



Miselni procesi višjih taksonomskih ravni v esejskem delu splošne mature iz slovenščine: primerjava z esejem na mednarodni maturi

Higher-order Thinking in Slovenian Baccalaureate Essay: Comparison with the International Baccalaureate Essay

Izveleček

Kompleksno vsebinsko znanje učenci izkazujejo z miselnimi procesi višjih taksonomskih ravni, analizo, sintezo in vrednotenjem. S primerjalno analizo modela eseja na mednarodni maturi iz slovenščine kot jezika A (materinščine) ter modela eseja na splošni maturi iz slovenščine članek pokaže, da prvi model v večji meri poudari miselne procese višjih taksonomskih ravni kot drugi. Esejski del mednarodne mature predvidi izkazovanje sistemskega literarnega znanja na višjih taksonomskih ravneh, medtem ko esej na splošni maturi iz slovenščine na višjih taksonomskih ravneh predvidi predvsem ukvarjanje s pomensko, dogajalno platjo besedila.

Abstract

Students exhibit a more complex knowledge of the acquired material through higher-order thinking – thought processes connected with higher taxonomy levels – such as analysis, synthesis and assessment. The article introduces the comparative analysis between the essay as applied in the International Baccalaureate Exam in Slovenian as language A (mother tongue) and the essay used for Slovenian at the General Baccalaureate Exam showing that the higher-order thought processes are stimulated to a greater degree with the first model. The essay part of the International Baccalaureate Exam is created in a way that allows students to show their systematic literary knowledge through higher-order thinking, while the essay at the General Baccalaureate in Slovenian brings out mostly the knowledge about the text's meaning and story.

Ključne besede:

šolski esej, matura, miselni procesi, vrednotenje

Keywords:

school essay, Baccalaureate, thought processes, assessment

V članku¹ primerjamo zasnovo esejskega dela splošne mature pri slovenščini in esejskega dela mednarodne mature iz slovenščine kot materinščine (jezika A) na višji ravni. Ugotavljamo, da esejski del mednarodne mature iz slovenščine predvidi izkazovanje sistemskega literarnega znanja na višjih taksonomskih ravneh, medtem ko esej na splošni maturi iz slovenščine na višjih taksonomskih ravneh predvidi predvsem ukvarjanje s pomensko, dogajalno platjo besedila. Ker je esej pri splošni maturi iz slovenščine usmerjen predvsem v povzemanje vsebine književnih besedil, zapostavi sistemsko literarno znanje in poznavanje družbeno-zgodovinskega konteksta literarnih del.

0 Uvod

Različne taksonomije miselnih procesov na višje ravni uvrščajo predvsem analizo, sintezo in vrednotenje (prim. Bloom idr. 1984; Anderson idr. 2001; Marzano in Kendall 2007). Slovenski strokovnjaki za didaktiko oz. didaktiko književnosti poudarjajo potrebo po njihovem vključevanju v pouk literature (prim. Marentič Požarnik 1995; Krakar Vogel 2004; Čokl 2000; Žbogar 2007, 2013, 2014a, 2014b, 2015; Saksida 2007; Kordigel Aberšek 2008; Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009; Krakar Vogel in Blažič 2012: 19–20; Jožef Beg 2015). Posebej se zdi to relevantno za srednješolsko obdobje, saj mladostniki po 16. letu že kažejo znake kognitivnega razvoja na nivoju odraslosti (prim. Čokl 2000: 12). V članku se ukvarjam z esejem na splošni maturi, ki je kljub eksterenosti povezan z učnim procesom na gimnaziji, saj je vsako ocenjevanje znanja vpeto v pouk kot celoto (Marjanovič Umek 2008). Kot zapiše Igor Saksida (2017a: 10), mora ta zaključni izpit gimnazijskega izobraževanja kot zrelostni izpit spodbujati razvoj kritičnega mišljenja in reševanja problemov. To velja tudi za šolski esej na literarno temo pri slovenščini, ki predvideva, da dijak samostojno tvori besedilo. Naloga se zgleduje po načelih esejistike, npr. avtorjevem osebnem razpravljalnem pristopu, ki se odraža v izvirnem preoblikovanju obstoječega znanja v novo znanje (Poniž 1994: 36). Tako naj bi dijak pri šolskem eseju na podlagi kompleksnih miselnih procesov samostojno oblikoval zamisli in jih argumentiral, ne pa zgolj ponavljal že znane, naučene informacije.

Dijak naj bi pri šolskem eseju na podlagi kompleksnih miselnih procesov samostojno oblikoval zamisli in jih argumentiral, ne pa zgolj ponavljal že znane, naučene informacije.

