mora (učitelj) postaviti različna vprašanja, in nemogoče je, da bi bila vsa ta vprašanja enaka po svoji težavnosti.« To pa lahko pomeni, da nek »slab« učenec dobi lahko vprašanje, nanj pravilno odgovori in tako dobi dobro oceno. Ali obratno, »dober učenec« dobi zelo težko vprašanje, nanj ne zna odgovoriti in tako dobi slabo oceno. Ocena je v tem primeru odvisna predvsem od učitelja, oziroma bolj od naključja, katero vprašanje bo učitelj postavil. Zato je pomembno, da se učitelj na ustno spraševanje dobro pripravi, da pripravi več kot eno vprašanje, in da so ta po težavnosti različna. Velika pomanjkljivost ustnega spraševanja je tudi subjektivnost.

Tukaj mislimo predvsem subjektivnost učitelja in na njegove napake pri ocenjevanju – halo efekt, osebna enačba, simpatičnost/antipatičnost in podobno, o katerih bom govorila v naslednjem poglavju. Subjektivnost pa se kaže tudi v osebnosti učenca. Učenec je lahko plah, nesamozavesten in potrebuje več časa, da se zbere in na vprašanje odgovori, medtem ko

drugega učenca ni strah javnega nastopanja, je samozavesten in tako lažje prenese ustno ocenjevanje. Ana Tomić (1999) vidi pomanjkljivost tudi v neekonomičnosti, saj je ustno ocenjevanje zelo zamudno delo, prav tako pa učitelj ne more izprašati večjega obsega učne snovi. Mann pravi: »Recimo, da imamo pri ustnem izpraševanju na voljo 60 minut, in da je treba izprašati 30 učencev, porabimo dve minuti za vsakega učenca.« (povzeto po: Zorman, 1968: 46). Menim pa, da temu v realnem šolstvu ni tako, saj ponavadi učitelj porabi za ustno spraševanje posameznika približno 15 minut, kar nam pri 30 učencih znesse 450 minut oziroma 10 šolskih ur. Prav tako pa je potrebno, da učitelj ostale učence med ustnim spraševanjem ustrezno zaposli, da se ne igrajo, dolgočasijo in s tem motijo sošolca, ki je vprašan.

## **2.4.2 Pisno ocenjevanje**

Pisno lahko učence ocenjujemo z nalogami prostih odgovorov ali pa z nizi nalog objektivnega tipa. Pri nalogah s prostimi odgovori je mogoče preverjati več nivojev znanja, a so vprašanja splošna, prav tako pa na oceno vpliva tudi videz pisave in stil izražanja. Pri nalogah objektivnega tipa pa lahko ocenjujemo več snovi, ocenjevanje je objektivno, a je te naloge težko sestavljati, saj ponavadi zahtevajo le reprodukcijo in prepoznavanje (Puklek-Levpušček, [s.d.]).

### **2.4.2.1 Prednosti pisnega ocenjevanja**

Vsaka prednost ustnega ocenjevanja je pomanjkljivost pisnega in obratno. Če je ustno ocenjevanje neekonomično, je pisno po drugi strani zelo ekonomično, saj v kratkem času ocenimo znanje vseh učencev v razredu, ponavadi v eni šolski uri. Prav tako se vsi učenci znajdejo pred enako težkimi vprašanji, za katere imajo dovolj časa, da se ustrezno zberejo in nanje odgovorijo, medtem pa jih nihče ne moti, saj so pri pisnem ocenjevanju vsi učenci zaposleni. Pri pisni obliki ocenjevanja stika učenec - učitelj ni, kar pa ni nujno slabo, saj tako na oceno ne more vplivati subjektivnost učitelja. Ena od glavnih prednosti pisnega ocenjevanja pa je ta, da je pisni izdelek učenca tudi dokumentacija, ki jo vedno lahko pokažemo staršem, medtem ko pri ustnem ocenjevanju to ni mogoče.

#### 2.4.2.2 Pomanjkljivosti pisnega ocenjevanja

Največja pomanjkljivost pri tej obliki je ta, da je ocenjevanje odgovorov dokaj subjektivno, a še vedno manj kot pri ustnem ocenjevanju. »Znanstvene študije so pokazale, da različni učitelji različno ocenjujejo iste odgovore, in da se v svojih zahtevah glede odlične, dobre in nezadostne ocene pogosto zelo razlikujejo. Razen tega zahtevajo nekateri učitelji, da napišejo učenci obširne odgovore, drugi pa se zadovoljijo s kratkimi in natančnimi.« (Zorman, 1968: 49) Če je pisno ocenjevanje ekonomično z vidika porabljenega časa za ugotavljanje učenčevega znanja, pa je neekonomično z vidika ocenjevanja njihovih odgovorov, ki zahteva kar nekaj časa. Bralne sposobnosti učenca so pri pisnem ocenjevanju pomembne, kar pomeni, da včasih učenec obvlada neko učno snov, njegove bralne sposobnosti pa ga omejujejo.

#### 2.4.3 Drugi načini ocenjevanja

Poleg pisnega in ustnega ocenjevanja, ki sta najbolj razširjena, pa poznamo še nekaj drugih načinov kot sta praktično in avtentično ocenjevanje.

##### 2.4.3.1 Praktično ocenjevanje

Praktično ocenjevanje je povezano s tistimi vsebinami in področji, kjer učenci izvajajo dejavnosti, pri katerim si pomagajo z različnimi materiali, pripomočki in orodji. Pod to ocenjevanje spadajo tako fizične in motorične dejavnosti kot tudi različne dejavnosti v družbi oziroma v povezavi z družbo. Predvsem se to ocenjevanje uporablja takrat, ko učenec lahko dokaže svoje znanje le s nekim neposrednim izvajanjem (Kramar, 2009).

Pametno ga je uporabiti takrat, ko imamo take vsebine in cilje, ki jih z drugimi načini ne moremo oceniti. Njegova poglobljena prednost je v tem, da dobimo večdimenzionalne informacije o učenčevem znanju. V ospredju niso verbalne sposobnosti učenca ali pa njegova hitrost, se pravi, da tako resnično ocenjujemo le njegovo znanje, ne pa njegovih verbalnih sposobnosti in spretnosti. Praktično ocenjevanje je vedno blizu življenjskim situacijam in je dobro sprejeto tako pri učencih, kot pri njihovih starših. Glavna pomanjkljivost takega ocenjevanja je ta, da se načeli objektivnosti in zanesljivosti dostikrat kršita, saj na samo oblikovanje, izvedbo in ocenjevanje vplivata osebnosti tako učitelja kot tudi učenca. Prav tako se krši načelo ekonomičnosti, saj je praktično ocenjevanje zelo zamudno delo, kar je tudi

razlog, da se v primerjavi s pisnim in ustnim ocenjevanjem zelo malokrat uporablja (Razdevšek-Pučko, Rutar Ilc, Sentočnik, 2002).

#### 2.4.3.2 Avtentično ocenjevanje

V slovenskem etimološkem slovarju piše, da je beseda avtentičen tujka, ki je prilagojena in pomeni pristen, izviren (Snoj, 2003: 25). Torej bi avtentično ocenjevanje pomenilo, da je učenčev znanje pristno in izvirno. Izvirno predvsem zato, ker se ocenjuje znanje učenca, ko rešuje neke resnične, življenjske probleme. Tako učenec pokaže široko paleto svojega znanja in ne le zmožnost, da obnovi naučeni odlomek. Ko učencu zastavimo problem, ga mora ta dojeti, dobro razmisliti o možnih rešitvah, nato pa se odločiti, katero pot k rešitvi bo izbral. Torej je najprej pomembno, da učenec svoje osnovno znanje osveži, oblikuje pristope in načine reševanja, nato pa v to vnaša svoje ideje, novosti (Sentočnik; povzeto po: Kramar, 2009).

Tako preverjanje ali ocenjevanje mora biti dokumentirano za kasnejše analize. Njegova slabost pa je v tem, da je zelo zahtevno in časovno obsežno, saj bolj kot samo ocenjevanje poteka nekakšen proces ocenjevanja in ga ni mogoče izpeljati v eni šolski uri kot npr. pisno ocenjevanje (Grmek in Krečič; povzeto po: Kramar, 2009)

## 2.5 Napake pri ocenjevanju znanja

Napake pri ocenjevanju znanja so kljub znanju in zavedanju o njihovi možnosti v učnem procesu vedno prisotne. Napake pri ocenjevanju znanja je podrobneje opisal B. Jurman v svoji knjigi Ocenjevanje znanja – selekcija ali orientacija učencev (1989: 88–99). Razdelil jih je v tri skupine: splošne napake, posebne napake in anomalije.

### 2.5.1 Splošne napake

Splošne napake pri ocenjevanju znanja se praviloma kažejo pri vseh učiteljih, so vgrajene v človekovo dojemanje sveta in imajo naravo iluzij.



Osebna enačba – je odraz zahtevnosti učiteljevega odnosa do sveta in dela. Kaže se kot blagost oziroma strogost učitelja. Strogi učitelji imajo visoko postavljene kriterije, zato je odlično oceno težko dobiti, pri blagih učiteljih pa je ravno obratno.

Halo efekt – učitelj ocenjuje znanje na podlagi odnosa učenca do dela. Prav tako je ocena odraz osebnosti učenca. Če je oseba ocenjevalcu simpatična, bo veliko lažje pridobila boljšo oceno. Boljšo oceno učitelj v temu primeru podeli tudi učencu, ki prihaja iz ugodnejšega socialnega in kulturnega okolja. Učenec pa, ki pa prihaja iz šibkejšega socialnega in kulturnega okolja, dobi v primeri s sovrstniki slabšo oceno.

Napaka kontrasta – učitelj učence primerja med seboj. Če ima učitelj nadpovprečni razred v znanju, bo zelo hitro šibkejšega učenca označil za učenca z učnimi težavami. Če pa ima razred, kjer so učenci v znanju podpovprečni, bo povprečnega učenca označil za nadarjenega.

Prilagoditev grupi/skupini – učitelj prilagodi standarde za ocene, tako da za istim znanjem ne stoji enaka kvaliteta.

### **2.5.2 Posebne napake**

Posebne napake pri ocenjevanju so povezane predvsem z učiteljevo osebnostjo, so del njegovega značaja. Poznamo: diskriminativno, neobčutljivo, pretirano strogo, disciplinsko, inflacijsko in pretirano blago ocenjevanje.

Diskriminativno ocenjevanje – učitelj razdeli razred v dve skupini po že v naprej oblikovanem stališču. Tako ima v razredu dobre – nadpovprečne in slabe – podpovprečne učence. Povprečni učenci, ki ponavadi sestavljajo razredni kolektiv, ne obstajajo. Večinoma se pojavljata oceni 2 in 4.

Neobčutljivo ocenjevanje – učitelj zna ločiti med znanjem za negativno (1) oceno in zadostno (2) oceno, ne zna pa ločiti med ostalim znanjem. Je le odraz trenutnega počutja in presoje. Lahko gre pa za pretirano diferenciacijo med učenci in učitelj ne uporablja 5-stopenjske lestvice ocenjevanja, ampak poveča število ocen, npr. doda oceno 0 in 6 ali pa dodaja predznake – 3+/-3.

Pretirano strogo ocenjevanje – učitelj skrajšuje skalo petih ocen, ima zelo visoke standarde in kriterije za zadostno znanje, večinoma se pojavljajo ocene od 1-3.

Disciplinsko ocenjevanje – z drugo oceno/besedo mu rečemo kaznovalno ocenjevanje, saj učitelj učence kaznuje s tem, da jih nenapovedano in ostro oceni. Večinoma prevladujejo negativne ocene. Take ocene niso odraz učenčevega znanja, ampak učenčevega vedenja. Tako ocenjevanje prizadene predvsem tiste učence, ki se težko učijo.

Inflacijsko ocenjevanje – do napake prihaja zaradi pritiska vodstva šole na učitelja, da bi uspešno opravilo šolanje čim več učencev. Učitelj tako spusti svoje kriterije ocenjevanja, prednost pri ocenjevanju daje marljivosti in prizadevnosti učenca. Učenci tako z minimalnim znanjem dosežejo visoke ocene in v razredu prevladuje ocena 5.

Pretirano blago ocenjevanje – tako ocenjujejo učitelji, ki imajo preohlapne vrednote in so pri svojem delu premalo kritični. Tako učenci za slabo znanje pridobijo zelo dobre ocene. V povprečju prevladuje ocena 4.

### **2.5.3 Anomalije**

So posledica nezadovoljstva učitelja z materialnimi in socialnimi razmerami, ki se odraža v učiteljevem odnosu do vzgojno-izobraževalnega dela in v odgovornosti do vzgoje. Nezadovoljstvo učitelja vpliva tako na socialno razredno klimo kot tudi na učiteljev kolektiv. Učitelj se slabo pripravi na učni proces, zato v procesu pridobivanja znanja zelo hiti, malo časa je namenjeno utrjevanju in preverjanju znanja, tako da zato pri ocenjevanju prevladujejo negativne ocene. Učenci tako pridobivajo vedno večji strah pred ocenjevanjem in šolo nasploh.

Da do napak pri ocenjevanju znanja ne bi prihajalo, mora biti učitelj pri ocenjevanju pravičen. Dejavniki pravičnega ocenjevanja so (Jurman, 1989):

- učitelj naj učencem na začetku šolskega leta sporoči kriterije ocenjevanja,
- po teh kriterijih se mora ravnati stabilno skozi vse šolsko leto,
- pri oblikovanju zaključnega uspeha v učnem predmetu ocen ne sme seštevati, temveč le primerjati,
- pozitivne ocene morajo imeti pri njem enako vrednost kot negativne,

- učencev naj ne sili v ocenjevalno situacijo, znanje in vedenje učencev naj preverja ob delu,
- v kritičnih situacijah, ko se ne more odločiti, naj o učenčevem uspehu odločajo ocene praktičnega znanja,
- učitelj naj vnaprej temeljito pripravi vprašanja, kontrolne vaje in pisne šolske naloge, natančno naj načrtuje delo, teste znanja naj uporablja predvsem za pregled čez širšo snov.

## **2.6 Priprava na ocenjevanje znanja**

Na ocenjevanje znanja se je potrebno pripraviti že pri načrtovanju pouka skozi celotno šolsko leto, torej že v letni pripravi. Tam napišemo, koliko časa bo namenjeno obravnavi nove učne snovi, utrjevanju, preverjanju in ocenjevanju pri posameznem vsebinskem sklopu. Preverjanje in ocenjevanje znanja je potrebno opredeliti v povezavi z vsemi ostalimi koraki pri načrtovanju pouka. Vse to lahko strukturiramo v spodaj naštetih šestih korakih, ki smo jih oblikovali po prebrani literaturi.

### **2.6.1 Opredelitev ciljev**

Cilje v učnem načrtu lahko delimo v dve skupini: na procesne in vsebinske cilje. Vsebinski cilji so izobraževalni, npr. pozna, razume, uporabi, navede, opiše, opredeli inp. Procesni cilji so cilji spretnosti, veščin in funkcionalni cilji, npr. obvladovanje zbiranja, urejanja, obdelave in interpretiranja podatkov, obvladovanje branja z razumevanjem, obvladovanje spretnosti sodelovalnega učenja inp. Da natančno opredelimo cilje, je pomembna taksonomija ciljev. Poznamo več vrst taksonomij, a najstarejša in najbolj znana je Bloomova taksonomija (Milekšič, 2002).

Bloom je cilje razdelil v šest stopenj, kjer je vsaka stopnja nadgradnja prejšnje (Rutar Ilc, 2003):

#### **1. Poznavanje**

Se kaže kot prepoznavanje in obnova določenih dejstev, podatkov ali informacij. Tipični glagoli so: povej, navedi, opiši, poimenuj, spomni se ...

## **2. Razumevanje**

Pomeni, da učenec vsa znanja, ki jih ima pri prvi stopnji, tudi razume. Tipični glagoli: povej z drugimi besedami, opiši, razloži, pojasni, utemelji ...

## **3. Uporaba**

Se kaže v aplikaciji abstrakcij v konkretnih situacijah, zmožnost prenosa znanja na »nekaj novega«. Tipični glagoli: uporabi v novi situaciji, razloži na novem primeru, reši ...

## **4. Analiza**

Pomeni razstavljanje sporočila v elemente, dele. Tipični glagoli: podrobno opiši, analiziraj, razčleni, primerjaj, razlikuj ...

## **5. Sinteza**

Pomeni povezovanje delov in elementov v novo celoto, ki do tedaj ni obstojala. Tipični glagoli: zamisli si, izdelaj, oblikuj, ubrani, utemelji, kombiniraj ...

