

# DILEME GEOGRAFOV OB OCENJEVANJU ALI VSAK IZGOVOR JE DOBER

Igor Lipovšek\*, Anton Polšak\*\*



## Povzetek

Šolsko ocenjevanje znanja je v slovenski družbi in javnosti najbolj občutljiv, zanimiv in za mnoge tudi ključen element učnega procesa. Nanj so izjemno pozorni učenci, dijaki, starši in šolska oblast; celo učiteljem pomeni nesorazmerno pomemben, obremenjujoč in celo stresen element njihovega dela. Zato se namesto za kakovostno merjenje znanja pogosto raje odločajo za predvidljivo in z vidika zakonodaje mehanično preneseno, a povsem neustvarjalno in količinsko merjenje znanja. Ocenjevanje znanja z drugačnimi in nevsakdanjimi oblikami in metodami bi mogoče pomenilo kakovostni odmik od prevladujočega statičnega načina merjenja znanja in ocenjevanje naredilo celovitejše in bolj življenjsko, a se učitelji tega precej izogibajo.

**Ključne besede:** učni načrt, preverjanje znanja, ocenjevanje, bralna pismenost, učbenik

GEOGRAPHY AND SOME PROBLEMS OF ASSESSMENT IN SCHOOLS

## Abstract

In Slovenia the assessment of knowledge seems to be the most sensitive, interesting, and also the most important element of the educational process. It has an outstanding impact on pupils, students, their parents, as well as on the educational authorities; even teachers take it as an utterly important, burdening, if not stressing, element of their work. That is why they rather choose the uncreative, quantitative form of assessment, which is predictable and in accordance with the regulations, but quite far from qualitative assessment. The qualitative form of assessment, using different and unconventional approaches would possibly present a qualitative deviation from the prevailing static form of assessment and make it more complete and more vital; however, teachers are rather reluctant about it.

**Key words:** curriculum, knowledge testing, assessment, literacy, manual

\* Igor Lipovšek je profesor geografije in sociologije, pedagoški svetovalec na Zavodu RS za šolstvo v Ljubljani. igor.lipovsek@zrss.si

\*\* Dr. Anton Polšak je učitelj geografije in zgodovine, pedagoški svetovalec na Zavodu RS za šolstvo OE Novo mesto. anton.polsak@zrss.si

COBISS: 1.04

## Uvod

V prispevku opisujemo nekaj dilem, ki se pojavljajo ob ocenjevanju pri predmetu geografije v osnovni in srednji šoli. Na kratko je opisanih nekaj problemov, dilem in nejasnosti, ki vztrajajo v pedagoški praksi in bi jih bilo dobro odpraviti ali vsaj izboljšati.

## Ali bralna pismenost vpliva na ocenjevanje

Mednarodne primerjalne raziskave ugotavljajo, da slovenski učenci dosegajo vse slabše rezultate v bralni pismenosti, kar je sprožilo državni preplah, zlasti ker mednarodne raziskave trendov sposobnosti za matematično in naravoslovno pismenost tega niso pokazale. Poseben problem so tudi razlike med regijami (Cankar in sod., 2011), kar je sicer širši problem, posredno pa vendarle tudi vpliva na ocenjevanje.

Danes bralna pismenost pomeni precej več kot le prepoznavanje in pisanje črk ter njihovo povezovanje v smiselne besede in stavke. Sodobna definicija bralne pismenosti pravi, da gre za sposobnost sprejemanja raznovrstnih informacij, njihovo razumevanje in vrednotenje ter rabo za ustrezno ravnanje v družbi. Definicija se (ne)presenetljivo sklada s pričakovani učnih načrtov za geografijo, ki tako v splošnih kot podrobnih (operativnih) ciljih zahtevajo samostojno zbiranje, razvrščanje, izbiranje, primerjanje in vrednotenje informacij, vzročno-posledično povezovanje, sklepanje in argumentiranje, oblikovanje stališč in odnosa, uporabo znanja v novih okoliščinah ... Zato lahko upravičeno trdimo, da uresničevanje učnega načrta za geografijo pomeni tudi podporo bralnim sposobnostim učencev in dijakov<sup>1</sup> in obratno: bralno pismen šolar bo tudi znanje geografije lažje usvajal.

