

Pomen preverjanja in ocenjevanja znanja za kakovosten visokošolski študij

Petra Dolenc

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

petra.dolenc@pef.upr.si

Preverjanje in ocenjevanje znanja predstavljata neobhoden del vsakega izobraževalnega procesa in sta eden od pomembnih kazalnikov kakovosti visokega šolstva. Prav tako ima nadvse pomembne posledice za učenje študentov, njihov nadaljnji študij, motivacijsko naravnost in zaznavanje lastne kompetentnosti. V prispevku smo povzeli temeljne namene preverjanja in ocenjevanja znanja ter na podlagi pregleda novejše relevantne literature predstavili prevladujoče oblike preverjanja in ocenjevanja v visokošolskem izobraževanju pa tudi pogostejše probleme oziroma aktualna vprašanja s področja ocenjevanja znanja, s katerimi se srečujejo visokošolski učitelji. V nadaljevanju smo izpostavili v učenje usmerjeno preverjanje in ocenjevanje znanja, predvsem pomen avtentičnih nalog, povratnih informacij ter samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja, ki pomembno prispevajo h kakovosti učenja in k napredku študentov.

Ključne besede: formativno spremljanje, sumativno ocenjevanje, avtentične naloge, povratne informacije, študenti

Uvod

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta ključni komponenti vsakega izobraževalnega procesa, ki ju ni mogoče ločiti od učenja in poučevanja (Brown, Bull in Pendlebury 1997; Šteh in Šarić 2016), kljub temu pa ocenjevanje znanja pogosto jemljemo kot samoumevno in pozabljamo, čemu je pravzaprav namenjeno (Marentič Požarnik 2019). Nameni oziroma funkcije preverjanja in ocenjevanja znanja so lahko raznovrstni. Študentu pomenijo informacijo o tem, ali je dosegel predvidene učne cilje in usvojil s študijskim programom predvidene kompetence pa tudi, katere vrzeli v znanju mora še odpraviti; prav tako so informacija učitelju o kakovosti lastnega poučevanja in primernosti učnih vsebin. Ocenjevanje znanja ima tudi usmerjevalno in selekcijsko funkcijo, ki določa usposobljenost študentov, jih razvršča po njihovi uspešnosti ter napoveduje uspešnost v bodočem poklicnem delu. Predvsem pa je preverjanje in ocenjevanje znanja močno motivacijsko sredstvo, ki vpliva na nadaljnje učenje študentov (Gronlund in Waugh 2009; Marentič Požarnik 2019; Šteh in Šarić 2016).

Po mnenju Štehowe in Šaričeve (2016) je preverjanje in ocenjevanje znanja kompleksen proces, ki od visokošolskih učiteljev pričakuje opredelitev do naslednjih vprašanj: kakšen je glavni namen ocenjevanja znanja, kaj bodo vrednotili (opredeljevanje učnih ciljev, postavljanje kriterijev), kako bodo znanje vrednotili (katere oblike in vrste preverjanja in ocenjevanja bodo uporabili ...) pa tudi kakšne učinke bo imelo ocenjevanje znanja na študente. Odgovori na omenjena vprašanja so ključnega pomena, saj lahko vodijo k spodbujanju ali oviranju kakovostnega študija.

Področje preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem prostoru je v zadnjem času deležno velike pozornosti in raziskovalnega interesa (Carless 2015a; 2017; Pereira, Flores in Niklasson 2016; Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Kljub povečanemu prizadevanju za spodbujanje praks ocenjevanja znanja, ki bi podpirale učenje, številni avtorji opozarjajo, da oblike ter načini preverjanja in ocenjevanja znanja pogosto ne sledijo značilnostim učenja študentov, prav tako jih učitelji v proces ocenjevanja znanja ne vključujejo v zadostni meri (Rawlusk 2018). Raziskave tudi ugotavljajo, da učitelji ocenjevanja znanja ne povezujejo vedno s kakovostjo poučevanja (Norton, Norton in Shannon 2013) ter da se ocenjevanje znanja še vedno prvenstveno nanaša na dajanje številčnih ocen (Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Prav tako se med različnimi ocenjevalnimi praksami daje prednost tradicionalnim testom znanja tipa papir – svinčnik (Postareff idr. 2012; Ribeiro Pereira in Assunção Flores 2016), za katere pa avtorji navajajo, da predstavljajo pasiven proces in utegnejo negativno vplivati na učenje (Ertmer in Newby 2013).

Številni raziskovalni izsledki izpostavljajo problem premajhne ozaveščenosti učiteljev o vlogi in posledicah preverjanja ter ocenjevanja znanja ter neustreznega poznavanja različnih praks ocenjevanja, ki so se v visokošolskem kontekstu izkazale za učinkovite (Rawlusk 2018; Zlatkin-Troitschanskaia Pant in Coates 2016). Aktualne teme s področja preverjanja in ocenjevanja znanja v visokem šolstvu se zato usmerjajo predvsem v (1) preverjanje povezanosti med uspešnostjo študentov na izpitih in standardi znanja; (2) izpostavljanje oblik ter načinov preverjanja in ocenjevanja, ki najugodneje vplivajo na učenje; (3) ugotavljanje učinkovitosti obstoječih praks ocenjevanja znanja pri spodbujanju vseživljenjskega učenja; ter (4) preučevanje posledic preverjanja in ocenjevanja znanja na čustveno-motivacijskem področju (Carless 2015a; Chamberlin, Yasué in Chiang 2018).

V prispevku bodo tako na podlagi pregleda literature obravnavane nekatere aktualnejše problematike ocenjevanja znanja v visokošolskem prostoru, s poudarkom na t.i. v učenje usmerjenem preverjanju in ocenjevanju, ki iz-

postavlja pomen učinkovitih povratnih informacij in upoštevanje interakcijskega delovanja med učiteljem, študentom in učnim kontekstom.

Pogledi na preverjanje in ocenjevanje znanja

Boud (1995 v Marentič Požarnik in Peklaj 2002) predstavlja različne poglede oziroma pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja, kot so se razvijala skozi čas. Odkrivanje prevladujočih pojmovanj je ključnega pomena, saj je od njih odvisno, katere specifične oblike ocenjevanja znanja bomo izbrali in kako bodo slednje vplivale na učenje ter motivacijsko naravnost študentov.

Tradicionalni pogled na ocenjevanje predpostavlja, da ocenjevanje znanja časovno sledi poučevanju, pri čemer je glavni namen ocenjevanja ugotoviti, koliko se je kdo naučil – v ospredju sta torej sumativna in nadzorna funkcija (Šteh in Šarić 2016). Za psihometrični pogled je prav tako značilno, da ocenjevanje sledi poučevanju, pri čemer pa se izpostavlja metrični vidik uporabljenih postopkov. Znanje je tako vsota dosežkov pri posameznih nalogah, ki imajo ustrezne merske značilnosti (predvsem objektivnost in zanesljivost) ter omogočajo primerjavo med posamezniki, selekcijo in napovedovanjem uspeha (Marentič Požarnik 2019).