## **6. Vrednotenje**

Je presoja oz. ocena nekih idej, rešitev, izdelkov v skladu s kriteriji. Tipični glagoli: oceni, ovrednoti, presodi, odloči, kritiziraj, problematiziraj ...

Ta prva stopnja, opredelitev ciljev, opredeli tisto, kar naj bi se učenec naučil s pomočjo klasifikacij ciljev.

### **2.6.2 Opredelitev opisnih kriterijev**

Iz ciljev izpeljemo opisne kriterije za preverjanje in ocenjevanje znanja z opisniki. Ti morajo biti predstavljeni učencem na začetku učnega procesa ali pa vsaj pred začetkom preverjanja in ocenjevanja (Rutar Ilc, 2003).

V pomoč sta nam lahko tako za vsebinska kot tudi za procesna znanja razpredelnici s kriteriji in opisniki. Razpredelnica je vzeta iz članka Opisno in številčno preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002).

**Tabela 2.1: Primer vsebinskega znanja po Bloomu (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002)**

	<b>ODLIČNO</b>	<b>PRAV DOBRO</b>	<b>DOBRO</b>	<b>ZADOSTNO</b>
<b>ZNANJE RAZUMEVANJE</b> (pojmi, zakonitosti,...)	<b>Z lastnimi in danimi primeri s svojimi besedami:</b> razloži, razvrsti, primerja, izlušči, demonstrira, ilustrira, povzame, preveri, zagovarja, sklepa.	<b>Ob privzetih in znanih primerih s svojimi besedami:</b> prepozna, ponovi, opiše, pokaže, navede, razloži, ilustrira, izlušči večino bistvenega, zakonitosti ...	<b>Ponovi</b> , kar je ob razlagi spoznal, prepozna, navede, našteje, označi.	<b>Ob zastavljenih vprašanjih</b> našteje, prepozna, ponovi.

**Tabela 2.2: Primer procesnega znanja (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002)**

	<b>ODLIČNO</b>	<b>PRAV DOBRO</b>	<b>DOBRO</b>	<b>ZADOSTNO</b>
<b>OPAZOVANJE</b> (zaznavanje)	Opazuje natančno in sistematično. Opazi veliko elementov, pozoren je tudi na manj očitne. Zaznava z vsemi čutili (tip, vid, sluh, voh okus).	Opazuje natančno, vendar ne sistematično. Opazi veliko elementov, vendar ne opazi manj očitnih. Uporablja vsa čutila.	Pri opazovanju ni natančen. Opazi le očitne elemente. Uporablja le nekatera čutila.	Opazuje zelo površno. Potrebuje oporne točke. Opazi le nekatere, najbolj očitne elemente. Uporablja le eno čutilo.

### 2.6.3 Opredelitev dejavnosti učencev

Pri tej stopnji opredelimo dejavnosti, s katerimi bo učenec osvojil določena znanja in s tem uresničimo zadane cilje učnega procesa. Najprej imamo torej cilj in na njegovi podlagi oblikujemo dejavnosti. Na primer, imamo cilj »razumevanje pojma prevozno sredstvo«. Ta zahteva, da se pojem umesti v učenčevu pojmovno mapo. To lahko stori z opazovanjem, poimenovanjem ali opisovanjem (Milekšič, 2002).

### 2.6.4 Opredelitev kriterijev za ugotavljanje predznanja

Ta stopnja nam daje informacijo, kje in kako začeti s poukom. Lahko poteka klasično, torej da ugotavljamo znanje z ustnim spraševanjem, pogovorom ali preizkusom znanja, seveda brez ocene. Še boljše bi bilo, če bi predznanje ugotavljali s produktivnimi vprašanji (npr. Kaj misliš,

kaj se zgodi s snovjo pri gorenju?) ali pa s problemskim pristopom (npr. Ali težji predmeti padajo hitreje?) (Milekšič, 2002).

### 2.6.5 Opredelitev kriterijev za sprotno preverjanje

Ko opredelimo dejavnosti, lahko opredelimo tudi kriterije za sprotno preverjanje. Sprotno preverjanje služi učitelju za ugotavljanje pomanjkljivosti v samem procesu učenja in v učenčevem znanju in za njihovo sprotno odpravljanje. V tej stopnji vrednotenje ni dovoljeno (Milekšič, 2002).

**Tabela 2.3: Primer kriterijev za sprotno preverjanje (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002)**

<b>ZBIRANJE IN UREJANJE PODATKOV</b>	- Zbiranja podatkov se loti načrtno. - Zbere samostojno. - Podatke sistematično uredi. - Predstavi na različne načine (plakat, referat ...).	- Zbiranja podatkov se loti načrtno. - Zbere samostojno. - Sistematično uredi nekatere podatke. - Podatke predstavi.	- Zbiranja se loti nenačrtno. - Podatkov ne uredi. - Predstavi le nekatere podatke.	- Zbiranja se loti nenačrtno. - Zbere vsaj dva preprosta podatka. - Podatkov ne uredi. - Podatkov ne predstavi.
<b>UČENCI</b>	Jaka, Tone, Miša ...	Mija ...	Aleš ...	Sonja ...

### 2.6.6 Opredelitev kriterijev za končno preverjanje

Ob koncu obravnavane določene učne celote je potrebno preveriti, ali učenci dosegajo vsaj minimalne standarde za nadaljnjo delo. Ko oblikujemo naloge za končno preverjanje je potrebno upoštevati predvsem veljavnost, torej da resnično preverjamo cilje, ki smo si jih zastavili. Pri oblikovanju si pomagamo z različnimi taksonomijami. Če učenci večinoma dosegajo minimalne standarde, lahko nadaljujemo z ocenjevanjem (Milekšič, 2002).

**Tabela 2.4: Primer kriterijev za končno preverjanje (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002)**

<b>Ravnanje s podatki 1. naloga</b>	Izbere ustrezne podatke, pravilno jih razvrsti in vnese v razpredelnico.	Izbere le nekatere podatke, jih pravilno razvrsti in vnese v razpredelnico.	Izbere le nekatere podatke, jih delno razvrsti in vnese v razpredelnico.	Vsaj en podatek pravilno razvrsti v razpredelnico.
	Jaka, Tone, Maša ...	Mija ...	Aleš ...	Sonja ...

## 2.6.7 Opredelitev kriterijev ocenjevanja

Pri ocenjevanju lahko uporabimo naloge, ki so podobne tistim pri preverjanju, a ne identične. Ocenjevanje je pravilno izpeljano takrat, ko so vsi predhodni koraki opravljeni korektno.

**Tabela 2.5: Primer kriterijev za ocenjevanje (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002)**

	<b>ODLIČNO</b>	<b>PRAV DOBRO</b>	<b>DOBRO</b>	<b>ZADOSTNO</b>
<b>RAVNANJE S PODATKI</b>	Izbere kriterije za primerjavo. Izbere ustrezne podatke. Oblikuje razpredelnico. Podatke sistematično uredi in vnese v razpredelnico.	Izbere nekaj pomembnejših kriterijev. Oblikuje razpredelnico. Izbere le nekatere podatke, jih pravilno razvrsti in vnese v razpredelnico.	Izbere nekatere kriterije. Oblikuje pomanjkljivo razpredelnico. V razpredelnico razvrsti vsaj en podatek pravilno.	

## 2.7 Ocenjevanje pri predmetu družba v 4. razredu

### 2.7.1 Predstavitev in namen predmeta družba

»Družba je interdisciplinarni predmet z vsebinami in cilji različnih strok in področij kot na primer geografija, sociologija, zgodovina, etnologija, psihologija, ekonomija, politika, etika idr.« (Budnar, 2001: 54).

Poudarek predmeta je na spoznavanju in delovanju odnosa med človekom in okoljem oziroma med posameznikom in družbo. Pri predmetu družba je potrebno ustvariti tako učno okolje,

kjer si bodo učenci lahko sami pridobili znanja o okolju, razumevanju interakcij, vrednote, spretnosti in stališča. Vse to jim bo pomagalo pri odločanju v socialnem, naravnem in kulturnem okolju. Pomembno je, da pri pouku ustvarjamo pogoje, v katerih bodo učenci pridobili:

- znanja o svojem kulturnem, družbenem in naravnem prostoru,
- spretnosti in veščine za ravnanje v kulturnem, družbenem in naravnem prostoru,
- stališča in vrednote.

Poudarek pri predmetu je na pridobivanju komunikacijskih (branje, pisanje, izražanje), raziskovalnih (načrtovanje, opazovanje) in družbeno-socialnih spretnosti (prevzemanje odgovornosti, skrb za druge, solidarnost) (Budnar, 2001: 54).

V predmetniku devetletne osnovne šole je zapisano, da imajo učenci predmet družba v 4. razredu po dve uri na teden, v 5. razredu pa po tri ure na teden, kar skupaj zneso 175 ur. Družba je nadgradnja znanja, ki so si ga učenci pridobili v prvih treh razredih pri predmetu spoznavanje okolja in je tudi podlaga za nadaljnja znanja, ki jih bodo še pridobili pri zgodovini, geografiji, etiki (Budnar, 2001: 54).

### **2.7.2 Ocenjevanje znanja**

Preden znanje učencev preverimo, oziroma ocenimo, ga moramo tudi načrtovati. V pomoč nam je lahko tabela v knjigi Družba, 4. razred, kjer je opisano, kako in kaj bomo ocenjevali, in kaj bo naše izhodišče.



**Tabela 2.6: Preverjanje in ocenjevanje pri pouku družbe**

<b>KAJ</b>	<b>VSEBINSKA ZNANJA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– deklarativna (informacije, dejstva, pojmi, pravila ...)</li> <li>– proceduralna (postopki)</li> </ul> <b>PROCESNA ZNANJA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kompleksno razmišljanje</li> <li>– procesiranje informacij</li> <li>– izražanje</li> <li>– sodelovanje</li> <li>– miselne navade</li> </ul>
<b>KAKO</b>	<b>USTNO, PISNO, PREK DEJAVNOSTI (V UČNEM PROCESU)</b>
<b>IZHODIŠČE</b>	<b>UČNI NAČRT (splošni, operativni cilji, dejavnosti predmeta, temeljni standardi znanja, katalog znanj)</b>

### 2.7.2.1 Splošni cilji predmeta

Pri predmetu družba učenci razvijajo:

- razumevanje o družbenem, kulturnem in naravnem okolju v času in prostoru,
- zavedanje o interakciji, o soodvisnosti kulturnih, družbenih, naravnih procesov in pojavov ter pomembnost trajnostnega razvoja,
- družbene, komunikacijske in raziskovalne spretnosti in sposobnosti, ki jim ob znanjih omogočajo uspešno ravnanje v okolju,
- stališča in vrednote v okviru okoljske, državljske in domovinske vzgoje ter vzgoje za demokracijo in človekove pravice,
- spoznavne, emocionalne, socialne sposobnosti ter spretnosti (logično in kritično mišljenje,
- ustvarjalnost, učinkovite strategije za reševanje vprašanj itd.) in strategije vseživljenjskega učenja (socialne in državljske kompetence, sporazumevanje v maternem jeziku,
- samoiniciativnost in podjetnost, digitalno pismenost, učenje učenja, kulturno zavest in izražanje ipd.).

Cilji pri predmetu družba se med seboj prepletajo in povezujejo (Budnar, Kerin, Umek, Rztresen in Mirt, 2011).

### 2.7.2.2 Operativni cilji predmeta

Operativni cilji predmeta so razdeljeni v tri temeljna področja, ki se med seboj prepletajo. Vsako področje pa ima tudi svoj vidik (Budnar, 2001).

- Ljudje v prostoru; geografski vidik  
Primer cilja: *Učenci spoznajo naravne značilnosti v domači pokrajini (relief, voda, prst, podnebje, kamnine, tla, rudnine).*
- Ljudje v času; zgodovinski in etnološki vidik  
Primer cilja: *Učenci spoznajo preteklost domačega kraja/domače pokrajine skozi življenja ljudi in jo primerjajo z današnjim življenjem.*
- Ljudje v družbi; sociološki vidik  
Primer cilja: *Učenci poznajo in razumejo temeljne otrokove pravice, dolžnosti in odgovornosti (do sebe in do drugih).* (Budnar idr., 2011).

### 2.7.2.3 Standardi znanja

Za lažje preverjanje in ocenjevanje znanja pri vsakem tematskem sklopu učitelj cilje zapiše še na treh ravneh zahtevnosti. Tako se bo pri preverjanju in ocenjevanju lažje odločal.

- Minimalni standardi znanja – so dosežki vseh učencev na določeni razvojni stopnji. Učenec, ki dosega minimalne standarde, ne more biti negativno ocenjen.
- Nekoliko zahtevnejši standardi znanja – teh ne dosejajo vsi učenci.
- Zahtevnejši standardi znanja – tukaj gre za višje taksonomske cilje, poudarek je na samostojnosti, kritičnosti (Budnar, Umek in Zabukovec, 2002).

### 2.7.2.4 Didaktična priporočila

Učitelj mora izhajati iz učenčevega predznanja, sposobnosti in interesov. Prav tako mora upoštevati njegove individualne značilnosti. Ker so pri predmetu družba cilji zasnovani zelo kompleksno, je velik poudarek na izkustvenem učenju. Učenci naj znanje pridobivajo in utrjujejo preko osebnih doživljanj in izkušenj. Učenec naj bo enakovreden, dejaven partner v procesu pridobivanja znanja, učitelj naj bo le mentor, organizator in soustvarjalec. Pri

predmetu družba je izkustveno učenje mogoče pri večini ciljev, npr.: pri poglavju Dom, domačija; pri poglavju Stanovanje; pri poglavju Življenje v šolski skupnosti idr. Pomembno vlogo v procesu učenja imajo igre vlog in simulacije, predvsem pri uresničevanju ciljev na področju medosebnih odnosov – konflikti, reševanje konfliktov, medsebojna pomoč idr. Pouk družbe naj temelji na vprašanih učencev iz resničnega sveta, ki izhajajo tako iz osebnega kot družbenega okolja. Pomembno je, da (Budnar, Hus, Umek in Zabukovec, 2006):

- probleme obravnavamo celostno,
- usmerjamo k prepoznavanju povezav in odnosov,
- usmerjamo k načrtovanju akcij v neposrednem okolju in spodbujamo analiziranje načrtovanja in izvedbe,
- usmerjamo k soočanju različnih stališč, analiziranju dilem in oblikovanju vrednot, vrednostnega sistema,
- usmerjamo k pridobivanju različnih spretnosti, strategij učenja in mišljenja.

### **2.7.3 Nekateri didaktični pristopi pri pouku družboslovja**

Tako poučevanje kot učenje je pri pouku družbe mišljeno kot celovit proces, kjer učenec nadgradi svoje znanje, hkrati pa razvija samostojnost, odgovornost in sodelovanje. Zato sta pri pouku družbe zelo pomembna konstruktivistični pristop in izkustveno učenje. Konstruktivistični pristop pomeni, da si vsak posameznik s svojo lastno aktivnostjo znanje pridobi, analizira in sintetizira. Kakšno znanje bo osvojil, je odvisno od njega samega in od predhodnega znanja in izkušenj. Konstruktivistični pristop hodi z roko v roki z izkustvenim učenjem. Marentič Požarnik (Budnar, Hus, Umek in Zabukovec, 2006: 9) izkustveno učenje opredeli takole: »Izkustveno učenje pa je oblika učenja, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo enoto«. Torej, če združimo konstruktivistični pristop in izkustveno učenje vidimo, da oba v ospredje postavljata učenca in njegovo aktivno vlogo v procesu poučevanja in učenja (Budnar idr., 2006).

Da ustvarimo pogoje za izkustveno učenje, moramo v proces poučevanja in učenja vključiti naslednje didaktične pristope.

### 2.7.3.1 Problemski pouk

Je pouk, ki temelji na problemu in njegovem reševanju. Pomembno je, da si učitelj zamisli takšen problem, ki učence motivira, da poiščejo rešitev. Pri tem mora učitelj paziti, da:

- je problem realen,
- preveri, ali učenci problem razumejo,
- učence pri iskanju rešitev spodbuja,
- učencem ne ponuja rešitve, ampak samo različne poti do nje,
- postavlja prava, smiselna vprašanja, ki pri učencih vzbudijo pozornost.

Pri problemskem pouku učenci opazujejo, razvrščajo, urejajo, načrtujejo, napovedujejo, sklepajo, utemeljujejo, vrednotijo in presojujejo (Budnar idr., 2006).