Tudi učitelji se pogosto pritožujejo, da učenci vse slabše berejo. Kot vzrok za to navajajo, da večšina ne urijo in utrdijo v (naj)nižjih razredih osnovne šole, da naloge, ki jih učencem zastavljajo šolska in državna preverjanja znanja, temeljijo na kratkih vprašanjih, ki zahtevajo še krajše odgovore, in da sodobna družba temelji na vse krajših sporočilih, ki so dodatno podprta s sliko in zvokom; nekateri opozarjajo tudi na to, da je slovenska šola preveč usmerjena v zahtevo, da se učenci »na izust« naučijo edinih pravilnih odgovorov – dejstev, ki so jim bila kot nesporne resnice posredovana pri pouku. Vendar sta bralna veščina ter motiviranost in kondicija za daljše branje le del pričakovanj projekta *Bralna pismenost*. Sodobna definicija bralne pismenosti, tako kot jo navaja OECD, pravi, da gre za zmožnost, da samostojno pridobivaš informacije, jih povezuješ in razlagaš, si na podlagi informacij ustvarjaš celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljaš o njih in jih kritično primerjaš, vrednotiš, sklepaš, razvijaš dokaze, deluješ na temelju informacij, se znajdeš v novih okoliščinah itn. (Projekt Bralna pismenost, 2011; glej tudi Lipovšek, 2009.)

Ob tem se je dobro vprašati, s čim lahko geografija pripomore k bralni pismenosti in katere vidike bralne pismenosti pravzaprav v večini primerov ocenjujemo. Če povprek pogledamo preizkuse za nacionalno preverjanje znanja ali maturo, ugotovimo, da so z bralno pismenostjo najpogosteje povezane naloge s klimogrami, grafikoni in diagrami, ki prikazujejo nekatere strukture, in slikovnim gradivom, s katerega je treba razbrati kakšno informacijo ali sklepati na neki pojav. Zdi se, da smo se geografi v zadnjih letih (pre)močno osredotočili na klimograme in deloma tudi na različne grafikone, druge (grafične) metode pa smo pustili ob strani. Tako smo skoraj popolnoma izpustili **analizo geografskih zemljevidov**, ki večinoma služijo le kot spominsko orodje ali pripomoček za lokacijo nekega pojava

1 V nadaljevanju uporabljamo besedo učenec in učenci, kar zajema tudi dijake, posebej pa so omenjeni dijaki, če se besedilo nanaša le na raven srednjih šol.

ali procesa, ki pa ga je treba izbrskati iz spomina in ne s sklepanjem na podlagi zemljevida. V nalogah tudi ni geografskih sestavkov, ki smo jih zamenjali s preglednicami, a vedno ne najbolj primerno. Ni pa geografskih opisov in orisov ali krajših strokovnih besedil. Seveda pa tudi v omenjenih preizkusih najdemo mnogo pozitivnih zgledov: dobri primeri rabe kartodiagramov, smiselno pa se pojavljajo celo tudi karikature. A lažje je iskati napake kot pa osvetliti pot in poiskati dobre zglede, ki bi pri pouku geografije razvijali bralno pismenost.