V prispevku predstavimo miselne procese višjih taksonomskih ravni in utemeljimo njihov pomen v šolski praksi, nato se natančneje ukvarjamo z miselnim procesom vrednotenja, ki je navadno na vrhu taksonomskih pregledov (Bloom idr. 1984; Marzano in Kendall 2007), je tudi zadnja stopnja šolske interpretacije literarnih besedil (Krakar Vogel 2004). V prispevku sledimo predlogu, da bi bilo treba za prenovu mature iz slovenščine analizirati različne modele maturitetnega izpita, tudi mednarodno maturo (Saksida 2016). V ta namen napravimo primerjalno analizo modela eseja pri splošni maturi iz slovenščine in modela eseja pri mednarodni maturi iz slovenščine kot materinščine (jezika A), ki poteka na dveh ravneh, osnovni in višji. Ker esejski del splošne mature iz slovenščine poteka le na višji ravni, smo ga primerjali z esejem na mednarodni maturi na višji ravni.

Preverimo, katere miselne procese višjih taksonomskih ravni predvidita, znotraj teh pa natančneje analiziramo miselni proces vrednotenja. Izsledki primerjalne analize so temelj za evalvacijo esejskega dela aktualne splošne mature iz slovenščine in predloge za njegove izboljšave z vidika miselnih procesov višjih taksonomskih stopenj.

¹ Članek je nastal v okviru doktorskega študija na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pod mentorstvom dr. Alenke Žbogar. Pričujoči prispevek temelji na seminarski nalogi, ki je nastala pod mentorstvom dr. Igorja Saksida. Avtorico pri raziskovanju podpira Univerzitetna ustanova ing. Lenarčič Milana.

1 Miselni procesi višjih taksonomskih ravni

Skupna lastnost miselnih procesov višjih taksonomskih ravni je kompleksnost. Kompleksni miselni procesi so nujni za usvajanje in izkazovanje kompleksnejših vrst znanja.

Skupna lastnost miselnih procesov višjih taksonomskih ravni je kompleksnost. Kompleksni miselni procesi so nujni za usvajanje in izkazovanje kompleksnejših vrst znanja. To je pri gimnazijskem pouku književnosti pri slovenščini, ki ga določa sistemsko literarnodidaktična paradigma, literarno znanje, ki se deli na:

- literarnoteoretsko znanje, ki naj bo sistematično in literaturo predstavlja kot sistem, ki ga določajo mnogi dejavniki;
- literarnozgodovinsko znanje, ki je sistematično in poglobljeno poznavanje literarnoteor in kulturnozgodovinskih obdobj, pa tudi poglobljenih predstavnikov in del slovenske ter svetovne književnosti (Krakar Vogel in Blažič 2012: 22–23);
- splošno razgledanost (Krakar Vogel 2004: 49–53).

Na razlike med kompleksnostjo in zahtevnostjo opozarja Leslie Owen Wilson (2014). Kompleksnost razume kot lastnost procesov, ki jih možgani uporabljajo za to, da se ukvarjajo z informacijami, zahtevnost pa kot trud, ki ga učenec vloži na določenem nivoju kompleksnosti za to, da doseže nek napredek v znanju. Problem nastane, ker učitelji mislijo, da povečanje zahtevnosti nujno pomeni tudi povečanje kompleksnosti. Ne razlikujejo namreč med obema konceptoma, zato učencem dajejo večjo količino nalog istega tipa, namesto da bi jim dajali kompleksnejše naloge.

V monografiji *Kako spodbujati razvoj mišljenja* Alenka Kompare in Tanja Rupnik Vec opišeta dva sistema mišljenja (2016: 25): »Za sistem 1 je značilno hitro, avtomatizirano in nereflektirano procesiranje informacij, medtem ko je kognitivno procesiranje v sistemu 2 počasnejše, zaporedno, vključuje miselni napor, je zavestno nadzorovano in samorefleksivno.« Da se naučijo o informacijah razmišljati in z njimi ravnati, je treba učencem poleg vsebinskih znanj posredovati tudi načine in strategije, kako z znanjem ravnati (Kompare in Rupnik Vec 2016: 69). Miselni procesi višjih ravni so razširjena raba mišljenja v primerjavi z miselnimi procesi nižjih ravni, ki pomenijo rutino, mehanicistično aplikacijo. V praksi učitelj pogosto posreduje znanje učencu, ne da bi pričakoval, da bo ta z znanjem upravljal, da bi se soočil z določenimi izzivi. Če niso eksplicitirani med osrednjimi cilji izobraževanja, se lahko miselne procese višjih taksonomskih ravni hitro zapostavi, posredovano znanje pa ostane inertno (Newman 1992: 66).

1.1 Analiza in sinteza

Po Bloomovi taksonomiji (Bloom idr. 1984) miselni procesi višjih taksonomskih stopenj, tj. analiza, sinteza in vrednotenje, sledijo razumevanju in uporabi znanja. Poleg tega gradijo kritično mišljenje. Izkazuje ga posameznik, ki se ne pusti prepričati mehanizmom, ki informacije vnaprej, brez dokazovanja predpostavljajo kot resnične (npr. avtoritetam), ampak dejstva sistematično preverja, svojo kritično naravnost pa usmeri tudi v lastne predpostavke in postopke (Kompare in Rupnik Vec 2016: 18).