Pedagoško-psihološki pogled na ocenjevanje pomeni premik v razumevanju vloge ocenjevanja znanja v smislu njegove veljavnosti. V ospredju so predvsem vprašanja, povezana s tem, ali študent dosega predpostavljene učne cilje, razume naučeno in ali je zmožen prenosa znanja ter spretnosti v nove situacije in bodoče poklicno delo. Skladno s tem se poudarjata uporaba pristnih, avtentičnih oblik ocenjevanja znanja in razvijanje metakognitivnih strategij (npr. načrtovanje nekega projekta, njegova izvedba in predstavitev rezultatov). Pedagoško-psihološka perspektiva spodbuja tudi razmišljanja o morebitnih negativnih učinkih ocenjevalnih postopkov na strategije učenja in motivacijo študentov ter upoštevanje tega pri načrtovanju ter izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja (Boud 1995 v Marentič Požarnik in Peklaj 2002).

Holistični oziroma celostni pogled pa ocenjevanje znanja razume kot pomemben in neobhoden sestavni del procesa učenja ter poučevanja. Kot navajata Štehoa in Šarićeva (2016), se holistična perspektiva osredotoča na to, kaj z ocenjevanjem znanja pridobijo študenti, kako spreminjajo svoje učne strategije, doživljanje sebe in zavzetost za učenje. Prav tako omenjeni pogled spreminja vlogo učitelja in študenta v procesu ocenjevanja, pri čemer naj bi študent (v primerjavi z ostalimi navedenimi perspektivami) v tem procesu izkazoval aktivno udeležbo, prevzemal odgovornost za lastno učenje ter ga

znal kritično presojati in uravnavati. Marentič Požarnikova (2019) še dodaja, da imajo znotraj holističnega pogleda na ocenjevanje ključno vlogo kakovostne sprotne povratne informacije ter navajanje študentov na samoocenjevanje lastnega učenja in znanja.

Formativno spremljanje, sumativno ocenjevanje in njuno uravnoteženje

Kot že predhodno omenjeno, imata preverjanje in ocenjevanje znanja v visokošolskem izobraževanju številne funkcije, med poglavitne pa uvrščamo predvsem dve: prva je spodbujanje učenja študentov, druga pa certificiranje znanja, ki vključuje ocenjevanje učnih dosežkov (Carless 2015a; Norton, Norton in Shannon 2013).

Formativno spremljanje (kot sopomenka se uporablja tudi formativno ocenjevanje) poteka kontinuirano med samim učnim procesom in obsega zbiranje ter posredovanje informacij o delu študenta z namenom izboljšanja kakovosti njegovega učenja (Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Učinkovito formativno spremljanje zahteva aktivno sodelovanje študenta in učitelja (Jacoby idr. 2014), kar omogoča vzpostavljanje vezi in premagovanje vrzeli med procesoma učenja in poučevanja (Black 2010 v Brodnik 2015). Kot poudarja McCoy (2013), se aktivno vključevanje in sodelovanje študentov v študijskem procesu odraža v poglobljenem razmišljanju ter dolgoročnejšem pomnjenju naučenih vsebin. Pri formativnem spremljanju so za doseganje učnega napredka študentov bistvene podporne povratne informacije, ki so pogoste, izčrpne in specifične (Sambell 2011). Marentič Požarnikova (2019) poudarja, da naj bodo pri formativnem spremljanju jasno razvidni cilji, ki jih je študent dosegel, in tisti, ki jih še ni, ter podane usmeritve, kako naj svoje dosežke izboljša. Ker rezultati pri tem niso nekaj dokončnega, temveč del učnega procesa, avtorica predlaga opisovanje dosežkov pred številčnim ocenjevanjem. Zaradi vloge, ki ga ima formativno spremljanje pri izboljšanju učenja, se v literaturi (Carless 2015a; Hernández 2012; William 2011) vse pogosteje uporabljata poimenovanji »ocenjevanje za učenje« (angl. *assessment for learning*) in »v učenje usmerjeno ocenjevanje« (angl. *learning-oriented assessment*).

Sumativno ali končno ocenjevanje je v visokošolskem izobraževanju usmerjeno v presojanje učnih dosežkov ob zaključku učnega obdobja (ob koncu semestra oziroma izvedbe učnega predmeta), kar pomeni, da nastopi po procesu poučevanja. Cilj tovrstnega ocenjevanja je prvenstveno ovrednotenje dosežkov študentov in oblikovanje (številčnih) ocen, zato ga utemeljeno lahko poimenujemo »preverjanje in ocenjevanje naučenega« (angl.

assessment of learning) (Bennett 2010; Boud 2007). Med prevladujočimi oblikami zaključnega ocenjevanja znanja v visokošolskem prostoru so zlasti testi/izpiti, ki so lahko ustni ali pisni, končne predstavitev projektov ipd. (Gibson in Shaw 2010; Postareff idr. 2012; Ribeiro Pereira in Assunção Flores 2016; States, Detrich in Keyworth 2018). Ocenjevanje, ki zagovarja testiranje, sledi predvsem behaviorističnemu modelu (Ertmer in Newby 2013), ki se usmerja v učitelja, medtem ko je vloga študentov razmeroma pasivna. Testiranje naj bi v večji meri spodbujalo memoriziranje, v manjši pa razumevanje in uporabo znanja, kar lahko pomeni oviro za doseganje učnih ciljev na višjih taksonomskih ravneh (Carless 2015b). Posledično to pomeni nezadostno razvijanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov, ki sta pomembni kompetenci 21. stoletja (Salas-Pilco 2013).

Čeprav v zvezi z izpiti obstajajo številni pomisleki, pa nekateri avtorji opozarjajo, da je sumativno ocenjevanje lahko obenem tudi formativno, če učitelji končni številčni oceni dodajo tudi podporne povratne informacije, ki omogočajo nadaljnje učenje študentov (Carless idr. 2010; Hernández 2012; Jacoby idr. 2014).

Štehoa in Šaričeva (2016) poudarjata, da je izziv za visokošolskega učitelja v vsaki konkretni učni situaciji prav to, da se zavestno in premišljeno odloči, kateremu namenu preverjanja in ocenjevanja bo dal prednost, in na podlagi tega izbere najprimernejše oblike ocenjevanja znanja. Pri tovrstnem odločanju je pomembno, da skuša uravnovežiti formativno in sumativno ocenjevanje. V kolikšni meri bo uspel oblikovati učne okoliščine za formativno spremljanje, pa je odvisno od številnih dejavnikov, kot so predmetno področje, trajanje študijskega predmeta, letnik in stopnja študija pa tudi učiteljeve lastnosti (Carless 2015b; Šteh in Šarić 2020; Xu in Harfitt 2018).

V zadnjem obdobju se na področju ocenjevanja znanja vse bolj uveljavlja koncept trajnostnega ocenjevanja (angl. *sustainable assessment*), s katerim avtorji (Ajjawi idr. 2018; Boud in Soler 2016) želijo izpostaviti prispevek ocenjevanja k učenju, ki presega časovno obdobje določenega učnega predmeta. Ocenjevanje naj bi upoštevalo sedanje potrebe po ocenjevanju znanja v visokošolskem kontekstu, obenem pa naj bi študente pripravljalo na zadovoljevanje lastnih učnih potreb v prihodnosti. Trajnostno ocenjevanje predvideva uravnoveženje med formativnim spremljanjem in sumativnim ocenjevanjem znanja, ne pa njuno delitev. Proces ocenjevanja tako ni enosmerno dejanje učitelja, usmerjeno k študentu, temveč pomeni vzpostavljanje vzajemnega odnosa med obema z namenom doseganja pozitivnih učnih izidov. Na ta način se študent postopoma opolnomoči za avtonomno presojo lastnega študija in študijskih rezultatov (Šteh in Sarić 2020).