Z bralno pismenostjo je povezano tudi **ustno ocenjevanje**, kjer veljajo drugačna pravila kot pri pisnem, in so večje možnosti za preverjanje tako veščin kot miselnih procesov in učenčevih spoznavnih postopkov. Kljub temu marsikateri učitelj zatrjuje, da znanja ne preverjajo ob zemljevidu, ker potem učenci »vse preberejo z njega, svojega znanja pa ne pokažejo«. To ne more pomeniti nič drugega, kot da so preverjali spominsko znanje; definicijo, dejstvo ali ime kraja ali neke lokacije. Vendar opazovanja pouka in pogovori z učitelji dokazujejo, da omenjeni problem danes učitelji presegajo vsakodnevno; ocenjujejo ob zemljevidu – celo pisno ocenjevanje poteka na nekaterih šolah z uporabo atlasa. Tudi zemljevidi na testnih listih so postali stalnica; ne z namenom, da bi učenci prepoznali zemljevid, ki so ga obravnavali v preteklem mesecu ali ocenjevalnem obdobju, ampak zato, da bi z njegovo pomočjo sklepali, argumentirali ali interpretirali.

### Kaj ocenjevati: vsebino ali proces

Pri geografiji je še vedno živo prepričanje, da se lahko ocenjuje samo poznavanje tistega, kar se vsebinsko v nekem obdobju ali razredu poučuje. Tako naj bi bilo npr. nekorektno v 8. razredu osnovne šole ali 2. letniku gimnazije v ocenjevanje vključiti klimogram Ljubljane, ker se bodo o Sloveniji učili, utrjevali in preverjali šele v naslednjem razredu oz. letniku. Toda, ali s klimogramom preverjamo vsebino (podnebje Ljubljane) ali veščino (branje grafa) oz. proces (sklepanje)? Podobno se dogaja tudi na nacionalnem preverjanju ali maturi, ko je mnogo razprav, ali so učenci oz. dijaki v privilegiranem položaju, če je neka fotografija ali klimogram ravno iz tistega učbenika, ki so ga (po naključju) uporabljali pri pouku, glede na tiste, ki so uporabljali učbenik neke druge založbe. Če je, in morala bi biti, naloga namenjena preverjanju sposobnosti branja klimograma (razlika med najtoplejšim in najhladnejšim mesecem) ali sklepanja na podlagi fotografije (rabo tal na podlagi rastlinstva ali podobno) in če bi ob tem vsi vpleteni (učenci, učitelji in starši) bili zmožni tudi sprejeti to dejstvo, potem dileme in razprav ne bi bilo. A v praksi ni tako.

### Pomembno je samo tisto, kar ocenjujemo ali učenje za oceno

Gre za dve pomembni ugotovitvi. Učencem se pogosto zdi pomembno samo tisto, kar je učitelj ocenjeval, še bolj pogosto pa slišimo že skoraj pregovorno trditev, da se tako ali tako vsi učijo samo še za ocene.

Prva predpostavka ima za posledico, da s tem na neki način selekcioniramo znanje, saj vsega tako ali tako ne moremo zajeti z nobenim načinom ocenjevanja, če pa je ob tem ocenjevanje bolj ali manj skoncentrirano na reprodukcijo znanja, je škoda še večja. Ker sta obe trditvi nedvomno povezani, lahko iz njiju izpeljemo tudi ugotovitev, ne nujno povsem pravilno, da s tem učitelj usmerja učenje v čim bolj predvidljivo smer, v učenje

## Ali razumemo taksonomijo spoznavnih procesov

pričakovanega, torej tistega, kar lahko pričakujemo pri ocenjevanju. Je pa oboje povezano tudi z dojetjem znanja tako pri učiteljih kot učencih. Če v učenju ne vidimo pravega smisla, če je namenjeno samo sebi in če se ne zavedamo možnosti uporabe v vsakdanjem življenju, potem sta učenje za ocene in redukcija znanja na tisto, kar se ocenjuje, povsem logična posledica takšnega poučevanja oziroma prilagoditev na prevladujočo prakso.

Pogosto se geografom (pa ne smo nam) dogaja, da ne razumemo taksonomije nekega spoznavnega (kognitivnega) procesa. Ne gre za to, da imamo več bolj ali manj primerljivih, razumljivih in uporabljenih taksonomij, ampak za to, da taksonomska raven ni nujno razvidna že iz samega vprašanja, ampak šele iz konteksta, torej okoliščin poučevanja. Naj navedemo nekaj primerov.