Analiza je določanje razmerij med deli in celoto, njihovo razlikovanje, organiziranje ter pripisovanje pomena celoti. Na ta način se oblikuje nova posplošitev, ki jo lahko učenec aplicira na nove primere (Bloom 1984; Anderson idr. 2001: 79; Marzano in Kendall 2007). Posploševanje pomeni oblikovanje novih informacij iz podatkov, ki jih učenec že pozna, analiza je torej razširitev znanja na podlagi induktivnega sklepanja. Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnih besedil analizo predvidi pri pojasnjevanju težjih mest v besedilu, razčlenjevanju pomenske zgradbe in analizi struktur ter organizacijskih načel, ki pomeni npr. povezovanje elementov besedila z njegovo idejo (Krakar Vogel 2004: 99). Z miselnim procesom sinteze posameznik oblikuje izvirno rešitev, ki ne izhaja izključno

Z miselnim procesom
sinteze posameznik
oblikuje izvirno
rešitev, ki ne
izhaja izključno
iz induktivnega
sklepanja in temelji na
več različnih virih, ne
na enem samem.

iz induktivnega sklepanja in temelji na več različnih virih, ne na enem samem (Bloom 1984; Marzano in Kendall 2007). Bloom s sodelavci (1984: 166–167) sintezo razume kot samostojno oblikovanje nečesa novega, brez ozira na družbene avtoritete. To nasprotuje pristopom do znanja, ki učenca postavljajo v vlogo konzumenta ali kritika idej, ne pa v vlogo njihovega oblikovalca, ki ideje producira in organizira. Barica Marentič Požarnik (1995: 29–30) opozarja na omejeno razumevanje sinteze, ki se pogosto pojavlja tudi pri pouku književnosti: »O sintezi govorimo le takrat, kadar prispevajo odgovori kaj bistveno novega, vsaj z vidika učenca. Ne smemo pa tega področja ustvarjalnosti preveč omejiti, na primer le na estetsko vzgojo (prosto spisje /.../).« Podobno avtorji prenovljene Bloomove taksonomije pri stopnji »ustvarjati«, ki ustreza stopnji sinteze, opozarjajo, da ne gre za popolnoma svobodno ustvarjalno ekspresijo, ampak za to, da učenci oblikujejo (z njihovega vidika) originalno sporočilo. Vsakršno pisanje še ne spada v kategorijo ustvarjanja oz. sinteze, saj lahko vključuje tudi zgolj spominsko beleženje dejstev oz. razumevanje informacij (Anderson idr. 2001: 85).

1.2 Vrednotenje

Ko sprejemamo določene vsebine, se ljudje do njih opredeljujejo, jih presojujejo in ocenjujejo, je zapisal Bloom s sodelavci (1984: 186) ter dodal, da je večina takih presoj izrazito egocentričnih, saj izhajajo iz posameznikovega odnosa do njih. Če je denimo nekaj v korist njemu, bo to ovrednotil visoko, sicer pa nižje. Poleg tega smo ljudje nagnjeni k hitremu ocenjevanju brez premisleka o različnih vidikih, rezultat pa je prej mnenje kot vrednotenje oz. vrednostna ocena. Presojanje je pri sprejemanju vsebin vselej prisotno, ni pa vedno utemeljeno in sistematično izpeljano s pomočjo kompleksnih miselnih procesov. Podajanje mnenj v primerjavi z vrednotenjem nima jasnega temelja, medtem ko vrednotenje upošteva množico lastnosti fenomena, ki ga presoja, nudi jasnejšo sliko kriterijev ter referenčnih okvirjev, na katerih temelji, in upošteva ugotovitve z nižjih taksonomskih stopenj, denimo faze analize. Učinkovito vrednotenje je bolj kognitivno kot čustvene narave (Bloom idr. 1984: 185–186).