Preverjanje in ocenjevanje znanja v visokošolskem izobraževanju z vidika visokošolskih učiteljev

V literaturi zasledimo številne kvantitativne in kvalitativne študije, ki so obravnavale stališča ter poglede na preverjanje in ocenjevanje znanja ter uporabljene oblike preverjanja in ocenjevanja s strani visokošolskih učiteljev.

Postareffova idr. (2012) so ugotavljali povezanost med pogledi na ocenjevanje in ocenjevalnimi praksami pri 28 visokošolskih učiteljih, ki so poučevali na študijskih programih s področja naravoslovja na Finskem. Na podlagi izvedenih intervjujev so avtorji ugotovili, da je kar 20 učiteljev poročalo o uporabi tradicionalnih oblik, večinoma pisnih preizkusov znanja, ki so služili predvsem sumativnemu ocenjevanju; le osem učiteljev je navedlo uporabo alternativnih oblik ocenjevanja, kot so pisanje esejev, portfolia ali dnevnika, skupinski projekti in vrstniško ocenjevanje. Prav tako so rezultati pokazali na visoko skladnost med učiteljevim razumevanjem ocenjevanja in njegovimi ocenjevalnimi praksami. Tudi Halinenova idr. (2014), ki so s kvalitativno raziskavo preverjali oblike ocenjevanja pri finskih visokošolskih učiteljih s področja naravoslovnih znanosti, so ugotovili, da se jih večina vsakoletno poslužuje končnih pisnih izpitov. Kot razloge so učitelji navajali, da je tako ocenjevanje študentom najbolj poznano ter omogoča njihovo enakovredno obravnavo. Nadalje so bili številni učitelji mnenja, da je za študente pomembneje opraviti predmet kot pridobiti kakovostno znanje.

Ribeiro Pereira in Assunção Floresova (2016) sta preverjali stališča do ocenjevanja na vzorcu 57 španskih visokošolskih učiteljev, ki so poučevali na programih s področja družboslovja, naravoslovja, tehnike in tehnologije ter humanistike. V poglobljenih intervjujih so učitelji izpostavili več pozitivnih vidikov formativnega spremljanja v primerjavi s sumativnim ocenjevanjem, npr. pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti, spremljanje učenja in povratne informacije o učenju. Kljub temu je velika večina učiteljev kot najbolj uporabljeno obliko ocenjevanja navajala pisne teste znanja, le v manjši meri pa so poročali o uporabi nekaterih drugih metod, npr. praktičnega dela v skupinah, ustnih predstavitev, individualnega dela in poročil. Izsledki raziskave tako dokazujejo, da obstaja neskladje med praksami ocenjevanja, za katere udeleženci trdijo, da so najkoristnejše za učenje študentov, in tistimi, ki jih dejansko uporabljajo. Razlogi za ugotovljeno neskladje so po mnenju Ribeiro Pereire in Assunção Floresove raznovrstni: prevelika delovna obremenitev visokošolskih učiteljev, pomanjkanje človeških in materialnih virov v visokošolskem prostoru ter nujnost sumativnega ocenjevanja, ki ga nalaga sistem univerzitetnega izobraževanja.

V novejši empirični raziskavi je Rawluskova (2018) ugotavljala, v kolikšni meri ocenjevalne prakse visokošolskih učiteljev podpirajo učenje študentov. V obsežen vzorec je zajela naključno izbrane kanadske visokošolske učitelje, ki so izpolnili spletni vprašalnik o uporabi različnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja. Rezultati so pokazali, da se učitelji sicer poslužujejo tako avtentičnih kot tradicionalnih oblik, vendar so slednje, med njimi zlasti pisni izpiti, še vedno močno v ospredju, medtem ko je repertoar avtentičnih nalog precej skromen in omejen na krajše pisne izdelke (npr. poročila, refleksije) ter izvedbo in predstavitev individualnih ter skupinskih projektov. Raziskovalni izsledki torej potrjujejo, da visokošolski učitelji premalo posegajo po alternativnih oblikah preverjanja in ocenjevanja, ki so se izkazale kot učinkovite v učnem procesu študentov. Poleg tega avtorica ni ugotovila razlik v uporabi posameznih oblik glede na delovne izkušnje učiteljev, razlike pa so se pokazale med učitelji nekaterih študijskih programov. Visokošolski učitelji, ki so poučevali na programih zdravstvene nege in pedagoških programih, so se pri preverjanju in ocenjevanju pogosteje posluževali avtentičnih učnih situacij v primerjavi z učitelji na področjih naravoslovnih in ekonomskih znanosti (Rawluskova 2018).

Na podlagi predstavljenih ugotovitev lahko sklenemo, da so pisni izpiti prevladujoča oblika ocenjevanja med visokošolskimi učitelji, najbolj uporabljen izpitni format pa predstavljajo vprašanja izbirnega tipa (Gilles, Detroz in Blais 2011; Rawluskova 2018). Nekateri avtorji poročajo, da pogostost uporabe nalog izbirnega tipa narašča s povečanjem števila študentov v letniku (Douglas, Wilson in Ennis 2012; Gilles, Detroz in Blais 2011), saj omogoča časovno ekonomično in objektivno ocenjevanje. Z vidika kakovosti znanja pa je potrebno opozoriti, da naloge izbirnega tipa običajno dajejo prednost prepoznavanju odgovorov, ne pa priklicu naučenega, kar lahko zmanjšuje učinkovito zapornitev vsebine. Pod vprašaj se pogosto postavlja tudi njihova veljavnost, saj prevladuje prepričanje, da tovrstne naloge ne omogočajo doseganja učnih ciljev višje taksonomske ravni, kot so razumevanje, uporaba in vrednotenje znanja (Douglas, Wilson in Ennis 2012; Stanger-Hall 2012). Kljub temu pa nekateri avtorji predpostavljajo, da je z ustreznim oblikovanjem vprašanj oziroma nalog mogoče zaobjeti tudi kompleksnejše spoznavne procese (Scully 2017).

Naloge razširjenih pisnih odgovorov (angl. *constructed written response*) imajo prav tako prednosti in omejitve. Predvsem naloge esejskega tipa naj bi pri študentih spodbujale višjo spoznavno raven ter prispevale k razvoju kritičnega mišljenja in učiteljem omogočale, da ugotovijo obširnost in globljenost študentovega znanja (Clarence, Quinn in Vorster 2015; Stanger-Hall

2012). Po drugi strani pa je za učitelje branje daljših pisnih odgovorov lahko precej težavno in zamudno zaradi večje subjektivnosti kriterijev ocenjevanja, z vidika študentov pa imajo pri tovrstnih nalogah prednost tisti z boljšimi pisnimi spretnostmi (Carelss 2015a).

V učenje usmerjeno preverjanje in ocenjevanje znanja

V učenje usmerjeno ocenjevanje izhaja iz holističnega oziroma trajnostnega razumevanja preverjanja in ocenjevanja znanja ter temelji na predpostavki, da je primarni namen vseh ocenjevalnih pristopov spodbujanje učenja in napredka študentov (Carless 2015a). Tovrstno ocenjevanje odseva značilnosti konstruktivistične teorije učenja in znanja (Zwaal in Otting 2013), po kateri naj bi učitelj zagotavljal študentovo aktivno vlogo pri učenju preko različnih aktivnosti, kot so sodelovanje, primeri iz realnih življenjskih situacij in samorefleksija (Paily 2013). Na podlagi stalne socialne interakcije, tako med učiteljem in študentom, študenti med seboj ter med študentom in nalogo, se znanje ustvarja, nadgrajuje in spreminja (O'Mahony 2017). Carless (2015b) predpostavlja, da se v učenje usmerjeno ocenjevanje nanaša na tri vzajemno povezane procese: avtentične naloge, ki jih izvajajo študenti, zmožnosti samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja ter upravljanje s povratnimi informacijami.