Z ocenjevanjem ob prvič videnem besedilu ali slikovnem gradivu bi verodostojno preverjali, ali so učenci sposobni samostojno izbirati, izpisati, primerjati, vrednotiti, izpeljevati, dokazovati, predvidevati, napovedovati ... ter uporabljati znanje v novih, življenjskih okoliščinah, kar so izrecno zapisani cilji in standardi učnega načrta. Če je bilo nekaj (besedilo, fotografija, shema, grafikon...) že predhodno videno, potem navidezno jasna taksonomska stopnja ni več tisto, za kar jo imamo. Odgovor na miselno zahtevno vprašanje: »Utemelji, zakaj ima neka pokrajina več padavin kot druga« ali »Dokaži, da je železnica spremenila gospodarsko podobo Slovenije!« ne temelji nujno na učenčevem lastnem sklepu in sklicevanju na vire ter znanju o planetarnem kroženju zraka, ampak je lahko zgolj zapis tistega, kar je predhodno povedal učitelj. Gre za podobno težavo kot pri maturi iz slovenskega jezika, ko je nemogoče ugotoviti, ali je dober odgovor posledica dijakovega odličnega poznavanja književnega dela in lastnega razmisleka ali posledica dijakovega odličnega filigranskega poznavanja priročnikov, ki so nastali za maturo in v katerih so bila predelana vsa morebitna vprašanja.

Tudi na vprašanje, kdaj in zakaj uporabljati taksonomije, je mogoče odgovoriti s tem, da takrat, ko so nam v pomoč. Ker lahko s taksonomijami opredelimo količino in kakovost znanja, je včasih učencem, za strokovni premislek pa tudi učitelju, nujno oblikovati še opisnike, s katerimi konkretiziramo izbrano taksonomijo oziroma njena področja znanja. Pri tem je zelo pomembno dejstvo, da morajo biti opisni kriteriji taksonomijam nadrejeni pojem. Velja tudi poudariti, da lahko pri različnih vrstah znanja (ali predmetih) uporabljamo različne taksonomije; različne celo pri enem in istem predmetu glede na različnost ciljev, vsebin in dejavnosti.

## Ocenjevanje stališč in odnosov

Odnosov in stališč ne ocenjujemo, ker gre za osebni pogled tako učenca, ki odgovor napiše, kot za osebni pogled učitelja, ki odgovor oceni. Zato učitelji tovrstnih nalog praviloma ne zastavljajo, pri čemer jih vodita tako praktičnost – zakaj na ocenjevalni list dati nekaj, česar ne ocenjujemo – kot previdnost – nekatera vprašanja lahko posežejo v učenčevo zasebnost, družinske odnose, narodnost ter versko ali politično prepričanje idr.

Po drugi strani pa je pomembno, da učenec do vsega, kar počne, ustvarja stališče in odnos, da ju je sposoben ubesediti in tudi utemeljevati ali

zagovarjati. Učencu in učitelju je tovrstna informacija koristna, učitelju pa tudi uporabna, ker mu sporoča, kaj je lahko za učence bolj ali manj motivirajoče, kateri so njihovi predsodki, strahovi in negativni razmisleki, na katere bi se dalo pri pouku celo vplivati. Poleg tega pa učencem privzgjajamo občutek, da je v demokratični družbi izražanje stališč zaželeno. Previdnost ni odveč, ker gre pogosto za občutljivo področje, ki se mu lahko izognemo tudi s posrednimi vprašanji, ki ne zahtevajo, da se učenec razkrije, npr. zakaj nekateri ljudje (skupine) podpirajo in zakaj nekateri ljudje ukrep zavračajo. Posredno iz tovrstnih odgovorov učitelj zazna, ali so jih učenci sploh vzeli resno, ali so odgovorili rutinsko – samo toliko, da so nekaj napisali, pa tudi, če jim je zanje npr. zmanjkalo časa.