### 2.7.3.2 Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje je učenje v dvojicah ali v skupini, kjer člani med seboj sodelujejo in tako pridobivajo kognitivna, socialno-emocionalna in psihomotorična znanja. Prav tako učenci pridobivajo občutek za pomoč in soodgovornost. Ključni elementi sodelovalnega učenja so:

- Ustrezna sestava skupine – skupine določi učitelj, najbolje je, če so heterogene, saj tako spodbujamo sodelovanje in pomoč med člani.
- Pozitivna soodvisnost med posameznimi člani v skupini – uspeh skupine je odvisen od vseh članov, ki si med seboj izmenjajo mnenja, izkušnje, znanja, gradiva.
- Posameznikova odgovornost za lastni rezultat in rezultat celotne skupine – k odgovornosti posameznika pripomoremo tako, da vsakemu članu določimo nalogo, ga individualno preverimo, sami pa morajo ugotoviti, kdo v skupini potrebuje pomoč.
- Sodelovalne veščine, razvijanje socialne spretnosti – najbolje se socialne veščine oblikujejo prav v interakciji z vrstniki, kjer pridobi socialne veščine kot so aktivno poslušanje, nudenje in sprejemanje pomoči, samorefleksija, spoštovanje dogovorov in pravil idr.
- Ustrezna struktura dela – pri strukturi dela gre za način, kako organiziramo interakcije v skupini. Struktura dela je lahko skupinska diskusija, okrogla miza, sodelovalni projekti idr.

- Refleksija – sledi po opravljenem delu, kjer učenci razmišljajo o svojem delu, o svojih občutkih, o uspehih in neuspehih, zakaj je do tega prišlo. V refleksiji dostikrat učenci ponavljajo pridobljene informacije in znanja, kar služi k boljši zapomnitvi.

Učiteljeva vloga pri sodelovalnem učenju je, da ustvari pozitivno učno okolje, ki vpliva na sodelovanje in razumevanje članov v skupini (Budnar idr., 2006).

### 2.7.3.3 Igra vlog in simulacij

Igra vlog je metoda, ko učenec začasno prevzame vlogo nekoga (njegova čustva, mišljenje, govor) in jo odigra. Simulacija pa se dogaja, ko posameznik sebe postavlja v neko namišljeno situacijo, ki naj bi bila resnična. Igre vlog in simulacije so lahko v naprej določene, strukturirane ali pa svobodne in odprte. Vloga učitelja je ponovno ta, da ustvari neko sproščeno, pozitivno učno okolje, da jasno predstavi način dela in cilje, da zagotovi čas za predstavitev in spodbuja refleksijo in diskusijo (Budnar idr., 2006).

S tem učenci razvijajo sposobnosti na spoznavnem, čustvenem, socialnem in psihomotoričnem področju. Cilji tega didaktičnega pristopa so (Budnar idr., 2006):

- usposabljanje za timsko delo,
- aktivnost učencev,
- prakticanje naučene snovi,
- izražanje čustev,
- pridobivanje vpogleda v problematiko medosebnih odnosov,
- razvijanje empatije,
- razvijanje zavedanja lastnega čustvovanja in čustvovanja drugih,
- odkrivanje in vaja novih oblik vedenja in odzivanja.

### 2.7.3.4 Projektno učno delo

Projektno učno delo presega okvire klasičnega pouka in tako ni vsebinske, organizacijske, časovne in prostorske omejitve. Pri projektne učnem delu je v ospredje postavljen sam proces učenja in ne njegov rezultat. V ospredje so postavljeni učenci, učitelj jih le vodi in usmerja. Glavne etape projektne dela po Freyu so (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek, 2009):

1. pobuda – pobude dajejo učenci, učitelj jih le usmerja,

2. skiciranje projekta – tukaj si učenci izberejo delovno področje, postavijo se temelji projekta,
3. načrtovanje izvedbe – gre pa za nadgradnjo prejšnje točke, saj se učenci že zmenijo, kaj in kako bodo delali, da dosežejo določene cilje,
4. izvedba – vse kar so načrtovali, izvedejo,
5. sklepni del – lahko se konča s končnim izdelkom, s primerjavo prve etape, s predstavitvijo.

Učenec tako aktivno sodeluje pri učnem procesu, je usmerjen k uresničevanju nalog, išče smisel svojih dejanj in prevzema odgovornost za svoja dejanja (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek, 2009).

#### 2.7.4 Primer načrtovanja za preverjanje in ocenjevanje znanja v 4. razredu

**Tabela 2.7: Didaktični sistemi, sprotno spremljanje in preverjanje z ocenjevanjem znanja po tematskih sklopih v 4. razredu (Budnar idr., 2006)**

Tematski sklop	Didaktični sistem, učna metoda	Sprotno spremljanje	Primeri preverjanja in ocenjevanja
<b>Družine</b>	Raziskovalno učenje; Delo z danimi viri – besedila, preglednice, grafikoni, diskusija, ustna predstavitev Sodelovalno učenje (sestavljanka – »jigsaw«)	Kriteriji za spremljanje dejavnosti: opazovanje, primerjanje, sklepanje, vrednotenje, utemeljevanje, sodelovanje	Ustno ocenjevanje vsebinskih in procesnih znanj  Izdelava družinskega drevesa
<b>Dom, domačija</b>	Raziskovalno učenje (elementi konstruktivizma): opazovanje okolice šole, delo z viri – iskanje virov, uporaba spleta, ustna in pisna predstavitev  Ugotovitev  Igra vlog	Kriteriji za spremljanje dejavnosti: delo z viri, načrtovanje, presojanje, predstavljanje, pripravljenost na igro, uporaba znanja, diskutiranje, komunikacijske spretnosti, opazovanje, razumevanje, vrednotenje	Preverjanje znanja pri igri vlog  Pisni preizkus
<b>Stanovanje</b>	Učenje s fotografijo,	Skiciranje,	Skiciranje tlorisov

	načrti, modeliranje	modeliranje tlorisov	Modeliranje Skupinsko delo
<b>Načini življenja</b>	Raziskovalno učenje	Diskutiranje Vrednotenje	Pisno ocenjevanje vsebinskega znanja: branje preglednice
<b>Medsebojni odnosi</b>	Raziskovalno učenje Igra vlog	Igra vlog: Pripravljenost na igro, uporaba znanja, komunikacijske spretnosti, opazovanje, razumevanje, vrednotenje	Ocenjevanje igre vlog: spraševalec, intervjuvanec, opazovalec  Pisni preizkus  Ustno ocenjevanje
<b>Šola, šolanje</b>	Raziskovalno učenje	Opazovanje Primerjanje Razumevanje Razlaganje Načrtovanje Sklepanje Predstavljanje Vrednotenje	Načrtovanje raziskave  Pisni preizkus: Urejanje podatkov
<b>Orientacija in kartografija</b>	Praktično učenje Terensko delo	Orientacija v prostoru  Delo s karto	Praktična dejavnost: Orientacija s kompasom, vetrovnico, načrtom  Pisni preizkus
<b>Domači kraj</b>	Terensko delo: Opazovanje, kartiranje	Opazovanje na terenu  Opazovanje fotografije  Branje načrta	Pisni preizkus: Opazovanje fotografij, branje načrta
<b>Razvoj domačega kraja</b>	Raziskovalno učenje	Delo z viri: ustni, pisni, snovni  Delo s časovnim trakom	Pisni preizkus: Časovni trak, pisni vir

V tabeli 7 je primer, kako načrtovati in se pripraviti na ocenjevanje po tematskih sklopih, v katerih so naštetih didaktični sistemi in učne metode, kriteriji za sprotno spremljanje in primeri preverjanja in ocenjevanja. Učenec v procesu ocenjevanja pridobiva določena znanja in spretnosti, ki jih je potrebno med samim učnim procesom tudi spremljati po določenih

kriterijih. Ko učenec to obvlada, je na vrsti preverjanje. Če je preverjanje uspešno, sledi ocenjevanje znanja in spretnosti (Budnar idr., 2006).



### 3 EMPIRIČNI DEL

V okviru empirične raziskave sem proučila izkušnje učiteljic razrednega pouka pri pripravi in izvedbi ocenjevanja znanja.

#### 3.1 Opredelitev problema

»Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja. Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin«. (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013, 3. člen)

Lahko rečem, da je z vidika učencev to najpomembnejši del učnega procesa in je potrebno, da so učitelji pri ocenjevanju res samozavestni in podkrepljeni s strokovnim znanjem. Moje mnenje je, da v teoriji študentje pedagoške fakultete o ocenjevanju vemo veliko, a imamo malo praktičnih izkušenj in smo zaradi tega negotovi. V času študija se ne soočamo z občutki, ki jih doživljajo učitelji, ko se odločajo o kriterijih ocenjevanja, ko ocenjujejo znanje šibkih učencev, ko nekemu podelijo negativno oceno ali ko jim na vrata trkajo starši, ki niso zadovoljni z oceno njihovega otroka. Menim, da lahko učitelju na začetku njegove strokovne poti veliko pomagajo starejši kolegi in kolegice, ki so že šli čez to začetno fazo strokovnega razvoja.

#### 3.2 Raziskovalni cilji in hipoteze

Glavni namen diplomskega dela je zbrati izkušnje učiteljev pri ocenjevanju in s tem morda pomagati bodočim učiteljem.

Glede na predmet in problem raziskave sem postavila naslednje cilje.

Ugotoviti želim:

- ali so se učitelji kot začetniki počutili dovolj suvereni pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- katera načela upoštevajo učitelji pri ocenjevanju znanja,

- ali se učitelji srečujejo s pritiski staršev in kako se s tem soočajo,
- ali se učitelji srečujejo z občutki krivde, ko učencu podelijo negativno oceno,
- kako se učitelji pripravijo na ocenjevanje pri predmetu družba,
- katere načine ocenjevanja uporabljajo pri predmetu družba,
- ali pri predmetu družba preverjajo in ocenjujejo tudi stališča in vrednote,
- ali bi učitelji ocenjevali, če ocenjevanje ne bi bila nujna sestavina pouka.

### **3.3 Metodologija**

#### **3.3.1 Opis vzorca**

V vzorec sem zajela šest učiteljic razrednega pouka, ki poučujejo ali so v zadnjih treh letih poučevale v 4. razredu.

#### **3.3.2 Postopek zbiranja podatkov**

Z vsako učiteljico posebej sem opravila intervju, ki sem ga posnela na diktafon. Nato sem naredila transkripcijo, ki sem jo na zgoščenki priložila kot prilogo k diplomski nalogi.

#### **3.3.3 Opis inštrumentov**

Za pridobitev rezultatov sem uporabila neposredni, individualni, strukturirani intervju.

#### **3.3.4 Postopek obdelave podatkov**

Podatke sem obdelala s kvalitativno analizo.

V odgovorih učiteljic sem pri vsaki od njih izluščila najpomembnejši del, nato pa sem odgovore grupirala.

### 3.4 Rezultati in interpretacija rezultatov

Rezultati oziroma odgovori učiteljic so napisani v dobesebnem navedku. Citiran je le tisti del odgovora, ki se mi je zdel pomemben za interpretacijo. Za odgovori učiteljic sledi še moja interpretacija.

#### 1. Definirajte ocenjevanje.

*»Ocenjevanje je zaključna faza pri vsakem obravnavanem poglavju.«*

*»Ocenjevanje je zaključna faza pri obravnavi učne snovi, in da tudi ti kot učitelj vidiš ali so učenci res dosegli te cilje ali ne.«*

*»Ocenjevanje je način preverjanja otrokovega pridobljenega znanja, lahko je ustno ali pisno.«*

*»Ocenjevanje je v bistvu vrednotenje znanja otrok.«*

*»Ocenjevanje je analiza dela, to, da pregledaš, kako je učenec kakšno stvar dojel.«*

*»Definicija ocenjevanja bi lahko recimo bila nek dosežek otroka po obravnavani snovi.«*

Pri tem vprašanju so se vse učiteljice strinjale, da je ocenjevanje zaključna faza, kjer se preveri/ovrednoti otrokovo dojetje snovi in njegovo znanje. Poudarile so predvsem informativno-administrativni namen ocenjevanja, a le za učence in njihove starše. Pogrešala sem razloge za ocenjevanje tudi z vidika učitelja, saj se mi zdi, da lahko pove veliko o načinu poučevanja in ali je bilo poučevanje uspešno ali ne. Le ena od učiteljic je poudarila tudi ta vidik.

#### 2. Kaj ocenjevanje predstavlja vam?

*»Najtežji del mojega poklica ... preverjanje in kategoriziranje, koliko je kdo odnesel od tistega poglavja.«*

*»To, da vidiš, kaj so dosegli učenci in pa refleksijo svojega dela.«*

*»Po eni strani pokazatelj znanja, po drugi strani pa je obremenitev učitelja, ker si mora vzeti čas za to, da učence oceni.«*

*»V bistvu eno povratno informacijo.«*

*»Dobiš odgovor na to, kaj si vložil ti, kako učenci dojemajo in sam sebe lahko analiziraš.«*

*»Jaz bom rekla, predvsem ena preizkušnja, ker se zmeraj sprašujem, a sem dovolj objektivna, ali name vplivajo čustva do tega otroka ...«*

Lahko bi rekli, da nekatere učiteljice ocenjevanje dojemajo kot »nujno zlo«, saj jih je pri ocenjevanju strah subjektivnosti, so obremenjene in jim predstavlja najtežji del poklica. Tukaj je več učiteljic omenjalo, da je ocenjevanje tudi povratna informacija o učiteljevemu delu, kar sem pogrešala pri prejšnjem vprašanju. Poudarile so njegovo informativno-administrativno funkcijo, tako z vidika učenca kot učiteljice. Nobena pa ni izpostavila pedagoško-motivacijskega namena ocenjevanja, da je ocena in ocenjevanje na splošno veliko motivacijsko sredstvo.

### **3. Ali ste se kot učitelj »začetnik« počutili dovolj suvereni, pripravljeni na ocenjevanje? Kaj je bilo pri ocenjevanju najtežje?**

*»Kot začetnik nisem imela pojma o ocenjevanju. Znanja nisem dobila ne v šoli, nisem se na to niti pripravljala ... Ni bilo najtežje sestavljanje nalog, ampak občutek, ali si naredil prav, ali je otrok res lahko dal vse od sebe, ali je imel mogoče tremo, ali je bil kakšen drug zadržek, ali si ga res realno ocenil.«*

*»Ne nisem. Pisno ocenjevanje niti ni bilo težko, najtežje je bilo ustno ocenjevanje, kjer si lahko subjektiven.«*

*»Odkvisno od predmeta ... Najtežje je bilo sestaviti nalogo glede na otrokove sposobnosti in na lestvico, od lažjega k težjemu. V bistvu si zelo težko predvideval, kaj je za koga težko, pa kaj so tiste osnovne stvari.«*

*»Ne, sigurno sem imela težave ... Najtežje je bilo pri matematiki, kako napisati kriterije, kako biti enoten ... Kar se pa tiče ustnega ocenjevanja, pa je zelo subjektivno in se mi zdi težko. Včasih ne veš, za katerega otroka gre, kakšne ima primanjkljaje, težave, koliko se je trudil, pa ne zmore pokazati. Ali pa ima tremo pa moraš ti to oceniti.«*

*»Kot začetnik ... je velik poudarek na sodelovanju in pomoči med učitelji, da ti pomagajo. Najtežje je bilo sestavljanje nalog. Moraš vedeti, da če daš le tiste zahtevne naloge, kako bodo pa učenci, tisti šibki, naloge rešili ... Da izbereš tiste naloge, da bodo učenci uspešni, ne samo tisti ta dobri, saj te za te po navadi ne skrbi, ampak za šibkejše.«*

*»Zgubljeno sem se počutila ... Sem ravno tista srečna generacija, ko se je začelo to opisno ocenjevanje ... Tako da že samo formuliranje teh povedi, ki si jih moral napisati, čas, ki si si ga moral vzeti in premisliti, kaj boš napisal.«*

Vse učiteljice so bile enotne, da se, ko so končale s študijem, niso počutile dovolj suverene in pripravljene na ocenjevanje. Kljub vsemu predvsem teoretičnemu znanju, ki so ga dobile na fakulteti, se niso znale spopasti z občutki ali ravnajo prav ali ne.

Motilo jih je, da niso vedele, ali so bile pri ocenjevanju dovolj objektivne, torej da resnično ocenjujejo le znanje učenca in ne njegove osebnosti, njegovih lastnosti, stališč in vrednot. Nekaterne so imele težave tudi s sestavljanjem nalog, Kako izbrati paleta nalog, ki bodo ustrezale vsem učencem, tako tistim šibkejšim kot tistim »dobrim«. Sploh opažam, da se na tem področju izobraževalni sistem ni veliko spreminjal, ampak ostaja isti kot pred tridesetimi, štiridesetimi leti, saj še vedno premalo obravnava probleme, ki učiteljem začetnikom delajo težave.