Avtentične naloge

Avtentičnost lahko opredelimo kot ključno karakteristiko preverjanja in ocenjevanja, ki podpira učenje. Sambellova, McDowellova in Montgomeryja (2013) dodajajo, da so avtentične aktivnosti smiselne, relevantne in da imajo pomen za vseživljenjsko učenje. Avtentično ali pristno preverjanje spodbuja večjo poglobljenost znanja, saj od študentov zahteva reševanje in razumevanje nalog ter aktivnosti, ki jih najdemo v realnem delovnem okolju (Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Wiggins 1990 v Villarroel idr. 2018).

Nekateri avtorji izpostavljajo problem mladih diplomantov ob prehodu iz visokošolskega izobraževanja na trg dela, če se ne zmorejo ustrezno prilagoditi potrebam in zahtevam delovnega okolja oziroma jim primanjkuje osnovnih kompetenc za reševanje težav, kritično mišljenje in timsko delo ter komunikacijskih spretnosti (Singh, Thambusamy in Ramly 2014). V tem kontekstu je avtentično ocenjevanje v visokošolskem prostoru model, ki lahko izboljša zaposljivost bodočih diplomantov, saj se povezuje z razvojem višjih spoznavnih funkcij (Ashford-Rowe, Herrington in Brown 2014), spodbuja učno motivacijo in avtonomnost študentov (Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Swaffield 2011) ter izboljšuje njihove metakognitivne zmožnosti (Siegesmund 2017).

Primeri avtentičnega preverjanja in ocenjevanja znanja vključujejo reševanje praktičnih problemov (npr. izvedba eksperimenta), ocenjevanje izvedbe določene aktivnosti ali spretnosti (npr. nastop študentov – bodočih učiteljev v razredu, praktičen prikaz nege bolnika pri študentih zdravstvene nege), ocenjevanje izdelkov (npr. seminarske naloge, projekta, umetniškega izdelka ...), ocenjevanje dnevnikov, poročil z delovne prakse ali portfolia (Marentič Požarnik 2019). Med avtentične aktivnosti sodijo tudi študije primera, simulacije in igra vlog (Clarence, Quinn in Vorster 2015). Za navedene oblike avtentičnega ocenjevanja je značilno, da se približujejo resničnim življenjskim/poklicnim situacijam, zato ima tako preverjanje visoko vsebinsko veljavnost in upošteva nekatere dimenzije znanja, ki jih druge, tradicionalnejše oblike ocenjevanja ne dosežejo. Tovrstne avtentične aktivnosti naj bi študente navajale k temu, da bi že v procesu izobraževanja razmišljali o povezanosti teorije s prakso, kar posledično predpostavlja drugačen način učenja, ki presega verbalno reprodukcijo, značilno za ustno in pisno ocenjevanje.

Kljub številnim prednostim je uporaba avtentičnih nalog v visokošolskem okolju še vedno omejena, predvsem zato, ker zahteva oblikovanje primerenih nalog, kar pa za visokošolskega učitelja pomeni tudi povečano delovno obremenitev (Oladele 2011; Rawlusk 2018). Poleg tega je ocenjevanje avtentičnih nalog lahko podvrženo večji pristranskosti in manj zanesljivim kriterijem ocenjevanja znanja (Mardjuki 2018). McCabe and O'Connorjeva (2014) dodajata, da se v akademskih okoljih z izrazito tradicionalnim pristopom k ocenjevanju znanja pogosteje pojavlja odpor do uporabe drugačnih, avtentičnih oblik ocenjevanja.

Samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje

Samoocenjevanje na področju visokega šolstva bi lahko opredelili kot eno izmed alternativnih oblik ocenjevanja, pri katerem v vlogi ocenjevalca nastopajo študenti. To je postopek, pri katerem študenti presojujejo kakovost svojega znanja v skladu z dogovorjenimi in obrazloženimi kriteriji z namenom izboljšanja svojega dela (Rolheiser in Ross 2001). Brown, Andradejeva in Chenova (2015) samoocenjevanje razumejo kot spremljanje in reflektiranje (torej opisovanje in vrednotenje) lastnega učenja, tako v smislu izdelkov kot učnih procesov. S psihološke perspektive pa je samoocenjevanje notranji duševni proces, s katerim posameznik ovrednoti kakovost svojega dela v luči psiholoških dejavnikov (samopodobe, motivacije, samoučinkovitosti) in medosebnih odnosov (do učitelja, študijskih kolegov) ter na podlagi zunanjih in zaznanih standardov (Yan in Brown 2017).

Vrstniško ocenjevanje označuje postopke ocenjevanja, pri katerih študenti

ocenjujejo učne dosežke in izdelke svojih kolegov (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki in Kotkast 2006 v Goršak in Pižorn 2010). Pri tem gre poudariti, da vrstniško ocenjevanje pomeni predvsem aktivno spremljanje dosežkov drugih, ki vključuje tudi posredovanje povratne informacije. Nekateri avtorji sicer ločijo med terminoma vrstniško ocenjevanje in vrstniška povratna informacija (angl. *peer feedback*) ter poudarjajo, da gre pri posredovanju povratne informacije predvsem za izčrpne komentarje brez formalnih ocen, medtem ko naj bi vrstniško ocenjevanje pomenilo podajanje ocen ne glede na to, ali ocena vsebuje povratno informacijo ali ne (Liu in Carless 2006 v Goršak in Pižorn 2010).

Obe navedeni obliki ocenjevanja podpirata posameznikovo vseživljenjsko učenje, če vključujeta aktivno sodelovanje študentov ter pridobivanje spretnosti evalvacije in odločanja, kar bodo študenti lahko uporabili pri svojem bodočem poklicnem delu (Carless 2015a; Topping 2010). Sambellova, McDowellova in Montgomeryja (2013) poudarjajo, da tako samoocenjevanje kot vrstniško ocenjevanje prispevata k spodbujanju neodvisnosti, osebne odgovornosti in kritičnega mišljenja študentov. Osrednja vrednost samoocenjevanja se kaže v razvoju metakognicije (Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Siegesmund 2017), ki se nanaša na pridobivanje spoznanj o lastnem učenju in zmožnosti uravnavanja ter usmerjanja (samoregulacije) lastnega učnega procesa. Poleg tega je prednost samoocenjevanja tudi v tem, da študentom daje občutek, da so pomemben člen v procesu učenja in poučevanja ter da imajo nadzor nad ocenjevanjem, kar zmanjšuje anksioznost in pozitivno vpliva na njihovo motivacijo za študij (Wride 2017).

Vrstniško ocenjevanje naj bi pripomoglo k učinkovitemu podajanju in sprejemanju kritike ter prevzemanju odgovornosti pri presojanju dela drugih; prav tako naj bi študenti pridobile kompetence v vrstniškem ocenjevanju lahko uporabili tudi za samoocenjevanje (To in Panadero 2019). Nekateri avtorji izpostavljajo, da je vrstniško ocenjevanje smiselno uporabiti predvsem v funkciji formativnega spremljanja, kjer je glavni poudarek posredovati povratno informacijo o določenem dosežku, ne pa v smislu sumativnega ocenjevanja (ob zaključku učne enote), kjer bi študenti presojali o ustreznosti/neustreznosti učnih rezultatov in študijskim kolegom pripisovali številčno oceno (Carless 2015a; Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki in Kotkast 2006 v Goršak in Pižorn 2010). Številne raziskave ugotavljajo (Boud 1995 v Goršak in Pižorn 2010; Chambers, Whannell in Whannell 2014), da je podeljevanje številčnih ocen kolegom za večino študentov negativna izkušnja. Sumativno vrstniško ocenjevanje lahko namreč slabo vpliva na medosebne odnose med študenti ter sproža občutja strahu, nezaupanja in od-

klanjanja, predvsem v učnih okoljih, ki so za študenta manj varna in spodbudna.

V splošnem se je pokazalo, da so študenti razmeroma zadovoljni z možnostjo samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja. Navajali so, da se jim tovrstne oblike ocenjevanja zdijo koristne, delujejo motivacijsko in omogočajo nadzor nad učenjem ter prispevajo k profesionalnemu razvoju (Lladó idr. 2014). Kljub številnim prednostim je praksa samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja v visokošolskem prostoru še precej omejena. Razloge lahko med drugim iščemo v dolgotrajnem procesu usposabljanja, ki je potreben, da študent prevzame vlogo ocenjevalca. Z zagotavljanjem zadostne vaje in izkušenj lahko pri študentih izboljšamo kakovost ocen (npr. veljavnost in zanesljivost) pa tudi njihovo usposobljenost za ocenjevanje (Lladó idr. 2014; Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Strijbos in Sluijsman 2010).

Na podlagi pregleda literature lahko sklenemo, da so študenti zmožni natančnega samo(o)cenjevanja, vendar jih je potrebno za to ustrezno pripraviti in zagotoviti ustrezne pogoje za povečanje zanesljivosti ocenjevanja (Harris in Brown 2018). V novejši pregledni študiji Papanthymoujeva in Darra (2018) ugotavljata, da je natančnost samoocenjevanja v študentski populaciji odvisna od specifičnih dejavnikov, kot so akademske sposobnosti študentov, njihovo pojmovanje učenja, predhodni učni dosežki, izkušnje z ocenjevanjem, zaupanje in podpora s strani visokošolskih učiteljev ter dialoška interakcija med študenti in učitelji.

Povratne informacije

Povratne informacije predstavljajo ključen element v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja ter imajo izrazito močan potencial za spodbujanje učenja (Rowe, Fitness in Wood 2013). Spremembe v razumevanju kakovosti visokošolskega študija so v zadnjih letih prispevale k redefiniciji koncepta povratne informacije na področju učenja in poučevanja (Nicol, Thomson in Breslin 2014). Predhodno je bilo pojmovanje povratne informacije omejeno na prenos informacije o učnem dosežku od visokošolskega učitelja ali sodelavca k študentu. Pri tem se je predpostavljalo, da učitelj študentu posreduje informacijo o njegovem znanju, doseganju učnih ciljev, napredku in pomanjkljivostih, ki jih mora odpraviti (Boud in Molloy 2013). Osrednji poudarek je bil predvsem na praktičnih vidikih posredovanja povratne informacije, kot so njena doslednost, jasnost, struktura in relevantnost (Nicol, Thomson in Breslin 2014). Transmisijsko pojmovanje povratne informacije je v zadnjem desetletju nadomestilo razumevanje povratne informacije v smislu procesa, ki zajema dialog oziroma interakcijo študenta z učiteljem, vrstniki in s samim

seboj. Procesno pojmovanje predpostavlja, da se študenti aktivno vključijo v dialog in na podlagi lastne aktivnosti izboljšajo svoje učenje (Boud in Molloy 2013; Nicol, Thomson in Breslin 2014). Sodobno pojmovanje tako poudarja vzajemno izmenjavo med študentom in učiteljem ali drugimi socialnimi konteksti in ne le enosmernega sporočanja, ki povratno informacijo razume zgolj kot produkt (Carless 2015a; Boud in Molloy 2013). Kot navajata Barker in Pinardova (2014), je učinkovita povratna informacija možna le v primeru, da sta učitelj in študent zavezana k ustvarjanju dialoga, ki vključuje bodisi učiteljeve komentarje (s katerimi opisuje in vrednoti študentovo delo, razjasnjuje pričakovanja glede na postavljene kriterije, predlaga možnosti za izboljšave, spodbuja in motivira) bodisi študentovo razumevanje in odzivanje na te komentarje ter konkretno delovanje v smeri izboljšanja lastnega učenja.

Tako v primeru formativnega spremljanja kot sumativnega ocenjevanja naj bi se kakovostne povratne informacije nanašale na uspešnost študenta pri doseganju učnih ciljev in pričakovanih standardov znanja ter naj bi bile ustrezno posredovane – bile naj bi pravočasne, razumljive in dovolj specifične (Nicol in MacFarlane-Dick 2006). Poleg tega naj bi delovale spodbudno ter motivirajoče in s tem podpirale prihodnje učenje in napredek študentovega dela (Evans 2013; Nicol in MacFarlane-Dick 2006).

Številne raziskave so preverjale razumevanje in stališča do povratnih informacij z vidika študentov ter visokošolskih učiteljev. Izsledki dajejo prednost verbalnim povratnim informacijam pred pisnimi komentarji. Študenti so pogostejše navajali, da jim ustna povratna informacija, ki vključuje neposredno interakcijo z učiteljem, omogoča boljše razumevanje svoje vsebine in načina, kako lahko svoje znanje v bodoče izboljšajo (Barker in Pinard 2014; Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Nekateri avtorji izpostavljajo pomanjkljivo razumevanje sodobnega koncepta povratne informacije pri visokošolskih učiteljih, saj ugotavljajo, da je zanje namen povratnih informacij predvsem odzivanje na študentove dosežke in utemeljevanje številčnih ocen, manj pa proces spremljanja in spodbujanja učenja, v katerem ima študent aktivno vlogo (Maggs 2014).

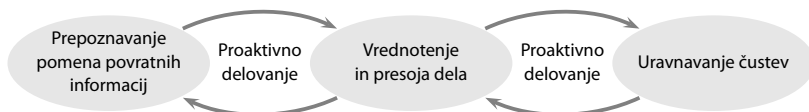
Dawson idr. (2019) so na večjem vzorcu avstralskih študentov in visokošolskih učiteljev preverjali, kakšno funkcijo pripisujejo povratni informaciji ter kakšna mora biti po njihovem mnenju učinkovita povratna informacija. Oboji so večinoma navajali, da je namen povratne informacije izboljšanje učenja na podlagi prejetih komentarjev s strani učitelja. Precejšnje razlike pa so se pojavile pri opredeljevanju učinkovitosti: učitelji so pogostejše izpostavljali njene formalne vidike, kot so časovna primernost (pravočasnost, doslednost) in modaliteta (oblika oziroma način posredovanja komentarjev), medtem ko

so študenti večinoma navajali, da je učinkovitost povratnih informacij odvisna predvsem od vsebine prejetih komentarjev s strani učitelja, ki morajo biti po njihovem mnenju razumljivi, izčrpni, individualizirani in uporabni.