Ker odgovorov na takšna vprašanja ne ocenjujemo, učitelji uporabijo dve možnosti: napišejo jih pod črto in ob njih ne napišejo točk, da je učencem jasno, da se odgovori ne ocenjujejo ali točkujajo in zapišejo za pravilnega sleherni razumljivi zapis. Prva možnost je enostavnejša, druga je vzgojna, ker učencu sporoča, da je zanj in za pouk pomembno tudi tisto, česar se morda ne ocenjuje. Seveda pa učitelj lahko pri tovrstnih odgovorih vrednoti oz. točkuje, ali je učenec dokazoval, utemeljeval ali pojasnjeval, če je vprašanje tako zahtevalo, in ne zgolj opisoval ali navedel; pri tem pa je vsebina dokaza, utemeljitve ali pojasnila nepomembna. Pomembna je zgradba besedila, v kateri se pojavi besedilo, npr. tako je zato, ker... Seveda je takšno utemeljevanje pomembno tudi pri netovrstnih vprašanjih.

### Kako ocenjevati »netradicionalne« oblike pouka

V slovenskem šolstvu imamo težavo z umeščanjem netradicionalnih oblik pouka v vsakodnevno poučevanje, še bolj pa, kako jih ocenjevati. Predavateljski pouk, pri katerem učitelj sistematično vodi učence k cilju in jim razlaga snov in med katerim si učenci delajo zapiske in imajo demokratično možnost spraševati, če česa ne razumejo, učitelj pa jim dobrohotno pojasni, česar ne razumejo, je še vedno nepreseženi pedagoški ideal. Temu idealu bi se zlasti v gimnazijah, po mnenju mnogih, vsak učitelj lahko približal, če bi se v gimnazije vpisovali drugačni dijaki, če bi bila klima na šoli drugačna in če bi bile drugačne družbene okoliščine.

V sodobni šoli se je namreč nekdanja uveljavljena zgradba pouka porušila. Spremenile so se tudi družbene razmere, ki so povzročile spremembo v vrednotah: poznavanje vsebin in pojmov je le del znanja; učenje na zalogo je le del dejavnosti, ki jih mora osvojiti učenec. Pomembno je tudi dinamično znanje; pomembno je zavedanje, da se vsega učenec ne more naučiti v šoli in da mu je vseživljenjsko učenje usojeno. V takšnih okoliščinah se mora pouk vse bolj približevati vzorcem iz resničnega življenja, torej postajati vse bolj praktičen.

Eden od takšnih pristnih (avtentičnih) didaktičnih pristopov, v katerem je veliko uporabnih, življenjskih, praktičnih, učencu všečnih in iz njega izhajajočih ... dejavnosti, je npr. **projektni način pouka**.

Učenje ob projektu je učinkovito, ker tematika sloni na resničnem problemu, ker (lahko) zadovolji interes učenca, ker temelji tako na razvijanju zamisli kot njenem udejanjanju, ker na neki način posnema tok življenjskih odločitev ali strokovne raziskave, ker ima svoj začetek in svoj časov-

no pričakovani zaključek, in ker lahko v relativno kratkem času učenec primerja svoja pričakovanja z dejanskim rezultatom.

Toda, kako ocenjevati tako pridobljeno znanje oz. doseganje ciljev? Ugotovili smo, da imajo učitelji v gimnazijah do tega različen odnos. Nekateri med projektom pridobljenega znanja ne preverjajo niti ocenjujejo; nekateri po projektu med »rednim« poukom povzamejo in sistemizirajo pridobljeno znanje ter ga navežejo in osmislijo v okviru »rednih« ur pouka in šele tako naučeno preverijo in ocenijo; nekateri ocenijo izdelke (poročila, plakate, fotoreportaže, filme, eseje...). Ker je učitelj z vidika ocenjevalne zakonodaje samostojen in lahko ocenjuje na različne načine, če je ocenjevalna merila usklajeval v strokovnem aktivu in z njimi seznanil dijake, ima, v skladu z letno pripravo, pravico tudi, da znanja, pridobljenega med projektom, neposredno in izrecno tudi ne preveri in tudi ne oceni. Ampak, gledano čisto praktično: zakaj ne bi ocenil nečesa, kar je plod dijakovega znanja in sposobnosti, kar pomeni učitelju manjšo porabo časa kot običajno ocenjevanje in kar omogoča učitelju, da spodbuja, preveri in nagradi tudi dijakovo ustvarjalnost?