#### **4. Katero ocenjevanje je vam ljubše:**

– **Opisno ali številčno, zakaj?**

– **Opisno ali ustno, zakaj?**

*»Tudi če opisno ocenjujemo, še zmeraj otrokom in staršem več pomeni ocena. Ko smo imeli obdobje samo opisnega ocenjevanja, si moral vsakemu starši prevesti: » A bi bilo torej to za eno tri, za eno štiri ali za pet?« Tako je tudi tisto opisno ocenjevanje bolj namenjeno strokovnjakom, staršem pa otrokom so pa ocene«.*

*»Ljubše mi je opisno ocenjevanje, ker otroka opišeš, njegovo znanje. Tista številka tudi staršem ne pove veliko, opis pa pove, kje je. Res zna to, tam pa ima še težave.«*

*»Na začetku mi je bilo opisno ocenjevati težje, sedaj pa po taki praksi mi je v bistvu vseeno. Že učbeniki so tako narejeni, da imaš pri vsakem poglavju cilj, tako da lahko v bistvu lahko vidiš že sproti, kateri cilj bo kateremu otroku povzročal težave.«*

*»Številčno. Se mi zdi, da si otroci še vedno želijo biti številčno ocenjeni, točno vedo, kam se umestiti ... Meni je številčno boljše, starši boljše razumejo.«*

*»Opisnega ocenjevanja nikoli nisem imela in sem imela samo številčno, tako da je meni ljubše številčno.«*

*»Številčno. Ker se mi zdi, da pri številčnem gre manj časa, tako v samem preverjanju, ocenjevanju in kasneje v spričevalu. Opisno pa so formulirane povedi, objektivnost.«*

Štiri učiteljice od šestih so izbrale številčno ocenjevanje, saj so mnenja, da je številka tista, ki učencem in staršem pove, kaj in koliko zna, tako se učenci lahko razvrščajo in primerjajo med seboj. Vendar je po prebrani literaturi ravno primerjava med učenci in posledično

tekmovalnost med njimi ena izmed poglavitnih pomanjkljivosti številčnega ocenjevanja. Le dve učiteljici sta izbrali opisno ocenjevanje, saj lahko opišeta učencevo znanje, ga usmerita v nadaljnje delo, poleg tega pa so že v učbenikih zapisani cilji.

*»Lažje mi je sestavljati test, pisno ocenjevanje, ker imaš več časa in se lažje pripraviš, ni tistih trenutnih sprememb. Veliko več samokontrole rabiš pri ustnem ocenjevanju, da ne daješ vmesnih signalov otrokom. Se mi zdi tudi bolj realno.«*

*»Ljubše mi je pisno, ker je bolj objektivno naravnano.«*

*»Pri pisnem ali ustnem mi je vseeno. Mogoče celo ustno, ker pomagaš s podvprašanji, ker v bistvu otroka vidiš, kje ima težave, kaj mu je težje povedat, tam pa je prepuščen samemu sebi ... Iz stališča učitelja pa glede na to, da ti manj časa vzame, je potem pisno.«*

*»Ustno. Ker lahko postavljam otroku tudi podvprašanja, kakšne stvari tudi »izvlečem« iz njega, mu pomagam. Pisno je pa potrebno popraviti in pri teh otrocih je potrebno navodilo večkrat ponoviti, če ne ostaja prazno.«*

*»Ustno mi je bolj všeč. Imaš stik z učencem, mu lahko pomagaš in usmerjaš, pri pisnem je vedno sam. Sam s tistimi nalogami, se ne znajde, se zmede. Če imaš ustno, mu pa lahko pomagaš, namigneš, pa ga spomniš na to, da smo to nalogo že delali. Predvsem je pomemben osebni stik.«*

*»Pisno, sem že prej rekla, zaradi objektivnosti.«*

Pri tem vprašanju so tri učiteljice odgovorile, da jim je ljubše ustno ocenjevanje, trem pa pisno. Pisno ocenjevanje so izbrale predvsem zaradi objektivnosti, da je res ocenjeno znanje otroka, ne pa njegovo obnašanje ali način govorjenja inp.

Za ustno ocenjevanje pa so se odločile zato, ker lahko učencem s podvprašanji pomagajo, ga usmerjajo, vendar s tem tvegajo, da postanejo pri ocenjevanju subjektivne.

## **5. Kaj je za vas pravično ocenjevanje?**

*»Pravično, da upoštevaš resnično tisto, kar smo v šoli jemali, to je pravično ocenjevanje.«*

*»Pravično ocenjevanje je da vse učence ocenjuješ enako, od njih zahtevaš enako. Tiste cilje, ki so v redovalnici, mora otrok doseči in ti to ocenjuješ, nič drugega.«*

*»To, da imajo vsi enake možnosti odgovarjat. Se pravi, glede na čas, težavnost vprašanja, sposobnosti ... Moraš biti zelo dosleden, nikomur pogledati skozi prste, ker se ti nekdo*

*nasmeje, je prijazen, ima urejene zvezke, ampak moraš resnično ocenjevati njegovo znanje. In če ti to znanje poda, se ta odgovor točkuje in se naredi kriterij, tako nisi subjektiven.»*

*»Jaz to vidim po res postavljenih kriterijih.«*

*»Pravično ocenjevanje je vedno povezan z objektivnostjo, da si objektiven.«*

*»Pravično ocenjevanje bi bilo tisto, ko učitelj ocenjuje otroka, ki ga sploh ne pozna, ocenjuje dejansko tisto, kar je na listu.«*

Lahko povzamemo, da je za učiteljice pravično ocenjevanje tisto, ki je v največji možni meri objektivno, torej znanje učenca in ne njegov nasmeh, urejenost zvezkov, prijaznost inp. Pravičnost se kaže tudi v že vnaprej postavljenih kriterijih.

**6. Vsak učitelj naj bi se pri ocenjevanju držal določenih načel: objektivnost, zanesljivost, veljavnost, občutljivost in ekonomičnost. Prosim Vas, da se sedaj do njih opredelite. Kaj vsako načelo pomeni vam? Katero je vam najpomembnejše načelo? Katero je najlažje oziroma najtežje upoštevati? Kako naredite ocenjevanje kar se da pravično in objektivno?**

Objektivnost: Kadar je ocena učenca odvisna le od njega samega in njegovega znanja, govorimo o objektivnosti (Cencič, 2000).

*»Objektivnost – je zagotovo pomembno, da ocenjuješ samo znanje. Takrat ocenjuješ samo tisto, kar ti otrok pove, ni važno kdo je ...«*

*»Objektivno – do vseh učencev enako, zelo pomembno.«*

*»Objektivnost – se pravi, da je potrebno, da kljub temu, da je pisno ali ustno ocenjevanje, pogledati otrokovo znanje, ne osebnosti, njegovih težav, ampak dejansko znanje, ki ga ima tisti trenutek.«*

*»Objektivnost – veliko mi pomeni. Je zelo pomembna.«*

*»Objektivnost – meni je prioriteta pri vsakem ocenjevanju.«*

*»Objektivnost – je najpomembnejšo načelo.«*

Samo tri učiteljice so razložile, kaj načelo objektivnosti pomeni. Bodisi zaradi neznanja bodisi zaradi napačno postavljenega načela. Vse so načelo razložile pravilno in vse so mnenja, da je to načelo pomembno, če ne celo najpomembnejše.

Zanesljivost: Zanesljiva je tista ocena, ki bi ob ponovnem, kasnejšem ocenjevanju podala enak rezultat (Cencič, 2000).

*»Zanesljivost – pomembno.«*

*»Zanesljivost – da če ocenjujemo še enkrat, dobimo enake rezultate. Kar pa ni nujno, ker je odvisno od okoliščin, od tebe in od otroka. In od dneva.«*

*»Zanesljivost – pri pisnem ocenjevanju je to zelo težko... Zanesljivost je težko ocenjevati, mogoče ima tisti dan slab dan, je ponoči slabo spal in znanje ni tako, kot bi ga pričakoval. Pri ustnem mu lahko pomagaš, ga spodbudiš.«*

*»Zanesljivost – kaj pa je tukaj mišljeno? (obrazložim) Moraš upoštevati.«*

*»Zanesljivost – tudi pomembna.«*

*»Zanesljivost – mora biti.«*

Ponovno sta le dve učiteljici razložili, kaj zanesljivost pomeni. Obe pa sta pojasnili, da je to načelo težko vedno upoštevati, saj je odvisno od okoliščin, od dneva otroka, učitelja idr. Ena je odkrito priznala, da ne ve, kaj to je. So se pa vse strinjale, da je načelo pomembno.

Veljavnost: Veljavnost ocenjevanja je upoštevana takrat, ko resnično ocenjujemo to, kar smo načrtovali in želeli (Jurman, 1989).

*»Veljavnost – seveda pomembno.«*

*»Veljavnost – da res ocenjujemo tisto, kar hočemo.«*

*»Veljavnost – test naj bi bil sestavljen tako, da preverjamo, ali dosegajo minimalne standarde znanja.«*

*»Veljavnost – kaj pa je tukaj mišljeno? (obrazložim) Definitivno pomembno.«*

*»Veljavnost itak mora biti.«*

*»Veljavnost – ko ocena pade, je to to, ne spreminjaš. Razen če se zmotiš pri štetju točk.«*

Dve učiteljici (isti kot prej) sta edini razložili, kaj načelo veljavnosti pomeni. Za pojasnilo je prosila ena (ista kot prej) učiteljica. Zadnja vprašana pa je definicijo veljavnosti popolnoma zgrešila. Kot prejšnja načela se jim zdi tudi to pomembno.

Občutljivost: Preizkus znanja je občutljiv takrat, ko lahko pri ocenjevanju zaznamo že minimalne razlike med učenci (Jurman, 1989).



*»Občutljivost – pomembno.«*

*»Občutljivost – tvoja občutljivost do učenca, da upoštevaš njegovo počutje. Pa ima slab dan in mu ti rečeš, da je v redu, da bova pa naslednjič inp.«*

*»Občutljivost – vedno je potrebno povedati, koliko časa se bo pisal test.«*

*»Občutljivost – mogoče to pri ocenjevanju kakšnih drugih predmetov, ne ravno pri družboslovju, pri plakatih. So izdelki zelo podobni, ampak razlike med njimi so.«*

*»Občutljivost – to je tisti moment, o katerem sem že prej govorila, ko moraš pripraviti take naloge, da jih bo lahko vsak dosegel.«*

*»Občutljivost – to bi bilo fenomenalno, da bi lahko za vsakega sestavil test, da bi se te razlike zaznale.«*

Le ena izmed učiteljic je pravilno razložila načelo občutljivosti in ob enem pojasnila, da je to zelo težko. Druga je menila, da je to načelo lažje upoštevati pri drugih predmetih kot pri pouku družboslovja. Dve učiteljici sta razložili, da je načelo občutljivosti to, da naj bi učitelji zaznali dejavnike, ki vplivajo na učenca. Ostale so načelo občutljivosti označile za pomembno.

Ekonomičnost: Jurman (1989) pravi, da je ekonomično tisto ocenjevanje, kjer:

- preizkus znanja ne traja manj kot 20 minut ali več kot eno šolsko uro,
- so navodila in način reševanja preprosta,
- potrošimo čim manj materiala (papirja),
- je naravnan na skupino na dani razvojni stopnji,
- je izdelan tako, da je mogoče rezultate hitro in brez večjih težav ovrednotiti.

*»Ekonomičnost – zelo pomembna.«*

*»Ekonomičnost – da ne sprašuješ enega učenca celo uro.«*

*»Ekonomičnost – kopiramo teste barvno, pri tem za enkrat ne pazimo nič. Če bi bila poraba res velika, bi ravnatelj opozoril.«*

*»Ekonomičnost – da čim hitreje dosežeš neke rezultate, včasih si mnenja, da je to pisno, ampak ni vedno.«*

*»Ekonomičnost – vsi gledamo, da gre manj časa za vrednotenje. Pri sestavljanju testa pa je prav, da si vzameš veliko časa. Da res ocenjuješ tisto, kar želiš, da bo tebi jasno, otrokom in staršem.«*

Šele po analizi intervjujev sem opazila, da ena izmed učiteljic ni odgovorila na to vprašanje. Ena ni podala definicije, je pa povedala, da je načelo zelo pomembno. Ostale štiri učiteljice so predstavile le en vidik ekonomičnosti, tri vidik časa, ena pa vidik denarja.

Pri tem vprašanju so imele učiteljice kar nekaj težav. Nekatere sploh niso vedele, kaj kakšno načelo pomeni in je bila potrebna obrazložitev. Glede na njihove odgovore lahko sklepam, da so za učiteljice pomembna prav vsa zgoraj naštetna načela. Je pa zanimivo, da vseh niso vse poznale, oziroma so imele napačno predstavo o njih. Pri objektivnosti in ekonomičnosti težav ni bilo, pojavile pa so se pri veljavnosti in občutljivosti. Nekatere učiteljice so načela opisale, druge pa so jih vrednotile samo po pomembnosti. Mogoče je bila že sama oblika vprašanja nejasna, saj je vprašanje zahtevalo, da se učiteljice do trditve opredelijo, eksplicitne razlage pa ni zahtevalo.

*»... Vsi so pomembni, ni najpomembnejšega. Zanesljivost je najtežje ocenjevati, ker vse izhaja iz tega kakšen karakter je otrok ... Če imaš točno določena vprašanja, če si se dobro pripravil na preverjanje in ocenjevanje, je potem čisto enostavno biti objektiv in pravičen. Pri pisnem je biti lažje objektiv in pravičen. Pri ustnem dam jaz po navadi otrokom liste, da sami izberejo vprašanja, že to se mi zdi, da nisem jaz tista, ki dam vprašanja.«*

*»Najpomembnejša je objektivnost, najlažje je upoštevati veljavnost ... Pri pisnem ocenjevanju s tem nimam težav, pri ustnem pa mogoče tako, da si že vnaprej postaviš pri vprašanju še odgovor, ki naj bi ga učenec zapisal. Tako si objektiv, da to moraš povedati, da dobiš pet.«*

*»... Najpomembnejša je objektivnost. Najtežje je sestavit naloge, da dosega cilje za vse, torej veljavnost. Najlažje pa ekonomičnost. Tako, da jih sprašujem na različne načine, da jim postavljamo različne vrste nalog, od izbirnega tipa do dopolnilnega, da imajo možnost tako pisnega in ustnega ocenjevanja ...«*

*»Najpomembnejša je objektivnost. Najtežje je občutljivost. Če so pa kriteriji dodelani, pa je najlažje objektivnost. Kar se pa tiče pravičnega in objektivnega ocenjevanja, je pa takole. Pri pisnem smo si na aktivu vse učiteljice dogovorile, kakšen bo odstotek in se potem matematično izračuna, kako in kaj. Že prej pa se s kolegico iz paralelke zmeniva, kako točkujeva posamezne naloge.«*

*»Najpomembnejše je objektivnost. Najlažje je upoštevati ekonomičnost, veljavnost. Najtežje objektivnost. Mogoče objektivnost in pravičnost dosežeš s tem, da daš pri ustnem*

*ocenjevanju vprašanja vnaprej, vsi učenci so jih dobili, pri vseh pogledjte, kaj morate pregledat, jim povem, da vprašanja ne bodo vedno identična. Izbrali so si številko in jaz povedala vprašanje. Do njih je to najbolj objektivno. Da pa boš pravično ocenil, je pa malo težje ...»*

*»... Najpomembnejša je objektivnost. Najtežje je upoštevati objektivnost in zanesljivost, zmeraj sem v dilemi. Najlažje pa ekonomičnost. Test je narejen tako kot je, dobro premišljen ... Navodila so jasna. Da pa je pravično, si naredim kriterije in po njih ocenjujem.»*

Skoraj vsem učiteljicam je najpomembnejše načelo objektivnosti. Samo eni od njih so pomembna prav vsa načela. Zanimivo je, da so v ospredje večinoma postavile objektivnost in ne veljavnosti, saj je zanje predvsem pomembno, da resnično ocenjujejo tisto, kar so določile, zanje je važno le, da so pri tem nepristranske in pravične.

Po mnenju treh učiteljic je najlažje upoštevati ekonomičnost, dve izpostavljata objektivnost, ena pa veljavnost. Najtežje je upoštevati objektivnost, menijo tri učiteljice, ostale pa so izbrale veljavnost, zanesljivost in občutljivost. Tukaj so učiteljice odgovarjale zelo različno, kar kaže na to, da so tudi učitelji le ljudje z različnimi značaji.

Ocenjevanje naredijo pravično in objektivno na različne načine. Dve sta mnenja, da pri pisnem ocenjevanju ni težav s pravičnostjo in objektivnostjo, pri ustnem pa že vnaprej na listke napišejo odgovor, ki ga želijo slišati ali pa učenci vlečejo listke s številko vprašanja. S tem se strinja še ena učiteljica, le da ona določi vprašanja že vnaprej. Dve sta mnenja, da je potrebno jasno postaviti kriterije in točkovanja nalog, ena pa meni, da dosežemo objektivnost in pravičnost z različnimi načini ocenjevanja in različnimi vrstami nalog ter vprašanj. Večinoma se strinjajo, da je pri pisnem ocenjevanju lažje biti pravičen in objektivni kot pri ustnem ocenjevanju. Vendar dopuščajo, da tudi pri pisnem ocenjevanju zaradi preohlapnih ali premalo dodelanih kriterijev lahko pride do nepravičnosti oziroma subjektivnosti.

## **7. Kdaj in kako se na ocenjevanje pripravite? Upoštevate cilje, standarde znanja? Se naloge omejujejo na njih?**

*»Že pri preverjanju upoštevamo vse cilje in standarde znanja. Vedno, najprej utrujemo, preverjamo, nato pa šele ocenjujemo. Jaz imam že predvideno po vsakem sklopu najprej*

*utrjevanje, preverjanje, nato pa ocenjevanje. Že v letni pripravi, pa še sproti, ker se spreminja.»*

*»Ocenjevanje moraš pripraviti že v sami letni pripravi. Recimo po določeni obravnavani temi lahko predvidiš ocenjevanje, ali je pisno ali ustno. Ja, seveda jih upoštevaš in naloge se na njih omejujejo.»*

*»Ja, upoštevam. Najprej prej določim sklope snovi, ki jih bom ocenjevala, potem pogledam cilje, kaj naj bi otroci znali in potem glede na cilje sestavim naloge. Vsak cilj naj bi imel eno od dve nalogi in to potem preverjam.»*

*»Pripravim se doma, s kolegico pa potem timsko sodelujeva. Upoštevam cilje in standarde iz redovalnice, ki jih oblikujem že na začetku leta in jih le »izvlečem« ven.»*

*»Sam test se oblikuje po vsebinskem sklopu. Samo načrtovanje ocenjevanja pa opraviš že prej, že pol leta prej. Datumi so točno določeni ... Datumi se utrjujejo na aktivnih in konferencah, se to vse javno opredeli ... Absolutno upoštevam cilje in standarde ... Določene imaš osnovne standarde, standarde višjega nivoja. Nekaj nalog imaš višjega nivoja, nekaj nižjega.»*

*»Na ocenjevanje se pripravim ponavadi en teden pred preverjanjem, ker najprej sestavim test za preverjanje in test za ocenjevanje je precej podoben ... Cilje in standarde znanje upoštevam, seveda. Vsaka naloga ima spodaj napisan cilj, doseže ali ne.»*

Pravilno bi bilo, da bi se vse učiteljice na ocenjevanje pripravile že v sami letni pripravi. Takrat naj bi določile okvirni datum in vsebino ocenjevanja. Od šestih učiteljic se tako pripravljajo štiri. Ostale se pripravijo doma ali pa s kolegico iz paralelke kakšen teden prej.

Vse učiteljice upoštevajo cilje in standarde znanja in naloge omejujejo glede na njihove zahteve.

## **8. Kdaj oblikujete kriterije za ocenjevanje? Kdaj te sporočite učencem in njihovim staršem? Kako?**

*»Že prej, ko delaš letno pripravo, narediš en osnutek, nato pa prilagajam to razredu. Starši se bolj malo zanimajo za kriterije, jim sploh ni potrebno razlagat, otroci pa vedo za kriterije. Jim sproti povem, kaj je za oceno, kaj je tisto, kar je bistveno, vse vedo.»*

*»Kriteriji so itak določeni, na vsaki šoli ... Za opisno oceno so opisniki prav tako določeni, mi jih delimo na tri: dosega, ne dosega in pa delno dosega. Je že v naprej oblikovano. Staršem jih sporočiš na prvem roditeljskem sestanku in standarde znanja,*

*predvsem pri opisnem ocenjevanju. Učencem tudi poveš, mogoče v prvem razredu še ne, kasneje pa. Morajo biti seznanjeni. Po navadi visi v razredu.»*

*»Ko sestavim naloge, oblikujem cilje, oblikujem kriterije in je kriterij napisan na testu, obvezno ... Jim sporočim, ker po zakonu moram. Na dnu testa so cilji, ki jih preverjam in jih samo obkljukam, če so doseženi in je spodaj tudi kriterij. Pa naj bo to v 3., 4. ali 1. razredu. Vedno mora biti kriterij zraven.»*

*»Kriterije pa oblikujem doma, pokažem kolegici, da ni to le moje mnenje, moja stališča. Si jih pripravim en teden prej. En teden prej sporočim, po beležki. V nižjih razredih sem dajala obvestila, sedaj zapišemo sami.»*

*»Kriteriji so določeni po vsebinskem sklopu, je vse povezano. Ni to tako, da imaš ti sklop, pa rečeš bom samo tiste najbolj enostavne, to ne gre. Že v sami vsebini, ko predavaš, moraš upoštevati vse cilje. Kriteriji so vedno javno izobešeni, na tabli. Kriteriji se usklajujejo ne samo v aktivu, ampak v celotni šoli. Ne moram se jaz spomnim kakšen bo kriterij, ampak se celotna šola usklajuje.»*

*»Skupaj z učitelji na aktivih v poletnem času. Če je pa po razredih, pa s to učiteljico v paralelki. Seveda, sporočim. Po navadi pred preverjanjem dam obvestilo, kdaj preverjanje bo. Na preverjanju imajo cilje napisane in tudi na ocenjevanju.»*

Kriterije za ocenjevanje znanja oblikujejo učiteljice zelo različno. Dve pravita, da si kriteriji ocenjevanja določeni in se usklajujejo v celotni šoli. Dve učiteljici kriterije okvirno oblikujeta poleti, ko se piše letna priprava. Ena oblikuje kriterije sama en teden pred preizkusom, ena pa jih oblikuje skupaj z učiteljico iz paralelke. Zelo zanimivo pri teh odgovorih je, da zadnje tri učiteljice, ki pravijo, da jih oblikujejo poleti, doma ali pa skupaj z učiteljico iz paralelke, poučujejo na isti šoli. Tako lahko sklepamo, da je od šole do šole odvisno, kdaj in kako je potrebno oblikovati kriterije za ocenjevanje znanja.

Vse učiteljice kriterij ocenjevanja sporočijo učencem in staršem, a na različne načine. Lahko na prvem roditeljskem sestanku, lahko sporočijo preko beležke, lahko so kriteriji zapisani na preverjanju znanja ali pa so javno izobešeni in ni potrebe za posebno sporočanje. V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013, 4. člen) piše, da je potrebno pri ocenjevanju znanja zagotoviti učencu javnost ocenjevanja, ki se zagotavlja med drugim tudi s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja.

**9. Kaj vse vpliva na končno oceno? Znanje, napredek, prizadevnost, disciplina, delanje domače nalog, osebnost otroka? Kako to upoštevate?**

*»Vse to skupaj v bistvu privede do znanja. Kdor ni delaven, kdor domačih nalog ne dela, je zagotovo znanje manjše .... Zagotovo to upoštevam, če je med oceno.«*

*»Pri opisnem ocenjevanju se ne opredeliš le na znanje, ampak napišeš, da je otrok napredoval, da je prizadeven, da redno dela domače naloge. Pri številčnem pa bolj znanje, z izjemo ustnega spraševanje, tam lahko tudi kaj drugega upoštevaš.«*

*»Ocenjujemo znanje in ne osebnosti otroka. Upoštevam le znanje.«*

*»Vpliva vse. Otrok, ki je šibek, pa se trudi, veliko dela, se seveda vse to upošteva. Jaz si zapišem, recimo če imajo kakšen material, fotografije, ker ne prinašajo vsi in to že prej povem, da bom upoštevala ... «*

*»... Ti ocenjuješ vse, na končno oceno vpliva vse. Če se omejim le na družbo, se ocenjuje znanje, kako se je pripravil, kakšne ima zvezk , kako je delal domače naloge, izdelke, koliko se je potrudil. Končna ocena je skupek vsega.«*

*»Jaz bom rekla, ko pišem spričevala, v bistvu gledam otroka, kar se da, od začetka in njegov odnos do predmeta in njegovo prizadevnost. Največji poudarek pa dajem, kar je pravilo, znanju, je na prvem mestu. Moram pa reči, da je včasih to zelo težko.«*

Le ena učiteljica je poudarila, da na končno oceno vpliva le znanje in ne osebnost učenca. Ostale so mnenja, da vpliva na oceno vse skupaj. Ocena je tako odvisna od delavnosti, domačih nalog, prizadevnosti, napredka, v prvi vrsti pa od znanja učenca. Glede na to, da so vse učiteljice v vprašanju št. 5 pravično ocenjevanje opredelile kot ocenjevanje, pri katerem je pomembno samo znanje in nič drugega, so ti odgovori zelo zanimivi.

**10. Ali pri ocenjevanju kdaj občutite pritisk staršev in na kakšen način? Kako to težavo rešujete?**

*»Seveda, največkrat je pritisk staršev prav pri ocenjevanju. Menim, da če je učitelj prepričan, da je naredil vse, kar mora pri ocenjevanju, da lahko svojo oceno zagovarja. In jaz tudi vedno zagovarjam. Na GU se največkrat pritožijo ali pa pisno kakšno kontrolno nalogo pošljejo nazaj. Nato jih pokličem in jim povem. Včasih je res mogoče staršem težko razumeti, da je bilo učencem pred testom podano navodilo, kaj vse morajo pri kakšnem odgovoru narediti ... «*

*»Ne, do zdaj te težave nisem imela. Staršem je potrebno že na začetku povedati, kakšni so kriteriji, kaj pričakuješ od učenca in tvoja pričakovanja. Da jih na govorilnih urah sproti opozoriš, kaj se dogaja. In če to počneš, s starši težav ni.«*

*»Ne, nikoli nisem. Mogoče, da je kdo vprašal, zakaj je to tako, ampak če si dosleden, če postaviš kriterije, če otroci vedo, kaj se morajo naučiti, kaj bo v testu, kaj je tisto, kar se zahteva, ni nobenih težav.«*

*»Seveda, pritisk staršev je vedno ... Jaz ponavadi sem zelo natančna in dosledna in s tem nisem imela težav, sem stala za tistim, kar sem naredila, napisala ...«*

*»Absolutno. Starši imajo vedno svojo oceno in predvsem učenci tistih staršev, ki doma delajo z njimi ali pa so ambiciozni, vedo, da so v razredu in se primerjajo ... Rešujem z razgovorom, pogovorom o tem kaj oni pričakujejo, poveš jim realno stanje. Pri ustnem ocenjevanju si jaz zapišem učenčeve odgovore, da se točno ve, kaj se je zahtevalo, kako je odgovoril. Ko imaš z njimi pogovor, starši vidijo, da imaš dejansko zabeleženo vse ...«*

*»Glede na to, da imam preverjanje dosti jasno napisano in vsak govorni nastop dam jasna navodila, da do zdaj do tega ni prišlo, s tem nimam izkušenj. Moram pa povedati, da učim od leta 2007.«*

Polovico učiteljic se s pritiskom staršev še nikoli ni srečalo. So mnenja, da če so učencem in staršem kriteriji jasno postavljeni in predstavljeni, do tega ne prihaja. Ostala polovica pa pravi, da je pritisk staršev vedno prisoten, ponavadi na govorilnih urah.

Te težave rešujejo predvsem s pogovorom na govorilnih urah, kjer jim tudi pokažejo odgovore učencev na pisnem ali ustnem preizkusu in postavljene kriterije.

## **11. Kako se počutite, ko učencu podelite negativno/odlično oceno? Imate kakšen občutek krivde?**

*»Ne, nikdar nimam občutka krivde, zato ker vem, da naredimo veliko, preden ocenjujemo ... Imam slab občutek, ker ko je slaba ocena, vedno pomislim, da bi bilo potrebno vaditi več, ampak glede na učni načrt in letno pripravo ne gre .... Ko podeliš odlično oceno, imaš pa zelo dober občutek.«*

*»Odvisno za kakšnega učenca gre. Občutka krivde ne, le hudo ti je ... Ko pa podeliš odlično, pa so občutki odlični, saj so cilji doseženi, veš da nekaj zna.«*

*»Učitelj že predvideva učence, ki bodo pisali dobro in učence, ki bodo pisali slabo. In preden imamo test, slabše učence spodbujam: »To pa to se nauči, to bo v testu«. Vse prej*

*preverjamo ... Ne, občutka krivde nimam. Ker, če se otrok uči, bo svoje znanje pokazal, če ne na pisnem, pa kasneje na ustnem. Če se pa ne, pa to ni moj problem.«*

*»Ne, občutka krivde ni. Se mi zdi, da kar se tiče spraševanja, je toliko enega ponavljanja in utrjevanja, tako da krivde ni. Se mi zdi fino, ko podelim odlično, ker vidiš, da si nekaj podal otrokom, krivde pa ni, ker ni bilo truda.«*

*»Občutka krivde ni bilo, saj on ni znal, ne jaz ... Lahko je imel slab dan ali pa je bil kaj čustveno prizadet, ne veš, kaj je v ozadju. Ocena ni samo ocena učenca, je tudi ocena tebe. Imaš dober občutek, ker veš, da smo se dobro naučili. Če se na ocenjevanje dobro pripraviš in učence, potem slabih ocen sploh ne bi smelo biti.«*

*»Pri oceni niti ne. Če je preverjanje neuspešno in da vidim, da je več kot polovica razreda pisala pod mojimi pričakovanji, takrat imam občutek krivde, ker se takoj vprašam, kje sem naredila napako, kako bi razlago lahko izboljšala. Pri sami oceni pa občutka krivde ni.«*

Vse učiteljice so povedale, da pri ocenjevanju tudi pri negativnih ocenah občutka krivde nimajo, ker vedo, da so učence dobro pripravile. Pri negativnih ocenah se pojavljajo slabi občutki, občutki žalosti zaradi učenca, ki dobi negativno oceno, saj ima mogoče takrat slab dan, je bolj sramežljiv idr. Ko podelijo odlično oceno, pa je občutek super, odličen.

**12. Ali ste kdaj podelili slabšo oceno učencu, da bi ga s tem kaznovali? Ali obratno- ste kdaj podelili učencu oceno, da bi ga s tem nadgradili? Mogoče ste to šele kasneje občutili. Kako ste se počutili?**

*»Ne, nikoli za kaznovanje. Za nagrado pa ja, večkrat. Da ga spodbudiš. Ne ravno oceno, ampak če je bil med oceno, pa sem rekla: »Lej, ker si se zelo potrudil, pa ker je velik napredek, je tokrat ocena malo višja, sem ti dala oceno navzgor«. Vedno pa z obrazložitvijo. Na primer: »Ni še čisto za pet, ampak ker je pa tak napredek, pa tako boljše, je pa dosti za pet.«*

*»Ne, ocene niso sredstvo za kaznovanje. Za nagrado pa ja, mogoče kot spodbuda tistim slabšim učencem. Jim daš možnost, da še kaj dodatnega naredijo za boljšo oceno – kakšno govorno vajo, plakat. Ga s tem motiviraš.«*

*»Ne, v obeh primerih. Ker ni pošteno do drugih. Lahko se izkaže na drug način, izdelava kak plakat, vedno ti pripomorejo k boljši oceni, sploh če so med oceno ...«*

*»Kaznovala nisem, imam druge disciplinske primere. Verjetno je bolj tisto, da poveš, da bi lahko dobil, ali pa ker to pa tako in tako počneš, bo tvoje znanje šibkejše, kaznovala pa*



*ne. Ocena za nagrado tudi ne, upoštevaš takrat, da je učenec dober. Če pa je učenec dober in se mu kdaj kaj zalomi, to pa upoštevaš. Učitelji smo le ljudje.»*

*»Ne, nikoli. Svojih občutkov v to ne smeš vmešat. Nikoli ti ne bodo vsi učenci simpatični ali pa pri srcu, in če zato daš slabo oceno, potem nisi za ta poklic ... To, za nagrado pa ja. Saj končna ocena je tako, da upoštevaš vse.»*

*»Ne, do tega ni prišlo. Jaz imam tam goslenico in če je bil priden, dobi za prizadevnost zeleno piko. Pri ocenah tega ni.»*

Polovica učiteljic ne podeljuje ocen za kazni ali nagrado, saj pravijo, da to ni pošteno do drugih, in da moraš za oceno upoštevati le znanje. Druga polovica učiteljic je že podelila oceno za nagrado kot spodbudo in motivacijo, za kazni pa ocenjevanja ne uporabljajo, saj ocena ni in ne sme biti sredstvo za discipliniranje.