Vrednotiti pomeni nekaj ocenjevati na podlagi določenih kriterijev in standardov. Standardi so bodisi kvalitativni (Je nekaj dovolj dobro?) bodisi kvantitativni (Je nečesa dovolj?), aplicirajo se na kriterije (Anderson idr. 2001: 83). Notranji kriteriji temeljijo predvsem na oceni konsistentnosti, logični ustreznosti in odsotnosti notranjih napak. Zunanji kriteriji ocenjujejo npr. učinkovitost, ekonomičnost ali uporabnost za doseganje specifičnih ciljev (Bloom idr. 1984: 186–187). Pri vrednotenju književnosti so kriteriji predvsem estetski, etični in spoznavni (Krakar Vogel in Blažič 2012: 15). Oboji so povezani z učenčevim vsebinskim znanjem. Primer vrednotenja literarnega dela na podlagi notranjih kriterijev je preverjanje ustreznosti njegove oblike. Po drugi strani vrednotenje na podlagi zunanjih kriterijev temelji npr. na primerjavi z drugim izdelkom. Boža Krakar Vogel (2004) vrednotenje kot najvišjo stopnjo šolske interpretacije literarnih del razume kot proces, ki je usmerjen k odnosu med strukturnimi in pomenskimi oz. idejnimi plastmi književnega besedila. Alenka Žbogar (2013: 56) zapiše, da je vrednotenje rezultat visoke stopnje sinteze, ki z bralčevimi vrednostnimi merili vzporeja mnoge elemente literarnega besedila in njegovega konteksta.

Vrednotenje predvidi dobro strukturirano argumentacijo, v nasprotnem primeru gre le za simplificirano podajanje mnenj, npr. na način krožnih argumentacij, kot je: *mislím, da to ni prav, ker je nemoralno*. Pri argumentiranju posameznik določi sklep (trditev) in razloge (premise), nato pa presoja njihovo kakovost in se odloči, ali ga argumenti prepričajo ali ne (Kompore in Rupnik Vec 2016: 129). Argumentiranje vključuje več miselnih procesov višjih taksonomskih ravni, posebej sintezo, pri kateri učenec na podlagi različnih zunaj- in znotrajbesedilnih informacij sintetizira sklep in ga argumentira.

Pri vrednotenju
književnosti so kriteriji
predvsem estetski,
etični in spoznavni.

Pri vrednotenju učenec izpostavi *pozitivne in negativne lastnosti* operacije ali predmeta ter oblikuje oceno, ki se vsaj deloma nanaša na te lastnosti (Anderson idr. 2001: 84). Vrednotenje ni razporejanje fenomenov v kategoriji »dobro« ali »slabo«, ampak je kompleksnejše. Primer je vrednotenje literarnih likov, ki nikakor ne pomeni, da jih preprosto moralno presojava in delimo na dobre in zle, kar je po Williamu F. Touponcu (1995: 175) značilno za branje po načelu alegorije. To literarne like, dogodke in simbole v književnem besedilu razume kot simbole za neke abstraktne ideje, besedilo pa reducira na moralno razlago teh idej v obliki pripovedi (Touponce 1995: 176).

2 Primerjalna analiza modelov eseja na maturi z vidika miselnih procesov višjih taksonomskih ravni in vrednotenja

V nadaljevanju s primerjalno analizo modelov eseja na maturi ugotavljamo, katere miselne procese višjih taksonomskih ravni posamezen model eseja vključuje in kako predvidi miselni proces vrednotenja. Čeprav se na splošni maturi v Sloveniji lahko piše šolski esej tudi v jezikih manjšin na področjih države, kjer živita, v članku obravnavamo le esejski del splošne mature iz slovenščine. Ker se ta matura iz slovenščine izvaja le na višji ravni, v primerjalno analizo vključimo model eseja na mednarodni maturi na višji od dveh ravni. Modela sta primerljiva zato, ker gre za pisne oz. esejske dele mature iz materinščine, ki predvidevajo tudi literarno temo; obravnava zajame esejske naloge iz zadnjih štirih let.

2.1 Predstavitev vključenih modelov eseja na maturi

Izpitna pola 1 na splošni maturi iz slovenščine je šolski esej na literarno temo, ki ga dijaki pišejo na podlagi (navadno dveh) književnih besedil iz razpisanega tematskega sklopa. Ta esej prispeva 50 % vseh točk na maturi iz slovenščine; dijaku prineseta vsebina eseja 30 % in jezik 20 % točk. Izbira lahko med razpravljalnim ali razlagalnim oz. interpretativnim esejem, oba se izvajata le na enem nivoju. Razlagalni oz. interpretativni esej se piše na podlagi odlomka iz enega od določenih literarnih besedil (*Maturitetni* 2018), s katerimi so dijaki seznanjeni več kot leto vnaprej.

Mednarodna matura² se v Sloveniji izvaja od leta 1990, oktobra 2018 pa je praznovala 50-letnico obstoja. Program je namenjen dijakom zadnjih dveh letnikov srednje šole (Mednarodna matura 2018). V članku se ukvarjamo z esejskim delom mednarodne mature iz slovenščine kot jezika A (materinščine) višje ravni. V tem okviru dijaki pišejo tri pisne naloge: literarni komentar oz. analizo neznanega besedila, ki h končni oceni prispeva 20 %, esej o najmanj dveh literarnih delih, ki so jih dijaki usvojili, in esej o svetovni književnosti, ki prineseta vsak 25 % končne ocene. Pri prvi esejski nalogi dijak za pisanje izbere enega izmed dveh odlomkov književnih besedil, s katerima ni seznanjen vnaprej. Navodilo druge esejske naloge opozarja, da kandidat za pisanje izbere eno esejsko vprašanje. Ta so razdeljena po sklopih: pesništvo, roman, kratka pripovedna proza, dramatika in esej. Posamezen sklop vsebuje po tri izbirna vprašanja; dijak izbere enega od sklopov in znotraj tega eno od vprašanj. Esaj o svetovni književnosti, ki enega izmed obravnavanih besedil interpretira in uvrsti v literarni sistem.