Po drugi strani je za učitelja pomembno, da mu uspe učni načrt brati kot **celostno besedilo** in da prepozna cilje projekta tudi v operativnih ciljih in ne le v splošnih ciljih učnega načrta in v njegovih didaktičnih priporočilih. Učitelji in učenci namreč kot najpomembnejši del učnega načrta prepoznajo operativne cilje; na njih sloni učiteljeva letna priprava, potek pouka, ocenjevalne naloge in tudi maturitetni katalog in maturitetne naloge. Zato je pogosto prepričanje učiteljev, da je operativne cilje učnega načrta možno uresničevati samo v okviru »rednih« ur pouka, ker edino za tak pouk učitelj lahko prevzame odgovornost, da je res potekal tako, kot si ga je didaktično zamislil in organiziral. Verjetno je tudi zaradi tega, v primerjavi s poukom v državah severno in zahodno od nas, na slovenskih šolah pouk bolj tradicionalen – z manj projektnege, samostojnega in medpredmetnega dela učencev oziroma dijakov – učitelji pa prevzemajo prevelik del odgovornosti za znanje učencev na svoja ramena.

Na podobne probleme naletimo pri ocenjevanju raznih **predstavitev** (PowerPoint, govornih nastopov, plakatov in podobno. Da je problem še večji, včasih nastopajo te oblike ločeno, včasih skupaj, včasih gre samo za en predmet, včasih za medpredmetni izdelek in podobno. Tudi ob tem velja zgoraj zapisno, da se je treba sklicevati tako na splošne cilje kot na podrobne (predmetne oz. operativne) cilje, sicer ne moremo tovrstnih »izdelkov« celostno oceniti (tako ali tako jih lahko ocenjujemo celostno le nekoliko). Podrobnejši opis možnosti ocenjevanja presega ta prispevek, a gotovo je dobro poudariti, da se ocenjevanju omenjenih »netradicionalnih« oblik ne moremo in ne smemo izogniti, saj pomembno pripomorejo h grajenju celostnega znanja.

## Problem opisnikov

Opisniki učiteljem geografije niso novi. A pogosto jih jemljejo za nepotreben balast in prispevek k vse večji birokratizaciji šolstva in k še večjemu administriranju pouka. Takšno pojmovanje kaže, da kljub obširni literaturi in dvema desetletjema pogovorov o njih verjetno še vedno povsem ne razumemo njihove vloge, namena in možnosti uporabe. Po drugi strani pa dokaj rigidna zakonodaja v obstoječih predpisih uporabe opisnikov

ne podpira ali jih celo ovira. Vzrok je verjetno tudi, ker so učni načrti na Slovenskem že 15 let ciljni, zakonodaja pa pretežno temelji na vsebinski doktrini učnih načrtov, ki od učencev pričakujejo predvsem znanje, ki ga Bloomova taksonomija opredeljuje kot poznavanje. Ciljni učni načrti temeljijo na razmisleku, kaj naj bi učenec počel in kaj naj bi dosegal. Pri tem pa brez opisnikov, ki kakovostno opredeljujejo znanje, ne gre. Seveda pa ni nujno, da ima učitelj zapisane množice opisnikov; ključno je, da zna sebi in učencu vedno utemeljiti, kaj je znal, česa ne in kaj bi moral še znati, da bi bil njegov dosežek boljši in mu tudi predlagati, kako naj se uči, da bi cilj dosegel.