Omenjena razhajanja med učitelji in študenti se lahko odražajo v manjšem zadovoljstvu slednjih s povratnimi informacijami. Ugotovitve kažejo, da so razlogi za nezadovoljstvo študentov s povratnimi informacijami različni: nekateri izpostavljajo vsebinske vidike povratne informacije v smislu nejasnosti, nerazumevanja in premajhne specifičnosti učiteljevih komentarjev (Deeley idr. 2019), za druge so problematične nedosledne in prepozne povratne informacije (Hattie in Timperley 2007; Jonsson 2013), nekateri študenti pa menijo, da so povratne informacije premalo povezane z uporabo naučenega v praksi in zato v njih ne vidijo možnosti za lasten učni napredek (Boud in Molloy 2013). Nezadovoljstvo učiteljev pa izvira zlasti iz dejstva, da se zaradi oblikovanja in posredovanja povratnih informacij povečuje njihova delovna obremenjenost (zlasti v primeru številčnejših skupin študentov), ali občutka, da imajo nekateri študenti odpor do povratnih informacij oziroma jih niso pripravljeni upoštevati (Winstone idr. 2017).

V obsežni kvalitativni študiji, ki je zajela študente in visokošolske učitelje različnih avstralskih univerz, so Henderson, Ryanova in Phillips (2019) ugotavljali, kateri so glavni izzivi pri zagotavljanju učinkovitih povratnih informacij. Na podlagi izčrpne analize odgovorov so avtorji opredelili tri večje skupine dejavnikov, ki naj bi zagotavljali učinkovite povratne informacije: (a) prakse, povezane s povratnimi informacijami, ki se nanašajo na vsebino (razumljivost, izčrpnost, specifičnost, individualiziranost povratne informacije), vpliv, ki ga imajo na učenje (ali so koristne, spodbudne in motivirajoče), in način, kako so posredovane (npr. neposredno, posredno, z uporabo tehnologije); (b) kontekstualni dejavniki, ki vključujejo zunanje okoliščine (čas in drugi viri, s katerimi razpolaga učitelj, število študentov pri predmetu); in (c) individualne značilnosti, ki so pri visokošolskih učiteljih odnos do študentov, občutljivost za študentove potrebe, kompetence in izkušnje s povratnimi informacijami, pri študentih pa odnos do učitelja in njegovih komentarjev, pripravljenost za upoštevanje povratne informacije ipd. Pri ugotavljanju, ali bo povratna informacija pozitivno vplivala na učenje študentov, je torej potrebno upoštevati vse navedene dejavnike (Henderson, Ryan in Phillips 2019).

Osrednja in nepogrešljiva značilnost kakovostnih povratnih informacij je zagotavljanje samoregulativnega učenja, ki se nanaša na uravnavanje in usmerjanje lastne učne aktivnosti s ciljem izboljšanja lastnega učnega procesa (Boud in Molloy 2013). Če želimo spodbujati samoregulacijo študentov, je pomembno razumeti predvsem to, kako povratne informacije razumejo,



Slika 1 Komponente pismenosti za sprejemanje in odzivanje na povratno informacijo (povzeto po Carless in Boud 2018)

kakšne občutke sprožajo v njih in kaj z njimi naredijo. V zvezi s tem Carless in Boud (2018) govorita o pomenu razvijanja pismenosti študentov za sprejemanje in odzivanje na povratne informacije (angl. *feedback literacy*). Tovrstno pismenost sestavljajo tri medsebojno povezane komponente oziroma značilnosti študentov. Študent z dobro razvito pismenostjo naj bi prepoznal koristi povratne informacije in lastno aktivno vlogo v tem procesu (se zavedal, da lahko na podlagi povratne informacije izboljša svoje znanje in proces učenja); razvijal zmožnosti vrednotenja in kritične presoje svojega dela in dela drugih (znal prepoznati prednosti in pomanjkljivosti v znanju in učenju pri sebi ter svojih kolegih); učinkovito uravnaval svoja čustvena stanja (npr. znal sprejeti predloge drugih in se izogibal obrambnemu odzivanju na kritične povratne informacije). Kombinacija vseh navedenih značilnosti poveča možnosti, da se študent proaktivno in konstruktivno odziva v skladu s prejeto povratno informacijo (slika 1).

Novejše študije se zato vse bolj usmerjajo v razumevanje pomena čustev v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja (Lynam in Cachia 2018), zlasti na področju povratnih informacij (Rowe 2017). Predvsem nekatera neugodna čustvena stanja lahko pomembno ovirajo študentovo proaktivno vlogo pri prejetju povratnih informacij (Winstone idr. 2017). Sodobnejše študije kažejo, da so povratne informacije lahko pomemben vir samozaupanja in ponosa (Pitt in Norton 2017; Rowe, Fitness in Wood 2013) pa tudi anksioznosti ter občutkov sramu pri študentih (Peterson, Brown in Jun 2015; Rowe, Fitness in Wood 2014).

Zaključki

Učinkovito preverjanje in ocenjevanje znanja predstavljata pomemben kazalec kakovosti v visokošolskem izobraževanju. Sodobna perspektiva za preverjanje in ocenjevanje znanja poudarja, da ocenjevanje ni ločeno od učenja in poučevanja, temveč njun nujni sestavni del. V zadnjem obdobju smo zlasti v mednarodnem prostoru pričali o povečanem raziskovalnem interesu na področju preučevanja učinkovitih oblik preverjanja in ocenjevanja, ki podpirajo učenje študentov. Kljub temu pa se na podlagi empiričnih izsledkov

lahko vprašamo, ali visokošolski učitelji v celoti razumejo, kako različne k učenju usmerjene oblike preverjanja in ocenjevanja znanja izboljšajo učenje študentov in spodbujajo njihovo aktivno vlogo v tem procesu. Rezultati namreč kažejo, da obstaja nekakšen razkorak med učiteljevim poznavanjem alternativnih ter avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja na deklarativni ravni in dejansko uporabo omenjenih oblik v praksi. Da bi spodbujali kakovostno učenje in razvijali odgovorno ter samostojno delovanje študentov, jim je potrebno omogočiti, da svoje znanje izkazujejo v realnih problemskih situacijah. V zvezi s tem se za visokošolske učitelje postavlja izziv, kako ustrezno uravnotežiti formativno in sumativno ocenjevanje znanja ter prilagoditi posamezne oblike preverjanja in ocenjevanja glede na specifične učne predmete ter kompetence, predvidene s študijskim programom. Visokošolskim učiteljem je zato potrebno v okviru stalnega strokovnega usposabljanja in izpopolnjevanja omogočiti, da poglobljajo svoje znanje o značilnostih učinkovitega preverjanja in ocenjevanja, predvsem pa pridobijo spretnosti za načrtovanje in izvedbo različnih oblik avtentičnega spremljanja napredka študentov. Posebno mesto v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja imajo povratne informacije. V prispevku predstavljeni raziskovalni izsledki kažejo na ohranjanje tradicionalnih pogledov na povratne informacije tako med študenti kot visokošolskimi učitelji. V bodoče bi kazalo več pozornosti nameniti pomenu in razumevanju povratnih informacij ter raziskati aktualne izzive pri zagotavljanju kakovostnih povratnih informacij, predvsem v slovenskem visokošolskem prostoru, v katerem tovrstnih študij primanjkuje.

Literatura

- Ajjawi, R., J. Tai, P. Dawson in D. Boud. 2018. »Conceptualising Evaluative Judgement for Sustainable Assessment in Higher Education.« V *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing And Producing Quality Work*, ur. D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson in J. Tai, 7–17. Abingdon: Routledge.
- Ashford-Rowe, K., J. Herrington in C. Brown. 2014. »Establishing the Critical Elements That Determine Authentic Assessment.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (2): 205–222.
- Barker, M., in M. Pinard. 2014. »Closing the Feedback Loop? Iterative Feedback between Tutor and Student in Coursework Assessments.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (8): 899–915.
- Bennett, R. 2010. »Cognitively Based Assessment of, for, and as Learning: A Preliminary Theory of Action for Summative and Formative Assessment.« *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives* 8 (2–3): 70–91.
- Black, P. 2010. »Vrednost formativne povratne informacije v formativnem spre-

- ljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog.« V *Didaktika ocenjevanja znanja*, ur. M. T. Škraba, 94–95. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boud, D. 1995. »Assessment and Learning: Contradictory or Complementary?« V *Assessment for Learning in Higher Education*, ur. P. Knight, 35–48. London: Kogan Page.
- . 2007. »Reframing Assessment as if Learning Were Important.« V *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, ur. D. Boud in N. Falchikov, 14–25. London: Routledge.
- Boud, D., in E. Molloy. 2013. »Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (6): 698–712.
- Boud, D., in R. Soler. 2016. »Sustainable Assessment Revisited.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 400–413.
- Brodnik, V. 2015. »Sprotno (formativno) spremljanje znanja.« V *Izzivi razvijanje in vrednotenja znanja*, ur. V. Brodnik, 67–140. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brown, G., H. L. Andrade in F. Chen. 2015. »Accuracy in Student Self-Assessment: Directions and Cautions for Research.« *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 22 (4): 444–457.
- Brown, G., J. Bull in M. Pendlebury. 1997. *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Carless, D. 2015a. *Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Teaching*. London: Routledge.
- . 2015b. »Exploring Learning-Oriented Assessment Processes.« *Higher Education* 69 (6): 963–976.
- . 2017. »Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects.« V *Scaling up Assessment for learning in Higher Education*, ur. D. Carless, S. Bridges, C. K. W. Chan in R. Glofcheski, 3–17. Singapore: Springer.
- Carless, D., in D. Boud. 2018. »The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (8): 1315–1325.
- Carless, D., D. Salter, M. Yang in L. Lam. 2010. »Developing Sustainable Feedback Practices.« *Studies in Higher Education* 36 (4): 395–407.
- Clarence, S., L. Quinn in J. Vorster, ur. 2015. »Assessment in Higher Education: Reframing Traditional Understandings and Practices.« https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/chertl/document/RU_Assessment_in_HE.pdf.
- Chamberlin, K., M. Yasué in I.-C. A. Chiang. 2018. »The Impact of Grades on Student Motivation.« *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>.
- Chambers, K., R. Whannell in P. Whannell. 2014. »The Use of Peer Assessment in

- a Regional Australian University Tertiary Bridging Course.« *Australian Journal of Adult Learning* 54 (1): 69–88.
- Dawson, P., M. Henderson, P. Mahoney, M. Phillips, T. Ryan, D. Boud in E. Molloy. 2019. »What Makes for Effective Feedback: Staff and Student Perspectives.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (1): 25–36.
- Deeley, S. J., M. Fischbacher-Smith, D. Karadzhov in E. Koristashevskaya. 2019. »Exploring the 'Wicked' Problem of Student Dissatisfaction with Assessment and Feedback in Higher Education.« *Higher Education Pedagogies* 4 (1): 385–405.
- Douglas, M., J. Wilson in S. Ennis. 2012. »Multiple-Choice Question Tests: A Convenient, Flexible and Effective Learning Tool? A Case Study.« *Innovations in Education and Teaching International* 49 (2): 111–121.
- Ertmer, P. A., in T. J. Newby. 2013. »Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective.« *Performance Improvement Quarterly* 26 (2): 43–71.
- Evans, C. 2013. »Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education.« *Review of Educational Research* 83 (1): 70–120.
- Gibson, K., in C. M. Shaw. 2010. »Assessment of Active Learning.« *Oxford Research Encyclopedias: International Studies*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.120>
- Gilles, J.-L., P. Detroz in J. Blais. 2011. »An International Online Survey of the Practices and Perceptions of Higher Education Professors with Respect to the Assessment of Learning in the Classroom.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (6): 719–733.
- Goršak, K., in K. Pižorn. 2010. »Prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja.« *Vestnik za tuje jezike* 2 (1/2): 193–205.
- Gronlund, N. E., in C. K. Waugh. 2009. *Assessment of Student Achievement*. New York: Pearson.
- Halinen, K., M. Ruohoniemi, N. Katajavuori in V. Virtanen. 2014. »Life Science Teachers' Discourse on Assessment: A Valuable Insight into the Variable Conceptions of Assessment in Higher Education.« *Journal of Biological Education* 48 (1): 16–22.
- Harris, L. R., in G. T. L. Brown. 2018. *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., in H. Timperley. 2007. »The Power of Feedback.« *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112.
- Henderson, M., T. Ryan in M. Phillips. 2019. »The Challenges of Feedback in Higher Education.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (8): 1237–1252.
- Hernández, R. 2012. »Does Continuous Assessment in Higher Education Support Student Learning?« *Higher Education* 64 (4): 489–502.
- Jacoby, J. C., S. Heugh, C. Bax in C. Branford-White. 2014. »Enhancing Learning

- through Formative Assessment.« *Innovations in Education & Teaching International* 51 (1): 72–83.
- Jonsson, A. 2013. »Facilitating Productive Use of Feedback in Higher Education.« *Active Learning in Higher Education* 14 (1): 63–76.
- Lindblom-Ylänne, S., H. Pihlajamäki in T. Kotkas. 2006. »Self-, Peer- and Teacher-Assessment of Student Essays.« *Active Learning in Higher Education* 7 (1): 51–62.
- Liu, N.-F., in D. Carless. 2006. »Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment.« *Teaching in Higher Education* 11 (3): 279–290.
- Lladó, A. P., L. F. Soley, R. M. Sansbelló, G. A. Pujolras, J. P. Planella, N. Roura-Pascual, J. J. Su?ol Martínez in L. M. Moreno. 2014. »Student Perceptions of Peer Assessment: An Interdisciplinary Study.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (5): 592–610.
- Lynam, S., in M. Cachia, M. 2018. »Students' Perceptions of the Role of Assessments at Higher Education.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (2): 223–234.
- Maggs, L. A. 2014. »A Case Study of Staff and Student Satisfaction with Assessment Feedback at a Small Specialised Higher Education Institution.« *Journal of Further and Higher Education* 38 (1): 1–18.
- Mardjuki, M. S. 2018. »English Teachers' Perception on the Use of Authentic Assessment in 2013 Curriculum.« *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics* 2 (2): 151–163.
- Marentič Požarnik, B. 2019. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B., in C. Peklaj. 2002. *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- McCabe, A., in U. O'Connor. 2014. »Student-Centred Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer.« *Teaching in Higher Education* 19 (4): 350–359.
- McCoy, B. 2013. »Active and Reflective Learning to Engage All Students.« *Universal Journal of Educational Research* 1 (3): 146–153.
- Nicol, D., in D. Macfarlane-Dick. 2006. »Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice.« *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218.
- Nicol, D., A. Thomson in C. Breslin. 2014. »Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (1): 102–122.
- Norton, L., B. Norton in L. Shannon. 2013. »Revitalising assessment Design: What Is Holding New Lecturers Back?« *Higher Education* 66 (2): 233–251.
- Oladele, I. O. 2011. »Knowledge and Utilization of Authentic Assessment Techniques by Lecturers in Botswana College of Agriculture.« *NACTA Journal* 55 (1): 63–67.
- O'Mahony, T. 2017. »The Impact of a Constructivist Approach to Assessment and