### **13. So številčne ocene pravi odraz znanja posameznika?**

*»Ne vem, kako bi opredelila pravi odraz. Odvisno je od tega, kakšne ima učitelj kriterije. Če je kriterij ta, da za pet res zna, potem je odraz znanja, zagotovo.»*

*»Mislim, da ne. Opisne ocene veliko bolje opišejo. Nek učenec v prvem razredu, ki ne dosega vseh zastavljenih ciljev, pa napišeš to, zna, tukaj je še kaj potrebno. Pa je to mogoče za oceno dve. Pri številčnem, ko dobi oceno dve, pa ne vedo, na katerem področju je dober, kje ne.»*

*»Včasih ni, večinoma je. Odvisno kakšen test sestaviš.»*

*»Pravi odraz, to je tako kompleksno vprašanje. Glede na to, da imam doma hčerke, in da vem, koliko znata, in ko prineseta domov kontrolno nalogo s kriteriji in številčnimi ocenami, pa kakšnega odgovorna ne veda, pa jaz vem, da ta ocena ni odraz njunega znanja. Ampak nekako tako mora biti.»*

*»Najbolj jasno so številčne ocene izražene. Je pa odvisno kakšne kriterije si prevzel, kakšne kriterije ima šola. Nekje imajo za odlično oceno že to, da učenec pokaže, kje je Slovenija, nekateri pa zahtevajo veliko več, višji nivo.»*

*»So.»*

Menim, da so imele učiteljice s tem vprašanjem kar nekaj težav, saj je samo ena izmed njih takoj odgovorila, da so ocene pravi odraz znanja posameznika. Tri učiteljice so menile, da je to odvisno od situacije, učenca ali učitelja. Ena meni, da so opisne ocene pravi odraz znanja,

saj lahko opišejo učenčevo znanje, torej kje ima težave in kje ne. Ena izmed njih pa meni, da so prav številčne ocene tiste, ki so najbolj jasno izražene.

Če bi učiteljice upoštevale načelo veljavnosti, torej da resnično ocenjujejo tisto, kar so načrtovale in želele, bi morale prav vse na to vprašanje odgovoriti pritrdilno.

#### **14. Si vsi učenci zaslužijo dobre ocene?**

*»Zasluži si tako oceno, kot si jo pridobi.«*

*»Ne. Tisti, ki se trudi in uči. Temu daš z veseljem dobro oceno. Ne moraš pa kar tako dajat dobre ocene.«*

*»Ne, ker ni realno. Povsod je tako, tudi delavec si ne zasluži kar dobre plače. Za vsako stvar, če želiš uspeti, se je potrebno potruditi. Otroci nimajo realne predstave, kaj morajo narediti za dobro oceno. Predvsem je to težava v prvi triadi.«*

*»Prav vsi ne. Lahko tudi dobri učenci hitro zaspijo na lovorikah. Pomembno je, da jih bodriš, spodbujaš sproti, vsaka pohvala jim godi, ker se zavedajo, da so slabši od ostalih. Ocena je pika na i.«*

*»Odvisno od njegove prizadevnosti. Če si ti prizadevaš, si zaslužiš. Če si pa ne, pa mu ni mar, pa ne. Razen če ima kakšne drugačne težave, imaš lahko avtiste, imaš učence, ki se trudijo in ne uspejo, učence s finančnimi težavami.«*

*»To bi bilo pa kot v pravljici. Mislím, da si učenci zaslužijo takšne ocene kot vložijo truda.«*

Učiteljice so si bile enotne, da si vsi učenci ne zaslužijo dobrih ocen. Za dobro oceno se je potrebno potruditi. Se pa poraja vprašanje ali zasluži dobro oceno tudi sicer odlično znanje vendar brez vloženega truda? Zanimiva je bila tudi primerjava dobre ocene z dobro plačo; tudi tam se je potrebno potruditi, je ne dobiš kar tako.

#### **15. Če dobi učenec slabo oceno, ga to motivira ali potolče? Kako učencu pokazati, da slaba ocena ne pomeni, da je slab človek?**

*»Potolče, zagotovo. Mi se o temu veliko pogovarjamo, mi si pomagamo, mi takoj organiziramo pomoč. Učenec, ki je za določeno snov dobil dobro oceno, pomaga temu učencu pripraviti načrt, se potem javi in izboljša oceno, ga pohvališ, poveš saj gre, ga spodbudiš.«*

*»Odkvisno od osebe. Kakšnega res dotolče, pa je žalosten. Ga potolažim, se z njim pogovoriš, mu poveš, da je potrebno nekaj truda vložiti, da dobiš dobro oceno. Mu poveš, da ni konec sveta, ampak je v šoli potrebno delat.«*

*»Odkvisno, če dober učenec prejme slabšo oceno, ga to motivira. Slabši pa, no, odkvisno od učitelja na kakšen način mu to oceno posreduje ... Če mu rečeš, da mu trenutno ni šlo, da mora to pa to še narediti pa naučiti, se bo potrudil in tako dobi zagon, da bo začel bolje delati. Ja na tak način mu povem, da ni slab človek, saj ocena ni odraz osebnosti, ampak odraz znanja.«*

*»Motivira ta dobre, ki želijo imeti petke ali štirice, se bo naslednjič malo bolj potrudil. Potolče pa tistega, ki konstantno dobiva negativne ocene in taki se mi zelo smilijo, tudi nimajo nekega zaledja pri starših in niso sami krivi. Velikokrat jim rečem in pokažem, da jim imam rada, in da to, kar je sedaj naredil, ni dobro, nisi znal, še vedno pa je dober človek ...«*

*»Odkvisno je od otrokovega značaja. Mislim pa, da je tukaj pomemben učitelj. Moraš jih pripraviti na to, da vedno pa ne bo odlična ocena, saj to je življenjska izkušnja. Če dobiva nekdo same odlične ocene, to zanj ni dobro, tako ni pripravljen v življenju tudi kdaj počet kaj, kar mu ni všeč. To je problem. So učenci, ki doživijo poraz in se nato ne znajdejo več. Učencem je potrebno razložiti, da ocene ne bodo vedno odlične, in da je tudi ocena dobro dobra. Ni slab človek. Potrebno mu je pa povedati, da pa njegov nivo znanja ni za odlično oceno, in da se mora potruditi še bolj ...«*

*»Če učenec dobi slabo oceno, se verjetno počuti slabo. Skušam vplivati na njegovo slabše počutje tako, da ga bodrim, da s tem še ne bo konec sveta, bo drugič priložnost ...«*

Le dve učiteljici sta se strinjali, da slaba ocena učencu vzame voljo za nadaljnje delo. Ostale so mnenja, da je to odkvisno od učenca, torej ali doleti »petkarja« ali »enkarja«, saj naj bi »petkarje« slaba ocena celo motivirala, »enkarja« pa le še bolj potolkla., dodajajo pa, da je reakcija učenca odkvisna tudi od učenčevega značaja.

Vse se najprej z učencem pogovorijo, mu povedo, da je potrebno za dobro oceno vložiti nekaj truda, in da slaba ocena ni odraz njegove osebnosti. Ena izmed njih organizira razredno pomoč – eden izmed učencev, ki je dobil dobro oceno, pomaga šibkejšemu.

**16. Kako pomembna je ocena za motivacijo učencem za njihovo delo doma in v šoli?**

*»Otrokom je ocena zelo pomembna. Čeprav spet ne veš, od kje to izvira, verjetno od doma.«*

*»Ja, je pomembna. Naš šolski sistem je naravnano tako, da se učenci učijo za oceno in ne za znanje. V nižjih razredih še ni tako vidno, ker je opisna ocena, se radi učijo. Pri višjih je že vidno, je že pritisk za ocene, da prideš na zeleno šolo.«*

*»Ja. Mene so v 3. razredu otroci prosili naj jim dam oceno, da jim povem, za katero oceno je to. In so bili v 4. razredu zelo motivirani za oceno, za učenje. Saj to je od generacije do generacije odvisno, ampak ocena je motivacija.«*

*»Ja, za njih je, ker so v takem sistemu, da smo jih naučili, da to tako je. Mislim, da bi tudi brez ocen šlo, a želimo neke rezultate našega dela in otrok.«*

*»Ne smeš dajati poudarka samo na oceno. Jaz sem dajala velik poudarek tudi na izdelke in so bili zelo navdušeni nad dobro oceno, pa jim ni bilo potrebno pisati. Številčna ocena ni merilo ali pa test.«*

*»Pomembna, a v drugem razredu je bolj pomembno, kaj reče starš. In če je starš, ko otrok prinese nalogo domov, zadovoljen, je potem zadovoljen tudi on. Če pa starši pritiskajo nanj, je pa zelo pomembna.«*

Učiteljice se strinjajo, da je ocena močno motivacijsko sredstvo za nadaljnje delo doma in v šoli. Nekatere so mnenja, da je kriv naš šolski sistem, saj se učenci učijo le za pridobitev ocene, ne za znanje. Ena je menila, da so veliko motivacijsko sredstvo tudi starši, saj če so oni zadovoljni, je zadovoljen tudi učenec. Le ena pa je omenila, da ne smemo dajati poudarka samo na oceno, ampak, na primer, tudi na izdelke in tako tudi s tem pridobijo oceno.

**17. Ko sestavljate naloge za ocenjevanje znanja, so te naloge podobne tistim, ki ste jih uporabili pri preverjanju? Koliko so si podobne? Navedite primer.**

*»So podobne. Najlažje povem primer iz matematike. Imamo račune deljenja, daš račune, samo da so številke drugačne, potem besedilne naloge – daš podobno nalogo, besedilo in številke zamenjaš. Mora bit pa tista ena naloga, jaz pravim za pet, pa ne sme biti točno taka kot pri preverjanju.«*

*»Ja, dostikrat naredim tako, da je preverjanje podobno ocenjevanju. Na primer pri matematiki je pri preverjanju naloga seštevanje, pri ocenjevanju prav tako, le druge številke so. Pri spoznavanju okolja, pri družbi, je preverjanje lahko ustno, ocenjevanje pa pisno.«*

*»Nekatere so podobne, nekatere so čisto različne. Po navadi dam naloge pri preverjanju malo težje, pa je potem ocenjevanje, ne da je lažje, ampak so bolj pripravljeni. Recimo v 1. razredu so morali naštetih vse like in vsa telesa, pri ocenjevanju pa sem ocenjevala samo osnovne oblike in tako so vsi vse znali.«*

*»Ja, so podobne. Jaz dajem takšne naloge, ki so, mogoče je kakšna izjema, ampak celostno gledano je preverjanje zelo podobno ocenjevanju. Niso čisto identične, da ni samo kopiranje v glavi, ampak otrok mora uporabiti tudi kakšno svoje mišljenje. Recimo je pri preverjanju naloga za dopolnjevanje, pa je potem za povezovanje, na takšen način.«*

*»Ja, skoraj identične so. Recimo s področja družbe so primer pritoki ljubljanske kotline, pri ocenjevanju pa le pritoki reke Ljubljanice. Naštej pritoke Save, pri ocenjevanju pa samo desne pritoke reke Save.«*

*»Zelo podobne, ravno zaradi tega, ker starši ne vedo, kako pomagati otroku. Spremenim številke, besedilo. Pri SPO si prej označimo.«*

Samo ena učiteljica je odgovorila, da so nekatere naloge pri preverjanju in ocenjevanju znanja podobne, nekatere pa so popolnoma različne. Ostale so se strinjale, da so naloge pri ocenjevanju znanja izredno podobne tistim pri preverjanju znanja. Dve sta dodali, da je pri ocenjevanju znanja še ena naloga, ki je pri preverjanju ni bilo in ta je za petico.

Tri učiteljice so ponazorile svoje razmišljanje z primerom iz matematike, kjer so računske naloge enake, zamenjajo se le številke. Pri dveh je naloga za preverjanje težja od naloge od za ocenjevanje znanja, saj sta mnenja, da so učenci tako bolj pripravljeni. Za spodbujanje aktivnosti učencev uporablja ena izmed njih pri preverjanju eno obliko vprašanja, pri ocenjevanju pa drugo.

**18. Kdaj načrtujete ocenjevanje pri predmetu družba? S čim si pri tem pomagata? Kaj je vaše izhodišče?**

*»... Tiste osnove naredimo skupaj, neko temo obdelamo, tam sledi ustno preverjanje, ustno ocenjevanje in zelo redko pisno ocenjevanje. Pomagam si z učbenikom, ker od tam lahko učenci podatke pridobivajo. Po zaključku določenih sklopov se pripravim na ocenjevanje. Pri družbi je najtežje, ker je vrstni red obravnave razdrobljen ...«*

*»Na začetku šolskega leta, v letni pripravi in po vsakem obravnavanem sklopu. Pomagam si z letno pripravo, izhodišče je učni načrt, pomagaš si z učbenikom in delovnim zvezkom.«*

*»Načrtujem ga že na začetku šolskega leta, skozi šolsko leto, snov sem razdelila na sklope, potem pa sem po obravnavanju najprej preverjala, nato ocenjevala. In isto poskušam narediti pri ostalih predmetih. Izhodišče pa je učbenik, učni načrt.«*

*»Ocenjevanje načrtujem, ko se konča sklop. Takrat si nekako rečem, da najprej preverimo, nato ocenimo, nato pa gremo naprej. Pomagam si z zaključenimi sklopi, s cilji, kaj mora otrok osvojiti. Gledam tudi, da so naloge čim bolj raznolike, da lahko otrok več napiše – kaj misliš, zakaj.«*

*»Pomagam si z učno snovjo, ki ti da tista vprašanja, pa učbeniki. Vse kar spada zraven. Načrtujem pa tako, kot sem že rekla. Po vsakem obravnavanem sklopu je ocenjevanje, ki je načrtovano že nekje pol leta prej. Ni vedno vse tako, kot si si zamislil, kdaj pride vmes športni dan, naravoslovni dan idr.«*

*»Najprej z otroci določimo, katere so tiste vsebine, ki jih bomo preverjali. Nato imamo različne križanke, učne liste, da se otroci dobro pripravijo. Vsaj en mesec prej, ker morajo biti vprašanja dovolj natančna.«*

Na ocenjevanje pri predmetu družba se pripravljajo različno. Tri učiteljice se pripravljajo na ocenjevanje na začetku šolskega leta, v letni pripravi, dve po končanem vsebinskem sklopu, ena pa kakšen mesec naprej. Ti odgovori se ne razlikujejo od odgovora, kjer sem spraševala kdaj se na splošno pripravijo na ocenjevanje. Menim pa, da vse učiteljice niso popolnoma razumele mojega vprašanja, saj vemo, da mora učitelj že na začetku leta sporočiti okvirne datume ocenjevanja.

Vse si pomagajo z učbenikom, delovnim zvezkom in zvezkom, le dve pa sta omenili tudi učni načrt.