Drugo so izkušnje iz programov mednarodnih šol. Za zdaj velja ugotovitev, da so opisniki ali točneje področja z opisniki zasnovana za večšine in miselne procese, ki se pri geografiji največkrat pojavljajo. V posameznih prispevkih (Rutar Ilc, 2000, 2003, 2012, Polšak, 2010) in nekaterih internih gradivih je bil problem opisnikov že obravnavan, ni pa bilo do sedaj na Slovenskem celostne obravnave konkretnih učnih sklopov ali vsebin (ki jih poleg poznavanja razumemo tudi kot procesno oz. proceduralno znanje!) geografskega učnega načrta, razen poskusa (in to uspešnega!) iz leta 2003 (Cigler, 2003). Iz pogovorov z učitelji zaznavamo tudi, da se na opisnike kot pripomoček pogosto naslanjajo pri ustnem ocenjevanju, pri pisnem ocenjevanju oz. ocenjevanju testov pa prevladujejo intuitivni točkovniki, ki pričakujejo »polovico znanja za dve« in na tej podlagi določnih mej med ocenami.

Izkušnje kažejo, da je na Slovenskem, tako kot razumemo pomen in vlogo opisnikov v sodobnem geografskem pouku, smiselno uporabljati dovolj splošne, a vseeno strukturirane opisnike, ki jih lahko učitelj dovolj dobro uporabi tudi za podrobno razčlenitev znanja na ravni posameznih ciljev. Opisniki za splošno geografsko znanje, spretnosti in večšine se kažejo v pozitivni luči tudi v tem, da se s tem lahko izognemo pretiranemu drobljenju znanja in nato iskanju ustreznih opisnikov za te drobce. Omenili smo že, da lahko opisnike uporabimo kot izhodišče tako za pisno kot ustno ocenjevanje znanja in tudi ocenjevanje nekaterih izdelkov, vprašanje je le, kdaj in zakaj oz. za kaj jih uporabiti. Ni dvoma, da je možno kakovostno opredeliti raven znanja le z opisniki, kar je še zlasti pomembno, če naj bo ocenjevanje tudi v vlogi povratne informacije za učenca. Če učenci razumejo namen opisnikov, potem so lahko ti boljše informacija o doseganju znanja kot pa številka ocena ali odstotek doseženih točk. To pomeni, da je dobro v šolah nadaljevati uporabo opisnikov tudi pri geografiji.

## Viri in literatura

1. Cankar, F., Deutsch, T., Setnikar-Cankar, S., Barle-Lakota, A. (2011). Povezanost regionalnega razvoja in učnih dosežkov učencev, Novo Mesto, Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica, 26 (3), 115–132.
2. Cigler, N. (ur.) (2003). Primeri pouka izbranih učnih tem iz geografije v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
3. Lipovšek, I. (2009). Opisovalna, razlagalna ali raziskovalna geografija v šoli. 20. zborovanje slovenskih geografov, Pomurje. Murska Sobota, 26. do 28. marec 2009. Medmrežje: [http://www.drustvo-geografov-pomurja.si/projekti/zborovanje/zbornik/z98Igor%20Lipovsek\\_T.pdf](http://www.drustvo-geografov-pomurja.si/projekti/zborovanje/zbornik/z98Igor%20Lipovsek_T.pdf) (9. 12. 2011).
4. Polšak, A. (ur.) (2010): Geografija: Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Ljubljana: ZRSŠ.

5. Rutar Ilc, Z. (2000): Opisni kriteriji znanja kot pogoj za kvalitetno povratno informacijo. V: Krek, J. in Cencič, M. (ur). Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Ljubljana: PF.
6. Rutar Ilc, Z. (ur.) (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Rutar Ilc, Z. (2012). Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Sentočnik, S.(2002). Opisni kriteriji. V: Vzgoja in izobraževanje 33/2, 26–34.
9. Sentočnik, S. (2004): Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo. Preverjanje in ocenjevanje, 1, št. 1–2. Nova Gorica: EDUCA.