² Mednarodna matura je nekaj drugega kot evropska matura (»European Baccalaureate«), ki je v vsakem primeru dvojezična in se izvaja na evropskih programih, ki ga v Sloveniji (še) ni.

2.2 Esejski del splošne mature iz slovenščine

Navajamo primera navodil najprej za razpravljalni esej, nato za interpretativni esej iz modela eseja na splošni maturi iz slovenščine (Slovenščina 2016). Poudarjene so navedbe posameznih miselnih procesov:

V romanih Ana Karenina in Ločil bom peno od valov spoznamo izvenzakonski razmerji glavnih ženskih oseb. Ali bi znali predstaviti, kakšne so bile razmere v Anini in Eličini družini v času, ko začneta navezovati izvenzakonski razmerji? Kaj je Ano in Elico pritegnilo pri Vronskem in Andiju? Iz vsakega romana predstavite dogodek, ko ženski spoznata, da sta se zaljubili. Primerjajte družbene in osebnostno-čustvene razloge, zaradi katerih Ana in Vronski v svojem razmerju ne moreta biti srečna, Elica in Andi pa sta lahko. Presodite, kateri od obeh ljubimcev (Vronski ali Andi) je za svojo ljubezen pripravljen več tvegati /poudarki I. Z./ (Slovenščina 2016).

/ob odlomku iz L. N. Tolstoj: Ana Karenina, 2. knjiga/ Serjoža zaradi napetosti v družini pogosto doživlja duševne stiske. Ena od njih je prikazana tudi v odlomku. Ali bi znali umestiti odlomek v celotno dogajanje in ponazoriti otrokove prejšnje stiske z dvema prizoroma iz romana? Kako se v odlomku kaže nasprotje med dečkovo zunanjo podobo in vedanjem ter njegovimi resničnimi občutji? Pojasnite, kako je v odlomku prikazan Serjožev odnos do očeta, in razložite, kako sta na ta odnos vplivala tako oče kot mati. Presodite, ali je otroška stiska, prikazana v romanu, značilna le za 19. stoletje ali je brezčasna /poudarki I. Z./ (prav tam).

Zgornji navodili sta reprezentativni za esejska navodila na splošni maturi iz slovenščine, ki navadno predvidevajo: umeščanje delov književnega besedila v njegovo celoto, predstavljane, povzemanje, označevanje likov, ponazarjanje, primerjanje, pojasnjevanje, razlago in presojanje.³ Ugotavljamo, da večina zgoraj poudarjenih miselnih procesov spada v kategorijo razumevanja, tj. drugo stopnjo od šestih po prenovljeni Bloomovi taksonomiji (Anderson idr. 2001). Razumevanje je proces nižje taksonomske ravni, pri katerem se v obstoječe znanje vgradi novo znanje (Anderson idr. 2001: 70). Miselni procesi znotraj kategorije razumevanja, ki jih vključuje model eseja na splošni maturi iz slovenščine, so:

- *dajati primere*, kar pomeni, da učenec samostojno oblikuje primer za določen koncept oz. neko načelo, ki ga ni srečal ob usvajanju snovi (Anderson idr. 2001: 71–72);
- *povzemati*, kar pomeni ustvariti reprezentacijo nekih informacij in jih z abstrahiranjem povzeti (prav tam: 73);
- *primerjati*, kar pomeni najti razlike ter podobnosti med dvema ali več predmeti, dogodki, zamislili, problemi ali situacijami (prav tam: 75);
- *razlagati*, kar pomeni, da lahko učenec oblikuje in rabi vzročno-posledični model nekega sistema, ki lahko temelji na formalni teoriji ali na učenčevem raziskovanju ter izkušnjah (prav tam: 75–76).

Poleg miselnih procesov nižjih taksonomskih ravni model eseja na splošni maturi iz slovenščine mestoma predvidi tudi miselni proces analize. Spodbuja namreč k razčlenjevanju snovi na njene sestavne dele in določanju, kako so ti povezani med seboj ter s celotno strukturo. Analiza je predvidena tam, kjer esejska naloga vključuje razločevanje, organiziranje in določanje vidika, vrednot, namena itd. posameznih informacij (prav tam: 79–82).