### **19. Ali imate pri predmetu družba raje ustno ali pisno pridobivanje ocen? Zakaj?**

*»Imam raje ustno pridobivanje znanja, ker je praktičnih stvari veliko, ki jih morajo pokazati.«*

*»Raje ustno. Zdi se mi, da gre za tako znanje, da je boljše ocenjevati ustno in je tudi bolj uporabno.«*

*»Odvisno od snovi. Če je snov človekove pravice, je to lažje ustno. Pri bolj teoretičnih stvareh pa lažje pisno. Tako da se odločam že na začetku za način.«*

*»Ustno, ker lahko otroku malo pomagaš. Mogoče se ravno tisti trenutek nekaj ne spomni, pa mu samo malo namigneš, pa ti pove vse. Mogoče tudi kdaj ne vedo, kaj točno od njih zahtevaš, pa zato pri pisnem ne dobijo točke.«*

*»Ustno. Imaš stik z učenci. Pri družbi se mora učenec orientirati na zemljevidu. Pri pisnem ne spoznaš toliko znanja, kot pri ustnem.«*

*»Raje ustno, ker se mi zdi, da otrok ob tem, sploh ob kvizih, pade notri. Bere, povezuje.«*

Večina učiteljic je odgovorila, da ima raje pri predmetu družba ustno pridobivanje ocen, saj je veliko stvari praktičnih, veliko je orientacije na zemljevidu, prav tako pa imajo z učencem stik in mu lahko pomagajo. Ena od njih dodaja, da je to popolnoma odvisno od snovi, ki jo takrat jemljejo. Na primer, temo o človekovih pravicah je v primerjavi s kakšnimi bolj teoretičnimi sklopi veliko lažje ocenjevati ustno kot pisno,

## **20. Ali poleg teh dveh načinov ocenjevanja pri predmetu družba uporabljate še kakšne druge načine? Katere?**

*»Poleg ustnega in pisnega še izdelava plakata, referata, učenci poiščejo in pokažejo razne materiale, praktično kaj izdelajo.«*

*»Ja, uporabljam. Priprava plakatov, referatov, na primer živali, mesta in p. Na neki način govorna vaja, ki se navezuje na snov. Imam rada, da učenci sami napišejo na roko, brez uporabe računalnika, poiščejo slikice, kaj narišejo.«*

*»Govorni nastopi, predstavitve tem, sami otroci, če izrazijo željo, da bi kakšno temo sami predstavili. Ne predstavim vedno jaz temo, dam tudi njim možnost ... Sploh slabši učenci se pri tem izkažejo, tako da je prav, da imajo to možnost.«*

*»Ocenjujem tudi stvar, kot so plakati, prinašanje stvari, kakšne poizkuse, delo z zemljevidom. To si zabeležim in na koncu leta povem, da to upoštevam, pa še trud, domače naloge.«*

*»Ja, to so razna projektna dela, referati. Na referate se doma pripravljajo, prinašajo materiale, sestavljajo opise. Sam zbira, selekcionira, prebira. To moraš stalno spodbujati ...«*

*»Recimo, da naredijo kakšne predstavitve in plakate, načeloma pa grem ustno, ne pa tako, da je vprašanje – odgovor.«*

Prav vse učiteljice pri predmetu družba uporabljajo poleg ustnega in pisnega pridobivanja znanja tudi druge načine.

Večina učiteljic je omenila plakate, referate, prinašanje materialov, govorni nastop idr. Zanimiv je bil tudi stavek, da ravno pri takšnih drugačnih načinih pridejo v ospredje tudi tisti učenci, ki imajo pri pisnem ali ustnem pridobivanju znanja težave.

**21. V nekem članku sem zasledila, da naj bi bilo preverjanje pri predmetu družba avtentično. Poznate kakšne primere avtentičnega preverjanja znanja? (mape učencev, intervju, videoposnetki, simulacija, igra vlog ...) Kako to ocenjevati/ocenjujete? S kašnimi težavami se srečujete?**

*»Igro vlog, simulacija. Prav za oceno to ni, je le del ocene. Pri pripravi kaj takega je težko, saj učenci še niso sposobni, predvsem kakšen film.«*

*»Ne, ne poznam tega. Bi bilo pa zanimivo to ocenjevati.«*

*»Poznam in sem nekaj že uporabljala. Vsako šolsko leto nekaj od tega uporabimo, da ni samo pisni in ustni, ampak se ocenjuje tudi kakšna stvar, ki jo naredi vsak posameznik, dela nekaj časa. To ocenjujem in je enakovredna ostalim ocenam, ker ocenjevanje pokriva tudi njegova druga področja znanja, npr: brskanje po literaturi, iskanje po spletu, pomoč staršev ...«*

*»Ne, ne srečujem se. Mogoče me kaj preseneti, ker nekaterim zelo pomagajo starši in imaš občutek, da je to naloga staršev, ne otrok ...«*

*»Poznam, ampak tega nisem uporabljala. Lahko bi se ocenjevalo. Recimo, da bi se dva učenca pogovarjala o družbi, snovi, zakaj pa ne. Čeprav se mi zdi vseeno, da je potrebno, da je ocenjevanje napovedano, tako da bi si jaz dala kakšne zaznamke, ki bi jih upoštevala.«*

*»Jaz sem imela učenko, ki je bila v Afriki in je vprašala, če nas zanima. Seveda nas zanima. Imeli smo tudi intervju pri projektne delu s Tonetom Pavčkom. Učenci so sami sestavljali in so ob tem uživali. To so zanimive stvari. Bilo je ocenjeno s številčno oceno in to je otroke motiviralo in spodbudilo. Težav ni bilo. Ravno pri takih predmetih se ocenjevanje resnično lahko sprosti. Ocenjevanje ti ne sme biti nek odpor. Narediš tako, da ni stresno, ne zate ne za učenca.«*

*»Moram reči, da ne, bi bilo pa zanimivo. Sploh intervju, recimo pri sporazumevanju. Moraš imeti kriterije, ne smemo biti prekmalu zadovoljni, morajo otroci vložiti trud.«*



*Predvsem to, da bi bilo recimo sestavljanje vprašanj delo staršev, edino če bi to delali v podaljšanem bivanju, brez pomoči odrasle osebe.«*

Le dve učiteljici avtentičnega ocenjevanja znanja ne poznata, se pa strinjata, da bi bilo tako ocenjevanje zelo zanimivo. Ostale učiteljice primere avtentičnega ocenjevanja znanja poznajo, a uporabljata jih le dve. Kot primer sta izpostavili intervju z znano/neznano osebnostjo, igro vlog, simulacijo, nabiranje literature, potopis idr.

Pri težavah omenjajo predvsem to, da nikoli ne vedo ali je izdelek dejansko naloga učenca ali pa je to zaradi pomoči, ki so jo nudili, predvsem naloga staršev.

## **22. Ali bi lahko znanje pri družbi ocenjevali praktično? Kako?**

*»Seveda bi lahko znanje ocenjevali tudi praktično. Delo v skupinah na primer.«*

*»Ja, bi lahko. Na zemljevidu recimo.«*

*»Ja, lahko. Kakšne naravoslovne škatle, to naj bi delali v razredu ...«*

*»Lahko bi, jaz pa ne.«*

*»Seveda. Zbiranje materiala, da sami iščejo in pripravljajo. Ni nič napačnega, če starši pomagajo, oni njemu pokažejo, kje kaj najdejo. To so izkušnje, ki jih bodo tudi oni naprej podali. Super, so sodelovali.«*

*»Lahko bi. Tukaj moraš potem začutiti in dati v kriterij tudi samostojno delo, kriterije je potrebno prilagoditi.«*

Vse učiteljice so si bile enotne, da bi lahko znanje pri pouku družboslovja ocenjevali tudi praktično, vendar je ena izmed njih menila, da takega znanja ne bi ocenjevala. Ostale so navedle primere uporabe kot so orientacija na zemljevidu, naravoslovne škatle, delo v skupinah, nabiranje in predstavitev materiala. So pa nekatere opozorile, da je potrebno jasno postaviti kriterije in jih učencem pred samim delom tudi predstaviti.

## **23. Ali so vaša vprašanja pri predmetu družbe za ustno spraševanje že vnaprej določena? Zakaj da/ne? Ali vprašanja prilagodite učencu? Kako?**

*»Vprašanja so že vnaprej določena, zato da se učenci lažje naučijo ... Prilagam jih pa vseeno, niso velika odstopanja, ampak je več podvprašanj ali pa vprašanja po korakih.«*

*»So, ker pač točno to rabim. Točno ta cilj hočem preveriti in potrebujem taka vprašanja ... Seveda vprašanje prilagodiš učencu, ga malo obrneš, kakšno podvprašanje postaviš.«*

»Vnaprej so določena, napisana na listkih. Zato, ker sem jaz le človek in sem subjektivna in potem bom boljšim postavljala lažja vprašanja, slabšim pa lahko postaviš zelo lahka in ocene niso realne. Prilagam pa tako, da mu dodatno razložim vprašanje ali pa ga dodatno vodim k odgovoru, drugače pa ne.«

»Niso vnaprej določena ... Ker se mi zdi, da se potem otrok to nauči in to je to, nič več ... Saj je toliko enih ur za utrjevanje ali pa med uro ponoviš določene stvari. Ja, če sem iskrena, jih. Tistim slabšim, ki so po znanju slabši, dam lažje vprašanje, pa bo za njih še vedno težko vprašanje. Boljšim, da vprašanja razloži, utemelji.«

»Ja, so. Vedno sem jih vnaprej povedala. Zato, da imajo vsi enake možnosti dobiti dobro oceno. Prilagam jih ne. Kar povleče, povleče.«

»Ja. Ker se mi zdi sprotno izmišljevanje vprašanj in sprotno beleženje, kaj je učenec povedal, rahlo hecno. Se mi zdi, da potem nisi tako zbran. Ne morajo biti, ker so vnaprej sestavljena. Lahko prilagodim le s podvprašanji.«

Večina učiteljic, z izjemo ene, je odgovorila, da so vprašanja že vnaprej določena. Tista, ki je odgovorila z ne, meni, da se tako učenec nauči le določeno snov, ostalih vidikov in povezav pa ne. Druge učiteljice utemeljujejo odločitev z razlogi: da so tako lahko bolj objektivne, da so učenci tako dobro pripravljeni in le tako resnično preverijo cilje, ki si jih zadale.

Večina učiteljic, z eno izjemo, svoja vprašanja prilagaja s podvprašanji, obračanjem besed, spraševanjem po korakih ali pa z dodatnimi navodili.

#### **24. Kako pomagate učencem, ki imajo pri odgovorih težave – z dodatnimi navodili, podvprašanji?**

»Absolutno podvprašanja. Mlajši kot so, več tega potrebujejo ...«

»Z dodatnimi navodili, podvprašanji. Jih malo dodatno usmeriš. Mogoče on ne razume tisto, kar si ti vprašal, pa si zato ne zasluži slabše ocene. Mogoče vprašanje malo drugače zastaviš.«

»Ja, pomagam ... Kakšni otroci doživijo blokado, ker se morajo pogovarjati z menoj. Zato jim postavljam podvprašanja in skušam tisto znanje poiskati v njih, ki naj bi ga imeli. Pri enih je to bolj uspešno, pri drugih ne ...«

»Nekaj časa jih pustim, da jim ne skačem v besedo. Malo počakam, nato pa z podvprašanji, besed jim ne polagam v usta. Ali še enkrat ponovim ali pa z podvprašanji.«

*»Seveda, dajem dodatna navodila in podvprašanja, ampak to se nekje odraža. Ustne ocene so bile kljub temu vedno dobre ocene.«*

*»Večinoma s podvprašanji, če je zadeva pisna, z dodatnimi navodili, ampak se mi zdi, da so tudi otroci, ki rabijo čisto tišino, da se zberejo.«*

Vse učiteljice učencem pomagajo z dodatnimi navodili ali pa s podvprašanji. Ena od njih je dodala, da pomaga učencem tudi tako, da jih pusti nekaj časa, da lahko razmislijo, preden odgovorijo.

## **25. Ali si pomagate pri ocenjevanju družbe z opisnimi kriteriji?**

*»Ja, si pomagam. Oblikovali smo jih takrat, ko je bilo ocenjevanje opisno in za oceno in kar te uporabljam pa jih pa pač prilagodimo.«*

*»Tako, kot sem rekla. Tudi, ko ocenjuješ ustno, si moraš določiti, kaj boš ocenjeval, kaj morajo znati. Imaš opisnike in si obkljukaš in veš, kaj točno je naredil in si lažje objektivni.«*

*»Ja. Zastavim si vprašanja, jih razdelim na tri sklope, ki so enakovredni, enako težka in potem naredim kriterije kot pri testu. Vsako vprašanje točkujem. Če je odgovor popoln, brez pomoči, je toliko točk. Če je potrebno malo pomoči, se ena točka odbije. Če je potrebno veliko pomoči, potem pa zgubi dve točke in to vse seštejem.«*

*»Si. Oblikujem jih na začetku leta, jih pa prilagajam čez leto.«*

*»Ja, si pomagam. Si moraš kaj določiti. Iz ciljev že iščeš kriterije. To so opisni kriterije in označiš, kaj je znal, kaj ne.«*

*»Seveda, si pomagam. Moram pa reči, da jih oblikujem takrat, ko si zamislim, da bo v bližnji prihodnosti preverjanje in ocenjevanje ...«*

Prav vse učiteljice si pri ocenjevanju družbe pomagajo z opisnimi kriteriji. Tako lahko, na primer, pri ustnem ocenjevanju sproti označijo, kaj je učenec znal in kaj ne in so tako lahko objektivne.

## **26. Ali pri predmetu družba kdaj preverjate in ocenjujete stališča in vrednote? Zakaj da/ne?**

*»Ne, nikoli. Mislim, da tega pri znanju ne moreš ocenjevati.«*

*»Ne, ker je to njegovo osebno stališče, njegove osebne vrednote. Ne moraš reči, da nekaj ni prav, ga lahko le opozoriš, da mogoče to ni najbolj primeren način, da lahko narediš to tako in tako, ampak ne moraš mu vsiljevati.«*

*»Ne. Zato, ker je to v bistvu odvisno od okolja, iz katerega otrok izhaja. In to ne moreš ocenjevati. Če živi v družini, kjer imajo veliko težav, verjetno nima razvitih takih vrednot, ki bi jih jaz kot učitelj želela. Mu pa pokažemo, da obstaja nekaj drugega in da to ni v redu.«*

*»Ne, ker je to od posameznika mnenje in vsak ima pravico do tega. Lahko preveriš, za oceno ni.«*

*»Ja, ocenjujem ...«*

*»Vrednote ja, tiste, ki jih imamo skupne. Ocenjujem jih zato, ker se mi zdi, da počasi izginjajo. Kar se pa tiče stališč – mislim, da je zelo dobrodošlo, da ima vsak svoje stališče in sicer je težko ocenjevati, ampak včasih pa jih ocenim.«*

Le dve učiteljici sta mnenja, da je potrebno ocenjevati vrednote, a samo tiste, ki so skupne, in zato, ker je etičnih vrednot čedalje manj. Ena od njiju še dodaja, da pa stališč ne smemo ocenjevati, saj je dobrodošlo, da ima vsak svoje. Ostale učiteljice pa so prepričane, da tako vrednot kot stališč ne smemo ocenjevati, saj je to del učenčeve osebnosti in je odvisen od okolja, v katerem živi. So pa mnenja, da je treba učence na drugačne možnosti vrednot in stališč opozoriti.

**27. Kako pogosto ocenjujete pri predmetu družba? Ali kdaj podate oceno tudi za kakšno domačo nalogo? Uporabljate pri ocenjevanju družbe +/-?**

*»Večkrat, dvakrat je zagotovo v konferenci vsak vprašan. Naloge ne ocenjujem, jih pregledam. Lahko bi bile le del ocene. Za +/- . Ampak le za dodatna dela, ocena 3 je pa 3 in pika.«*

*»Imamo 2 ocenjevalni obdobji, tako da sigurno vsaj 3 ocene na eno ocenjevalno obdobje. Mogoče, če je priprava plakata za domačo nalogo, drugače ne. +/- ne uporabljam. Naj jih ne bi imeli.«*

*»Otrok naj bi imel po zakonu dve oceni, eno ustno in eno pisno. Glede na to, da je fino, ker je snovi več, da po vsakem sklopu naredimo ocenjevanje, se pravi, da ima otrok recimo pri družbi 6 ocen. Tudi iz kakšnih plakatov, govornih nastopov. Za domačo nalogo ne. Ker se to ne sme ocenjevati. Ne, ne uporabljam ... «*

*»Tako kot je potrebno po zakonu. Za domačo nalogo ne, ker to je delo učenca. Ne, ne uporabljam, ker v redovalnico ne moreš to napisati, delnih ocen ni več.«*

*»To je točno določeno, koliko ocen moraš dobiti. Tudi pri družbi. Najmanj 3 na konferenco. Za domače naloge ne, je del pouka. Znakov ne uporabljam. Nekaterim znaki ogromno povedo, meni ne. Ocena mi pove več.«*

*»Približno dvakrat na konferenco je ustno, enkrat na celo leto je pa pisno. Če pri domači nalogi vnaprej povem, potem ja, ampak pri tistih enostavnejših ciljih. Uporabljam + in -, da vidim koliko sodeluje, ali dela domače naloge, kakšen odnos do predmeta ima.«*

Pri predmetu družba učiteljice ocenjujejo najmanj dvakrat v polletju. So tudi mnjenja, da je dobro, da ima na ocenjevalno obdobje dve ustni in eno pisno oceno. To pa pomeni, da ocenjujejo vsaj trikrat v ocenjevalnem obdobju.

Pet učiteljic domače naloge ne ocenjuje, saj je to delo učenca. Izjema je le ena od njih, ki ocenjuje, če to napove že prej.

Pet učiteljic ne uporablja znakov +/-, saj jih tudi po zakonu ne smejo več uporabljati. Ista učiteljica, ki včasih ocenjuje tudi naloge, znaka +/- vseeno uporablja. Tako lažje ugotavlja, kakšen odnos imajo otroci do dela in šole.

## **28. Katere ocene pri družbi prevladujejo?**

*»Zelo dobre ocene, večinoma so štirice.«*

*»Večinoma štirice, prav dobre. So boljše kot pri matematiki.«*

*»Lansko leto sem imela čisto Gaussovo krivuljo. Pri vseh predmetih, mogoče je bil le tak razred, so bili zelo ambiciozni. Ni bilo bistvenih razlik, da bi bile ocene toliko slabše ...«*

*»Boljše, večinoma štirice in petice.«*

*»Zelo dobre, 4 ali 5.«*

*»Boljše ocene.«*

Vse učiteljice, razen ene, ki pravi, da se ocene pri družbi ne razlikujejo preveč od ocen pri drugih predmetih, so mnjenja, da pri pouku družboslovja prevladujejo boljše ocene, večinoma štirice in petice.

**29. Poznamo različne nivoje ocenjevanja. Ali mora za oceno odlično učenec pokazati višji nivo znanja ali le širino znanja?**

»Mora pokazati višji nivo znanja.«

»Če bi gledali le višino, ne vem koliko učencev bi dobilo petico, tako da mislim, da tudi širina znanja.«

»Poznam različne nivoje. Mora pokazati malo več za pet ... Ne več, kot je v učnem načrtu ali pa v učbenikih, ampak mora bit tudi višja.«

»Ne, za odlične ocene mora učenec stvari povezovat, ne samo iz učbenika, ampak kaj razložiti, pojasniti. Da svoje znanje povezuje.«

»Tisti, ki ima širino ima tudi višino. Ne moraš imeti višine, če ne znaš nič.«

»Fino je, da povezuje stvari z drugimi predmeti. Zdi se mi slabo, da bi se določeno snov naučil le kot dirkalni konj, pa da ne zna povezati, tako da sigurno višji nivo.«

Le dve učiteljici sta mnenja, da je potrebno pokazati samo višji nivo znanja. Ostale menijo, da sta potrebna oba nivoja, tako višina, kot širina.

**30. Se imate za strogega ocenjevalca?**

»Ja, se imam. Za oceno odlično mora otrok več pokazati. Ni le to, da pove tisto, kar smo se učili, ni samo tisto, kar je iz učbenika ven, ampak mora učenec med razlago še kaj odnesti.«

»Ne, verjetno premalo stroga. Manjka mi objektivnosti, dostikrat sem preveč subjektivna, ker želim, da bi vsi dobili dobro oceno.«

»Ne, za realnega.«

»Ne toliko za strogega, kot za pravičnega. Ne, sem dosledna in pravična, da res nobenega ne prizadenem in učenci to vedo.«

»No, stroga in zahtevna. Učitelj, ki ne zahteva nič, ni za učitelja. Moraš vedno nekaj zahtevati. Odvisno koliko daš ti. Če daš malo, potem tudi malo zahtevaš, ne moraš več.«

»Ne, se nimam. Mogoče bi bilo bolje moje učence vprašati.«

Dve učiteljici sta mnenja, da sta strogi, vendar pri ocenjevanju realni in pravični. Ostale menijo, da so premalo stroge.

**31. Če ocenjevanje ne bi bila nujna sestavina pouka, ali bi ga izvajali ali ne?**

*»Ne bi. Ker se mi zdi, da je to najtežje. Jaz bi ocenjevala praktično, tisto kar je učenec odnesel za življenje.«*

*»V nižjih razredih ne bi ocenjevala, bi le preverjala, tako učence kot sebe. V višjih razredih bi morali pa spremeniti celotni sistem, ker se učenci učijo za ocene.«*

*»Ne. Če pa moraš potem spričevalo oddat, pa ocenjevanje potrebuješ. Če bi bilo ocenjevanja, ne bi bilo spričeval. Eno povratno informacijo moraš dobiti, da ti veš ali otrok zna ali ne ...«*

*»Ne, jaz bi raje ta čas namenila, da bi z učenci delala več praktičnega dela, bi šli ven, da ne bi bili skozi v razredu, da bi izkoristili in v živo videli določene stvari. Bilo bi manj stresa, manj razlik, manj ljubosumja.«*

*»Ocenjevanje je pregled nekega znanja. Če ti nekaj podajaš, in če so cilji in če družba zahteva, da se nekaj zna, potem moraš to preverjati. Lahko je to opisno ali številčno, preverjat se mora. S tem namenom hodiš v šolo, če ne greš lahko le v varstvo.«*

*»Ne, ker mi je to en velik napor.«*

Le dve učiteljici bi ocenjevali kljub temu, da ocenjevanje ne bi bila nujna sestavina pouka, saj menita, da je ocenjevanje potrebno. Ostale ne bi ocenjevale, saj je to napor in bi ta čas porabile kako drugače.

## 4 ZAKLJUČEK

Namen diplomskega dela je bilo zbrati izkušnje učiteljev pri ocenjevanju znanja. Prav njihovi odgovori bi lahko služili kot pomoč vsem naslednjim generacijam študentov na Pedagoški fakulteti.

Ugotovila sem, da se kot učiteljica začetnica nobena od vprašanih ni počutila dovolj suverena pri preverjanju in ocenjevanju znanja, kljub izobrazbi, ki so si jo pridobile na strokovni poti. Lahko rečemo, da se tako počuti večina absolventov, zato sem to diplomsko delo tudi izbrala, saj sem tako poglobila tudi svoje znanje. Zanimivo je, da vse učiteljice mislijo, da upoštevajo načela ocenjevanja, a po odgovorih, ki so mi jih dajale, sklepam, da ni tako. Težko je upoštevati načela, če ne veš točno, kaj pomenijo v praksi. Tako opažam, da teorija, ki se jo učitelji učimo na fakulteti, pri delu v razredu, žal, počasi izginja. To lahko pripišem izobraževalnemu sistemu od 1. razreda dalje, ki po mojem prepričanju še vedno daje večji pomen teoretičnemu znanju kot praksi. Kljub domnevi, da so prisotni pri ocenjevanju občutki krivde, so učiteljice to tezo ovrgle, saj nobena nima občutka krivde, ko ocenjuje. Se pa kar polovica vprašanih srečuje s pritiski staršev, saj starši dostikrat ne vedo, koliko znanja je potrebno za posamezno oceno. Zato je pomembno, da učitelji jasno in javno oblikujejo kriterije znanja. Skoraj vse učiteljice si kriterije znanja oblikujejo že v sami letni pripravi.

Za ocenjevanje predmeta družba v 4. razredu se kot je razbrati iz odgovorov, učiteljice pripravijo enako kot pri drugih predmetih. Vseeno pa pri tem predmetu uporabljajo načine ocenjevanja, ki pri ostalih niso v ospredju. Pri predmetu družba so zelo pomembna tudi stališča in vrednote učencev, ki pa jih večina učiteljic ne ocenjuje. S tem se popolnoma strinjam, saj so vrednote in stališča del učenčeve osebnosti, ki je ne smemo ocenjevati, saj s tem kršimo načelo objektivnosti.

Na vprašanje ali bi ocenjevale, če ocenjevanje ne bi bila nujna sestavina pouka, so kar štiri od šestih vprašanih odgovorile z ne. Takšen rezultat kaže, da veliko učiteljic dojema ocenjevanje kot »nujno zlo«. Mogoče zaradi pritiska okolice ali pa zaradi sistema, ki je žal še vedno naravnano tako, da se učenci učijo predvsem zaradi ocen. Izobraževalni sistem je potrebno preurediti tako, da bi učenčevo motivacijo predstavljajo znanje (notranja motivacija) in ne ocene (zunanja motivacija).



Po zaključku diplomskega dela sem prišla poleg drugih zelo pomembnih podatkov tudi do spoznanja, da ne obstaja literatura ali pa je jaz nisem našla, ki bi opisovala občutke učiteljev pri ocenjevanju znanja in svetovala, kako se s temi občutki soočiti in jih premagati.

## 5 LITERATURA IN VIRI

1. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalne in razvojno delo.
2. Budnar, M. (2001). *Družba v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, XXXII, št. 6, str. 54–56.
3. Budnar, M., Hus, V., Umek, M. in Zabukovec, M. (2006). *Družba 4. razred: načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Rztresen, M. in Mirt, G. (2011). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Budnar, M., Umek, M. in Zabukovec, M. (2002). *Opisno in številčno preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba*. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje. XXXIII, št. 6, str. 19–32.
6. Cencič, M. (2000). Nekatere ključne značilnosti dobrega notranjega ocenjevanja. V J. Krek in M. Cencič (Ur.), *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod republike za šolstvo, str. 99–113.
7. Centa, N. (2000). *Preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, XXXI, št. 2-3, str. 70–72.
8. Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. in Sadek, L. (2009). *Didaktični pristopi pri poučevanju predmeta spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Jurman, B. (1989). *Ocenjevanje znanja. Selekcija ali orientacija učencev*. Ljubljana: DZS.
10. Koren, M. (2000). *Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole*. Ljubljana: *Didakta*, letn. 9, št. 50-51, str. 89–90.
11. Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: EDUCA, Melior.
12. Milekšič, V. (2002). *Preverjanje in ocenevanje znanja v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, XXXIII, št. 6, str. 8-28.
13. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanje učencev v osnovni šoli*. (2013). Pridobljeno 1. 5. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201352&stevilka=1988>.

14. Puklek-Levpušček, M. *Psihologija za učitelje*, seminar. Pridobljeno 28. 2. 2013. s svetovnega spleta: [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:5i8nXXowUdcJ:www.student-info.net/sis-mapa/skupina\\_doc/ff/knjiznica\\_datoteke/866026\\_psihologija\\_za\\_ucitelje\\_\\_\\_seminar\\_\\_\\_dr.\\_puklek\\_levpuscek.doc+&hl=sl&gl=si&pid=bl&srcid=ADGEEShgAVtwz7qx2EeqLHpbxshvjI1ufOx1A-D\\_eRHCMedp513Zyug-A4qoSk-OgvZSPVTT6kzQAcGb7YDqg4mJY19iutve8PHirAknJcHyLhB1LqRiF0XPWtynxGigAiCJgwZyR98&sig=AHIEtbQAG\\_GkUaxtXiv\\_MTXN7A69feDZVw](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:5i8nXXowUdcJ:www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/866026_psihologija_za_ucitelje___seminar___dr._puklek_levpuscek.doc+&hl=sl&gl=si&pid=bl&srcid=ADGEEShgAVtwz7qx2EeqLHpbxshvjI1ufOx1A-D_eRHCMedp513Zyug-A4qoSk-OgvZSPVTT6kzQAcGb7YDqg4mJY19iutve8PHirAknJcHyLhB1LqRiF0XPWtynxGigAiCJgwZyR98&sig=AHIEtbQAG_GkUaxtXiv_MTXN7A69feDZVw).
15. Razdevšek-Pučko, C. (1991). *Ocenjevanje na nižji stopnji osnovne šole*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, letn. 6, št. 17, str. 12–17.
16. Razdevšek-Pučko, C. (1995). Opisovanje otrokovega razvoja in dosežkov na razredni stopnji osnovne šole. V C. Razdevšek-Pučko (Ur.), *Opisno ocenjevanje, teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 9–44.
17. Razdevšek-Pučko, C. (1996). *Kaj je opisno ocenjevanje?* Ljubljana: *Otrok in družina*, št. 11, str. 15.
18. Razdevšek-Pučko, C., Rutar Ilc, Z. in Sentočnik, S. (2002). *O praktičnih preizkusih in ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, XXXIII, št. 2, str. 22–25.
19. Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
20. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2008). Ljubljana: DZS.
21. Snoj, M. (2003). *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Modrijan.
22. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
23. Tomić, A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
24. Zadnik, K. (2005). *Opisno ocenjevanje glasbenega razvoja pet- in šestletnih otrok*. Nova Gorica: Educa.
25. Zorman, L. (1968). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: DZS.



## 6 PRILOGE

### Priloga 1: Vprašalnik za učiteljice

1. Definirajte ocenjevanje?
2. Kaj ocenjevanje predstavlja vam?
3. Ali ste se kot učitelj »začetnik« počutili dovolj suvereni, pripravljeni na ocenjevanje?  
Kaj je bilo pri ocenjevanju najtežje?
4. Katero ocenjevanje je vam ljubše:
  - Opisno ali številčno, zakaj?
  - Pisno ali ustno, zakaj?
5. Kaj je za vas pravično ocenjevanje?
6. Vsak učitelj naj bi se pri ocenjevanju držal določenih načel: objektivnost, zanesljivost, veljavnost, občutljivost in ekonomičnost. Prosim Vas, da se sedaj do njih opredelite. Kaj vsako načelo pomeni vam? Katero je vam najpomembnejšo načelo? Katerega je najlažje oziroma najtežje upoštevati? Kako naredite ocenjevanje kar se da pravično in objektivno?
7. Kdaj in kako se na ocenjevanje pripravite? Upoštevate cilje, standarde znanja? Se naloge omejujejo na njih?
8. Kdaj oblikujete kriterije za ocenjevanje? Kdaj te sporočite učencem in njihovim staršem? Kako?
9. Kaj vse vpliva na končno oceno? Znanje, napredek, prizadevnost, disciplina, delanje domače nalog, osebnost otroka? Kako to upoštevate?
10. Ali pri ocenjevanju kdaj občutite pritisk staršev in na kakšen način? Kako to težavo rešujete?
11. Kako se počutite, ko učencu podelite negativno/odlično oceno? Imate kakšen občutek krivde?
12. Ali ste kdaj podelili slabšo oceno učencu, da bi ga s tem kaznovali? Ali obratno- ste kdaj podelili učencu oceno, da bi ga s tem nadgradili? Mogoče ste to šele kasneje občutili. Kako ste se počutili?
13. So številčne ocene pravi odraz znanja posameznika?
14. Si vsi učenci zaslužijo dobre ocene?

15. Če dobi učenec slabo oceno, ga to motivira ali potolče? Kako učencu pokazati, da slaba ocena ne pomeni, da je slab človek?
16. Kako pomembna je ocena za motivacijo učencem za njegovo delo doma in v šoli?
17. Ko sestavljate naloge za ocenjevanje znanja, so te naloge podobne tistim, ki ste jih uporabili pri preverjanju? Koliko so si podobne? Navedite primer.
18. Kdaj načrtujete ocenjevanje pri predmetu družba? S čim si pri tem pomagata? Kaj je vaše izhodišče?
19. Ali imate pri predmetu družba raje ustno ali pisno pridobivanje ocen? Zakaj?
20. Ali poleg teh dveh načinov ocenjevanja pri predmetu družba uporabljate še kakšne druge načine? Katere?
21. V nekem članku sem zasledila, da naj bi bilo preverjanje pri predmetu družba avtentično. Poznate kakšne primere avtentičnega preverjanja znanja? (mape učencev, intervju, videoposnetki, simulacija, igra vlog ...) Kako to ocenjevati/ocenjujete? S kakšnimi težavami se srečujete?
22. Bi lahko znanje pri predmetu družba ocenjevali praktično? Kako?
23. Kako pomagata učencem, ki imajo pri odgovorih težave – z dodatnimi navodili, podvprašanji?
24. Ali si pomagata pri ocenjevanju družbe z opisnimi kriteriji?
25. Ali so vaša vprašanja pri predmetu družbe za ustno spraševanje že vnaprej določena? Zakaj da/ne? Ali vprašanja prilagodite učencu? Kako?
26. Ali pri predmetu družba kdaj preverjata in ocenjujete stališča in vrednote? Zakaj da/ne?
27. Kako pogosto ocenjujete pri predmetu družba? Ali kdaj podate oceno tudi za kakšno domačo nalogo? Uporabljata pri ocenjevanju družbe +/-?
28. Katere ocene pri družbi prevladujejo?
29. Poznamo različne nivoje ocenjevanja. Ali mora za oceno odlično učenec pokazati višji nivo znanja ali le širino znanja?
30. Se imate za strogega ocenjevalca?
31. Če ocenjevanje ne bi bila nujna sestavina pouka, ali bi ga izvajali ali ne?

**Priloga 2: Transkripcija intervjujev učiteljic na zgoščenci**