- Feedback on Student Satisfaction and Learning: A Case-Study.« *All Ireland Journal of Higher Education* 9 (2): 2009–3160.
- Paily, M. U. 2013. »Creating Constructivist Learning Environment: Role of 'Web 2.0' Technology.« *International Forum of Teaching & Studies* 9 (1): 39–50.
- Papantymou, A., in M. Darra. 2018. »Student Self-Assessment in Higher Education: The International Experience and The Greek Example.« *World Journal of Education* 8 (6): 130–146.
- Pereira, D., M. Flores in L. Niklasson. 2016. »Assessment Revisited: A Review of Research in Assessment and Evaluation in Higher Education.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (7): 1008–1032.
- Peterson, E. R., G. T. L. Brown in M. C. Jun. 2015. »Achievement Emotions in Higher Education: A Diary Study Exploring Emotions across an Assessment Event.« *Contemporary Educational Psychology* 42:82–96.
- Pitt, E., in L. Norton. 2017. »Now That's The Feedback I Want! Students' Reactions to Feedback on Graded Work and What They Do with It.« *Assessment in Evaluation in Higher Education* 42 (4): 499–516.
- Postareff, L., V. Virtanen, N. Katajavuori in S. Lindblom-Ylänne. 2012. »Academics' Conceptions of Assessment and Their Assessment Practices.« *Studies in Educational Evaluation* 38 (3): 84–92.
- Rawlusyk, P. E. 2018. »Assessment in Higher Education and Student Learning.« *Journal of Instructional Pedagogies* 28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194243.pdf>
- Ribeiro Pereira, D., in M. Assunção Flores. 2016. »Conceptions and Practices of Assessment in Higher Education: A Study of Portuguese University Teachers.« *Iberoamerican Journal of Educational Evaluation* 9 (1): 9–29.
- Rolheiser, C., in J. A. Ross. 2001. »Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows.« *V Plain Talk about Kids*, ur. R. D. Small in A. Thomas, 43–57. Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Rowe, A. D. 2017. »Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning.« *V Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, ur. D. Carless, S. Bridges, C. K. W. Chan in R. Glofcheski, 159–172. Singapur: Springer.
- Rowe, A., J. Fitness in L. Wood. 2013. »University Student and Lecturer Perceptions of Positive Emotions in Learning.« *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28 (1): 1–20.
- Rowe, A., J. Fitness in L. Wood. 2014. »The Role and Functionality of Emotions in Feedback at University: A Qualitative Study.« *The Australian Educational Researcher* 41 (3): 283–309.
- Salas-Pilco, S. Z. 2013. »Evolution of the Framework for 21st Century Competencies.« *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal* 5 (1): 10–24.

- Sambell, K. 2011. *Rethinking Feedback in Higher Education: An Assessment for Learning Perspective*. Bristol: HEA Subject Centre for Education.
- Sambell, K., L. McDowell in C. Montgomery. 2013. *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Scully, D. 2017. »Constructing Multiple-Choice Items to Measure Higher-Order Thinking.« *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 22 (4). <https://doi.org/10.7275/swgt-rj52>.
- Siegesmund, A. 2017. »Using Self-Assessment to Develop Metacognition and Self-Regulated Learners.« *FEMS Microbiology Letters* 364 (11): fnx096. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>.
- Singh, P., R. Thambusamy in M. Ramly. 2014. »Fit or Unfit? Perspectives of Employers and University Instructors of Graduates' Generic Skills.« *Social and Behavioral Sciences* 123:315–324.
- Stanger-Hall, K. F. 2012. »Multiple-Choice Exams: An Obstacle for Higher-Level Thinking in Introductory Science Classes.« *CBE – Life Sciences Education* 11 (3): 294–306.
- States, J., R. Detrich in R. Keyworth. 2018. *Overview of Summative Assessment*. Oakland, CA: The Wing Institute.
- Strijbos, J. W., in D. Sluijsman. 2010. »Unravelling Peer Assessment: Methodological, Functional, and Conceptual Developments.« *Learning and Instruction* 20 (4): 265–269.
- Swaffield, S. 2011. »Getting to the Heart of Authentic Assessment for Learning.« *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 18 (4): 433–449.
- Šteh, B., in M. Šarić. 2016. »Ocenjevanje v visokem šolstvu: ovira ali spodbuda za kakovosten študij.« *V izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju*, ur. K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar, 64–71. Ljubljana: Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Šteh, B., in M. Šarić. 2020. »Uveljavljanje formativnega ocenjevanja v visokošolskem izobraževanju.« *Psihološka obzorja* 29 (7): 79–86.
- To, J., in E. Panadero, E. 2019. »Peer Assessment Effects on the Self-Assessment Process of First-Year Undergraduates.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (6): 920–932.
- Topping, K. J. 2010. »Methodological Quandaries in Studying Process and Outcomes in Peer Assessment.« *Learning and Instruction* 20 (4): 339–343.
- Villarroel, V., S. Bloxham, D. Bruna, C. Bruna in C. Herrera-Seda. 2018. »Authentic Assessment: Creating a Blueprint for Course Design.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (5): 840–854.
- Wiggins, G. 1990. »The Case for Authentic Assessment.« *Practical Assessment, Research & Evaluation* 2 (2): 28–37.
- William, D. 2011. »What Is Assessment for Learning?« *Studies in Educational Evaluation* 37 (1): 3–14.

- Winstone, N. E., R. A. Nash, J. Rowntree in M. Parker. 2017. »'It'd Be Useful, but I Wouldn't Use It': Barriers to University Students' Feedback Seeking and Recipience.« *Studies in Higher Education* 42 (11): 2026–2041.
- Wride, M. 2017. *Assessment: Guide to Self-Assessment*. Dublin: Trinity College Dublin.
- Xu, Y., in G. Harfitt. 2018. »Is Assessment for Learning Feasible in Large Classes? Challenges and Coping Strategies from Three Case Studies.« *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 47 (5): 472–486.
- Yan, Z., in G. T. L. Brown. 2017. »A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (8): 1247–1262.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., H. A. Pant in H. Coates. 2016. »Assessing Student Learning Outcomes in Higher Education: Challenges and International Perspectives.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (5): 655–661.
- Zwaal, W., in H. Otting. 2013. »A Traditional versus a Constructivist Conception of Assessment.« *Research in Hospitality Management* 2 (1–2): 29–38.

The Importance of Assessment in Ensuring Higher Education Quality

Knowledge assessment represents an indispensable part of the educational process and an important indicator of quality in higher education. It has very important implications for students' learning, their further study, motivational orientation, and perception of their competence. This contribution aimed to summarize the basic functions of knowledge assessment, and present the prevailing methods of assessment in higher education as well as the current issues in the field of assessment faced by higher education teachers. Furthermore, learning-oriented assessment was highlighted, in particular, the importance of authentic tasks, feedback, and self- and peer-assessment, which significantly contribute to the quality of learning and the progress of students.

Keywords: formative assessment, summative assessment, authentic tasks, feedback, students