³ Podobno je tudi v opisu kriterijev ocenjevanja, kjer v interpretativnem eseju ocenjujejo »kakovost ciljnih ravnin razlage besedil: prepoznavanja, poimenovanja, razumevanja pomena in vloge sestavin, vrednotenja in uvrščanja/umestitve« (Ambrož idr. 2015: 12), v razpravljalnem pa »kakovost problemske obravnave snovi: primerjanja, razčlenjevanja, posploševanja, utemeljevanja trditev in vrednotenja« (Ambrož idr. 2015: 11).

Ugotavljamo, da so miselni procesi višjih taksonomskih ravni v modelu eseja na splošni maturi iz slovenščine prisotni tudi v zahtevi po ovrednotenju posameznih elementov, kar implicira analizo in sintezo. Vrednotenje je v modelu eseja na splošni maturi iz slovenščine redno predvideno, njegova kakovost se preverja v ocenjevalnih obrazcih obeh tipov eseja (v sklopu Vsebina) (Ambrož idr. 2015: 11–12). Dijak vrednoti predvsem določene fiktivne like (Slovenščina 2013) in njihova ravnanja (Slovenščina 2014), poleg tega vrednostno vzporeja dogajanje v knjigi in sodobne družbene pojave (Slovenščina 2015). Znanje, ki ga dijak uporabi pri argumentiranju v tovrstni esejski nalogi, obsega predvsem poznavanje dogajanja v literarnem delu, ne pa »uporabno in sistemsko literarno znanje o literarnih in kulturnih pojavih s sinhrono in diahrono perspektive« (Krakar Vogel in Blažič 2012: 16) po načelih sistemske literarnodidaktične paradigme. Primer je naslednje esejsko navodilo:

V vseh treh dramskih besedilih se zgodijo umori. Osrednji dramski liki Klavdij, Kantor in Möbius morijo iz različnih razlogov. Ali bi znali označiti vse tri dramske like? Pojasnite razloge za njihov zločin in primerjajte, kako se spopadajo s posledicami zločina. Opredelite se do njihovega ravnanja po storjenem umoru. (Slovenščina 2014.)

Zadnji del esejske naloge omogoča vrednotenje dejanj literarnih oseb, ki pa je lahko reducirano tudi na mnenje (to je »dobro« oz. »slabo«), če vrednostna ocena ni koherentno argumentirana. Da bi se pri takem vprašanju izognili zgolj reprodukciji spominskega znanja, bi bilo smiselno vprašanja zastaviti na višjih taksonomskih ravneh.

2.3 Esejski del mednarodne mature iz slovenščine

Dijak se pri esejskem delu mednarodne mature iz slovenščine kot jezika A na problemsko esejsko vprašanje odzove s samostojno oblikovano zamislijo oz. idejo, ki jo mora učinkovito argumentirati s primeri (Language A 2011: 10). Pri prvem tipu eseja argumentacija izhaja iz konkretnih citatov (odlomka) literarnega besedila, poleg tega dijak vrednoti avtorjeve formalne in stilne izbire ter utemelji, kako vplivajo na pomen besedila (Paper 1 HL 2018). Kandidat pri drugem tipu eseja primerja in v literarni sistem umesti najmanj dve izbrani književni besedili (Paper 2 HL 2018). Poleg tega vrednoti rabo literarnih konvencij v književnem besedilu, kar utemelji s primeri iz literarnih del. Tretji tip eseja na temo svetovne književnosti daje poudarek interpretaciji književnega besedila in njegovi umestitvi v sistem književnosti, pa tudi v družbeni ter zgodovinski kontekst.

Model eseja na mednarodni maturi dijaku zastavi problemsko vprašanje, ki se ga mora, če želi prejeti visoko oceno, lotiti z integracijo kompleksnega znanja in miselnih procesov višjih taksonomskih ravni. Ti sicer niso eksplicirani v navodilih, najdemo pa jih v kriterijih ocenjevanja. Poleg znanja in razumevanja ter uporabe mednarodna matura predvidi tudi analizo, sintezo in vrednotenje. Kot je navedeno v vodniku za mednarodno maturo iz jezika A, dijak analizira učinke, ki jih imajo na bralca jezik, struktura, tehnika in literarni stil, kar v esejskem delu splošne mature iz slovenščine ni izpostavljeno. Zgled mednarodne mature je tudi napotilo, naj dijak razpravlja o tem, kako produkcija in recepcija vplivata na podobo književnih besedil. Poleg tega primerja tudi formalne vidike, vsebino in kontekst nastanka literarnih del, ki jih na višji zahtevnostni ravni eseja tudi ovrednoti (Language A 2011: 10). Tako esejski del mednarodne mature predvidi sistemsko literarno znanje, tj. literarnozgodovinsko, literarnoteoretsko in splošno znanje, kar ustreza sistemski literarnodidaktični paradigmi. Dijak pri esejskem delu splošne mature svoje vrednostne ocene argumentira na podlagi več različnih informacij (oblikovnih oz. stilnih lastnosti teksta, njegovega pomena, konteksta nastanka, primerov iz drugih literarnih del itd.). Vrednotenje torej izhaja iz sistemskega znanja, ki ga dijak procesira z miselnimi procesi višjih taksonomskih ravni.

3 Sklep

Poleg vsebinskih znanj učenci v šoli usvajajo procesna znanja, tj. načine oz. strategije, kako lahko o podatkih razmišljajo in z njimi ravnajo. Kakovostno vsebinsko znanje se razvija z miselnimi procesi višjih taksonomskih ravni: analizo, sintezo in vrednotenjem. Njihova skupna lastnost je kompleksnost, tj. lastnost procesov, ki jih možgani uporabljajo za to, da se ukvarjajo z informacijami. Kompleksnost se razlikuje od zahtevnosti, ki pomeni učenčev trud za napredek v znanju. Miselni proces analize obsega določanje razmerij med deli in celoto, njihovo razlikovanje, organiziranje ter pripisovanje pomena celoti. V okviru analize se z induktivnim sklepanjem oblikuje nova posplošitev, ki jo lahko učenec aplicira na nove primere. Sinteza je oblikovanje izvirne rešitve oz. novega znanja, ki ne izhaja izključno iz induktivnega sklepanja in temelji na več različnih virih. Vrednotiti pomeni nekaj ocenjevati na podlagi določenih kriterijev in standardov ter z dobro strukturirano argumentacijo. Ne gre le za razporejanje fenomenov v kategoriji »dobro« ali »slabo«, ampak za oblikovanje ocene glede na pozitivne in negativne lastnosti določenega predmeta.

Vrednotiti pomeni
nekaj ocenjevati na
podlagi določenih
kriterijev in
standardov ter z
dobro strukturirano
argumentacijo.

Ugotavljamo, da so v modelu eseja na splošni maturi iz slovenščine predvideni predvsem miselni procesi na nižji taksonomski ravni razumevanja. Model eseja na mednarodni maturi daje po drugi strani večji poudarek miselnim procesom višjih taksonomskih ravni. Vrednotenje je predvideno v obeh obravnavanih modelih eseja na maturi, a učinkoviteje v esejskih vprašanih na mednarodni maturi. Ta so problemska in dijaka spodbudijo k oblikovanju (zanj originalnih) rešitev, ki jih argumentira s podatki iz različnih virov. Pri argumentaciji uporabi sistemsko znanje o formalnih vidikih besedila – o jeziku, strukturi, tehniki in stilu, ki jih poveže s pomenskimi vidiki literarnega dela. Tako dijak samorefleksivno ugotavlja, kako besedilo s formalnimi sredstvi nanj učinkuje, kar v esejskem delu splošne mature iz slovenščine umanjka. Poleg tega esejski del mednarodne mature piščočega spodbuja, da v argumentacijo vključi poznavanje konteksta nastanka literarnega dela, njegovega žanra, literarnih konvencij idr. Tako model eseja na mednarodni maturi na najvišjih taksonomskih ravneh preverja dijakovo znanje. Gre za sistemsko literarno znanje, tj. literarnozgodovinsko, literarnoteoretsko in splošno znanje, kar ustreza sistemski literarnodidaktični paradigmi, ki določa gimnazijski pouk književnosti. V esejskem delu splošne mature pri slovenščini je to nekoliko zapostavljeno, saj dijak vrednoti predvsem pomenske dimenzije književnega dela oz. fiktivno dogajanje med literarnimi liki in aktualne družbene pojave. Tako model eseja na maturi tvega, da se vrednotenje simplificira zgolj v podajanje mnenj brez ustrezne argumentacije na podlagi sistema literarnega znanja. Do podobnih zaključkov je privedla raziskava Igorja Saksida (2017b), ki je analiziral navodila in opisnike predvidenih dosežkov v maturitetni izpitni poli iz leta 2014. Avtor je dokazal, da spodbujajo reproduktivni pouk, ki dijaka usmerja k podrobnemu spoznavanju in povzemanju vsebine literarnih besedil, zanemari pa povezavo z literarnosistemskim ter družbenim kontekstom in zunaj- ter znotrajliterarnimi merili za vrednotenje književnosti. Saksida (2017b: 216) predlaga učinkovite primere za prenovljeni esej na maturi, ki bi bil zasnovan problemsko in bi bil v manjši meri usmerjen v obnovo dogajanja v besedilih, v večji meri pa v primerjavo ter vrednotenje literarnih del ob upoštevanju zgodovinskega in sodobnega konteksta.

Viri in literatura

Ambrož, Darinka idr., 2015: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Anderson, Lorin W. idr., 2001: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

- Bloom, Benjamin S. idr., 1984: *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longman.
- Čokl, Sonja, 2000: Ali želimo razvijati umske zmožnosti učencev? *Primerjalna književnost* 23/2. 12–14.
- Jožef Beg, Jožica, 2015: Vzgoja kultiviranega bralca kot najpomembnejši cilj pouka književnosti v gimnaziji. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 55–63.
- Kompare, Alenka in Rupnik Vec, Tanja, 2016: *Kako spodbujati razvoj mišljenja: Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža in Blažič, Milena, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Language A: language and literature guide*. International Baccalaureate Organization. 2011. <http://www.sdgj.com/ckfinder/userfiles/files/8f7224fe995343750d89431e4a440332.pdf> (30. 1. 2018).
- Marentič Požarnik, Barica, 1995: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. *Izbrana poglavja iz didaktike*. ur. Marjan Blažič. Novo Mesto: Pedagoška obzorja. 5–80.
- Marentič Požarnik, Barica in Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, Ljubica, 2008: Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*. 10–23.
- Marzano, Robert J. in Kendall, John S., 2007: *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks: Corvin Press.
- Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo 2018. Slovenščina*. <https://www.ric.si/mma/M-MIK%202018/2016083008170648/> (13. 10. 2018).
- Mednarodna matura*. Gimnazija Bežigrad. 2018. http://www.gimb.org/?page_id=390 (13. 6. 2018).
- Newmann, Fred M., ur., 1992: *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Owen Wilson, Leslie, 2014: *A dozen important brain based concepts. The second principle*. Dostopno na: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/a-dozen-important-brain-based-concepts/> (12. 11. 2018).
- Paper 1 HL – Literary Commentary*, 2018. tipkopis.
- Paper 2 HL – Essay*, 2018. tipkopis.
- Poniž, Denis, 1994: Šolski esej. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Reichl, Susanne, 2009: *Cognitive principles, critical practice: Reading literature at university*. Gottingen: Vienna University Press.
- Sagadin, Janez, 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Saksida, Igor, 2017: Mednarodna primerljivost in prenova izhodišč maturitetnega šolskega eseja. *Kakovost in ocenjevanje znanja: zbornik povzetkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Saksida, Igor, 2016: Slovenščina je prepomembna, da bi se izvajala le na eni maturitetni ravni – dve ravni mednarodne mature iz slovenščine. *Posvet o slovenščini na splošni maturi v organizaciji Zveze društev Slavistično društvo Slovenije*. Dostopno na: <https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/matura/saksida> (1. 12. 2018).
- Saksida, Igor, 2017a: Predgovor: Matura ni piknik! Ur. Saksida, Igor et al.: *Letno poročilo: Splošna matura v letu 2017*. Ljubljana: Državni izpitni center. 10–11.
- Saksida, Igor, 2017b: Mednarodna primerljivost in prenova izhodišč maturitetnega šolskega eseja. *Kakovost in ocenjevanje znanja: zbornik povzetkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Slovenščina*. IZPITNA POLA 1. Šolski esej. Spomladanski izpitni rok. 2013. <http://www.ric.si/mma/M131-103-1-1/2013100914382408/> (12. 9. 2018).
- Slovenščina*. IZPITNA POLA 1. Šolski esej. Spomladanski izpitni rok. 2014. <https://www.ric.si/mma/M141-103-1-1/2014100714434681/> (2. 9. 2018).

Slovenščina. Ispitna pola 1. Šolski esej. Spomladanski izpitni rok. 2015. <http://www.ric.si/mma/M142-103-1-1/2015100813170829/> (3. 9. 2018).

Slovenščina. Ispitna pola 1. Šolski esej. Spomladanski izpitni rok. 2016. <https://www.ric.si/mma/M161-103-1-1/2016101211573169/> (16. 4. 2018).

Touponce, William F., 1995: Children's literature and the pleasures of the text. *Children's Literature Association Quarterly* 20/4. 175–182.

Žbogar, Alenka, 2007: Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1. 55–66.

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. Ljubljana: Birografika Bori.

Žbogar, Alenka, 2014a: Literarno branje in mladostniki. ur. Alenka Žbogar: *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 551–557. (Obdobja 33).

Žbogar, Alenka, 2014b: Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti. *Pedagoška obzorja* 29/3–4. 18–29.

Žbogar, Alenka, 2015: Gimnazijski pouk književnosti v luči prenove in posodobitve. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 115–122, 251.

e-publikacije Zavoda RS za šolstvo na portalu BIBLOS

www.biblos.si

Na portalu Biblos objavljamo tri publikacije
in vas vabimo k nakupu oz. izposoji.



Kupi Izposodi

Različni avtorji in avtorice
Geografija v šoli



Kupi Izposodi

Različni avtorji in avtorice
Zgodovina v šoli



Kupi Izposodi

Zora Rutar Ilc, Blanka Tacer, Brigita Žarkovič Adlešič
Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoj