

Preverjanje in ocenjevanje književnega znanja in sposobnosti na maturi ter pri zunanjem preverjanju znanja v osnovni šoli

Matura in zunanje preverjanje znanja v osnovni šoli sta v središču pozornosti ne le tistih, ki jih neposredno zadevata, temveč tudi širše javnosti. Ker zaokrožene primerjave obeh preverjanj (v besedilu poimenovanje uporabljam v pomenu preverjanja in ocenjevanja znanja in sposobnosti) še ni bilo, v pričujočem sestavku iščem stične točke in razhajanja med obema oblikama preverjanja književnosti, in sicer na ravni namena, prenosnika, celovitosti preverjanja književnih sposobnosti, ravni zahtevnosti spoznavnih stopenj, objektivnosti in vrednotenja. Primerjava je zasnovana na teoretičnih izhodiščih književne didaktike, kot jih je v strokovnih člankih in knjižnih izdajah oblikovala dr. Boža Krakar Vogel.

Če glede na namen ločimo selektivno in diagnostično preverjanje, gre na maturi in pri zunanjem preverjanju znanja v osnovni šoli za oboje. Matura kot selektivni instrument predstavlja vstopnico za univerzitetni študij in nadomešča sprejemne izpite na fakultetah. Podobno je z zunanjim preverjanjem v osnovni šoli, ki prav tako zamenjuje sprejemne izpite na srednjih šolah z omejitvijo vpisa. Uradno pri tem ne govorimo o selekciji, temveč o razvrščanju učencev v srednje šole, pri čemer gre le za drugo poimenovanje istega postopka. V obeh primerih lahko govorimo tudi o diagnostičnem preverjanju, ker se preverja, kaj učenci znajo, česa ne, kako so do konca izobraževanja v srednji oziroma osnovni šoli usvojili delne in celovite cilje (razvite književne sposobnosti in funkcionalno književno znanje) ter s tem temeljni učni smoter, ki se kaže v usposobljenosti za dejaven stik s književnostjo in v odnosu do nje. Potreba po branju in sprejemanje književnosti kot vrednote sta sestavini književne kulture, ki nista objektivno merljivi, zato se na maturi in pri zunanjem preverjanju znanja v osnovni šoli ne preverjata.

Obe obliki zunanjega preverjanja se odmikata od čiste selektivnosti, katere skupni imenovalac je »uniformiranost procesa preverjanja« (Krakar Vogel, 1994: 12); slediti želita specifikki predmeta. Na maturi je preverjanje enkratno in celovito, glede na prenosnik pisno in ustno, kar je v skladu s temeljno naravnostjo pouka, ki naj učenca usposobi za obe sporazumevalni dejavnosti. V skladu s književnodidaktičnimi cilji, ki predvidevajo obvladovanje književnih sposobnosti in znanja, se književnost na maturi preverja v obeh delih izpita. Razlike med obema se poleg prenosniškega kanala kažejo tudi v celovitosti preverjanja književnih sposobnosti in deloma funkcionalnosti književnega znanja.

Pri pisnem delu izpita (naloga esejskega tipa) sta v ospredju sposobnost recepcije (literarno branje, literarno raziskovanje) in funkcionalnost znanja (tudi jezikovnega). Usposobljenost za literarno branje, ki zajema sprejemanje umetnostnega besedila na ravni doživljanja, razumevanja in vrednotenja, se dokaže z oblikovanjem zaključnega besedila, interpretativnega eseja, ob danem umetnostnem besedilu. V dijakovem izdelku so (naj bi bile) v skladu z navodili izražene vse omenjene spoznavno-sprejemne stopnje. Razpravljalni esej, ki nastane kot rezultat literarnega

raziskovanja, zahteva poleg usposobljenosti za interpretacijo še natančno raziskovalno-primerjalno branje besedil razpisanega tematskega sklopa ter sposobnost sklepanja in argumentiranega vrednotenja. Ker pri pisanju šolskega eseja dijak oblikuje samostojno, novo besedilo, v katerem dokazuje književne sposobnosti (literarna recepcija in produkcija) ter funkcionalno književno in jezikovno znanje, v svojem izdelku združuje postopke sinteze in vrednotenja, zato je to najzahtevnejši del maturitetnega izpita iz slovenščine. Rezultat pisanja je v tem primeru metabesedilo, literarna pologa, in ne novo umetnostno besedilo. Ustvarjalnost je v drugem planu, kajti namen pisanja je drugačen — »kandidat torej nima za nalogo ustvariti novo literarno delo, ampak pokazati poznavanje in odnos do že napisanih« (Krakar Vogel, 1994: 28).

Na ustnem delu maturitetnega izpita se preverjajo posamezne sestavine književnih sposobnosti, tudi funkcionalno književno znanje in v eksemplaričnem obsegu reprodukcija sistematičnega književnega znanja. Na prvi pogled se med pisnim in ustnim delom kažejo razlike tudi v sporočevalnih postopkih, podrobnejši pretres pa pokaže, da podobnosti lahko najdemo. Za pisno nalogo esejskega tipa so značilni »subjektivni (doživljanje, osebne sodbe, izvirnost izražanja) in objektivni sporočevalni postopki (analiza, uporaba znanja, argumentacija; uporaba sredstev strokovnega sporočanja: primernost, jasnost, jedrnatost, natančnost izražanja)« (Krakar Vogel, 1997: 69). Ustno preverjanje povezuje glasno interpretativno branje, odgovore na vprašanja in samostojne odgovore. Estetsko branje lahko s stališča sporočevalnih postopkov označimo kot monolog/pripoved s subjektivno (izražanje doživljanja) in objektivno prvino (semantika besedila). Pri odgovorih na vprašanja gre za dialog, zaznamovan predvsem z objektivno dimenzijo (uporaba oziroma reprodukcija znanja), a tudi z možnostjo subjektivne primesi (izvirnost izražanja, samostojni odgovori, pripovedovanje). Povedano dokazuje, da je tudi na tej ravni (v omejenem obsegu) mogoče potegniti vzporednice med obema deloma izpita.

Zunanje preverjanje znanja v osnovni šoli poteka v dveh rokih (večina učencev tako dvakrat preizkusi svoje znanje, upošteva se boljši dosežek). Po prenosniku je le pisno, obsega pa naloge objektivnega tipa. Specifika predmeta se kaže v tematski dvodelnosti preizkusa, v prvem delu so naloge vezane na umetnostno, v drugem delu pa na neumetnostno besedilo. Preverjanje književnega znanja je tudi tu celovito in diagnostično, saj gre za preverjanje, »kakšni so znanje in sposobnosti učencev po zaključeni učni temi, letniku ali šolski stopnji« (Krakar Vogel, 1994: 22). Celovitost preverjanja književnih sposobnosti je v primerjavi z maturo omejena, saj zajema le preverjanje sposobnosti literarne recepcije, in še to ne v celoti. Z nalogami objektivnega tipa lahko preverjamo sestavine literarnega raziskovanja (recimo primerjanje, sklepanje), predvsem pa sestavine bralne sposobnosti, in sicer:

- Razčlenjevanje besedila s pomočjo mišljenja — **razumevanje umetnostnega besedila.** Spoznavne dejavnosti, ki so pri tem v ospredju, so razumevanje, uporaba znanja in analiza, manj reprodukcija znanja, sinteza in vrednotenje. Zlasti možnosti za sintezo, če imamo v mislih, »da bo učenec združeval razne elemente, ki jih je prej spoznal, v novo celoto, ki je doslej ni bilo« (Marentič-Požarnik, 1991: 29), so omejene. Zdi se, da je ta spoznavna stopnja zaradi narave testnega preverjanja (samostojno oblikovanje le kratkih odgovorov, upoštevanje vodilne merse karakteristike testa, objektivnosti vrednotenja) težko uresničljiva. Temeljna omejitev pri zunanjem preverjanju je upoštevanje zahteve po objektivnosti vrednotenja. Zaradi tega se je včasih treba odreči v taksonomskem pogledu ali kako drugače zanimivim nalogam. Pri zunanjem preverjanju znanja v osmem razredu osnovne šole je tudi malo nalog, katerih namen je preveriti spominsko znanje. Tak je recimo del naloge, v katerem se pričakuje poimenovanje rime; prvi del naloge zahteva zapis zaporedja ujemanja verznihih koncev, kar je na stopnji uporabe. Navajam primer iz Zbirke preizkusov znanja (testov) za skupinsko preverjanje znanja učencev 8. razreda osnovne šole z rešitvami (junij 1996; F. Prešeren, Apel in čevljar, str. 86):

6. a) Zapiši zaporedje rim v prvi kitici. _____
- b) Takšno rimo imenujemo _____.

2/___

Podobno je pri nalogi povezovanja literarnega obdobja, naslova besedila ter avtorja. Tovrstna naloga se pojmuje kot primer preverjanja spominskega znanja, čeprav se zdi, da je v ozadju »čiste« spominske komponente še kaj, recimo doživetje, osebna izkušnja, povezana z delom (prav tam, februar 1997, poskusno preverjanje znanja; str. 13):

12. Poveži literarnozgodovinsko obdobje z avtorjem in naslovom besedila.

Na črtico pred oznako obdobja napiši ustrezno črko in številko.

— moderna/nova romantika	A Simon Jenko	1 Starka za vasjo
	B Valentin Vodnik	2 Na očevem grobu
— realizem	C Srečko Kosovel	3 Moj spominik
	Č Dragotin Kette	4 Gori

2/ _

— **Vrednotenje** kot sposobnost izražanja osebnih argumentiranih sodb o besedilu je spoznavna dejavnost, ki jo je pri nalogah objektivnega tipa mogoče izpeljati v omejenem obsegu. Zanj velja podobno kot za sintezo, čeprav se z nalogami izbirnega tipa, pri katerih so ponujeni odgovori premišljeno postavljeni, to lahko doseže, seveda brez obširne, osebno obarvane argumentacije.

— **Izražanje doživljanja** je tista sestavina bralne sposobnosti, ki je pri zunanjem preverjanju znanja skoraj ni najti, saj subjektivna kategorija doživljanja ni objektivno merljiva. Tudi pri nalogi eseskega tipa je izražanje tovrstne sposobnosti skrito v »živosti in izvirnosti ubeseditve bralnega doživetja« (Krakar Vogel, 1994: 14). Naloge izbirnega tipa se sicer dajo oblikovati, vendar je pri tem v ponujenem pravilnem odgovoru začrtano pričakovano doživljanje umetnostnega besedila, kar pa izražanju te spoznavno-sprejemne stopnje odvzame bistveno — osebno noto in pravico do spontanega opredeljevanja. Pri nalogah s kratkimi odgovori pa se zastavlja vprašanje objektivnosti vrednotenja, saj je treba postaviti mejo med »pravilnimi in nepravilnimi« odgovori, oziroma v rešitvah navesti vse pravilne odgovore. Celovitost odzivanja in sprejemanja umetnostnega besedila je tudi težko izraziti z eno povedjo.

Nasploh je treba vedeti, da pri sestavljanju testa z nalogami objektivnega tipa »včasih ni mogoče zanesljivo ugotoviti, za katero taksonomsko stopnjo zares gre, ker je to odvisno od pouka. Če učenec kaj, kar zahteva naloga, ugotovi sam, je to rezultat bolj ali manj zapletenih miselnih procesov. Za drugega udeleženca preverjanja znanja pa je ista naloga lahko na nivoju znanja, in sicer tedaj, če je določeno stvar slišal pri razlagi in si jo zapomnil« (Gomivnik Thuma, 1997). »Vidimo torej, kako lahko ista naloga pri enem testirancu sproža najvišje mentalne procese, pri drugem pa zgolj spominjanje« (Sagadin, 1993: 47). Da bi tudi na tem nivoju dosegli objektivnost preverjanja, bi bilo treba za ta namen izbirati le recepcijsko ustrezna besedila, ki niso v potrjenih berilih. Mnenja učiteljev o izboru besedil, ob katerih naj bi se preverjalo književno znanje, se razhajajo. To je pokazalo informativno povpraševanje na nekaj srečanjih ob zadnjem sklicu študijskih skupin za osnovno šolo; sama sem na petih sestankih od 84 navzočih učiteljev dobila odgovore, da:

- naj bi preverjanje književnega znanja ob zaključku osnovne šole potekalo le ob besedilih iz beril Gregorja Kocijana in Stanka Šimenca (5 učiteljev);
- so za ta namen primerna besedila iz vseh potrjenih beril (6 učiteljev);
- je ustrezno preverjati znanje z besedili iz beril ali od drugod (26 učiteljev);
- so za tovrstno preverjanje primerna besedila, ki niso v berilih (36 učiteljev). Svojega mnenja ni izrazilo 11 učiteljev.

Nadaljnje primerjave preverjanja znanja iz književnosti pri zunanjem preverjanju znanja v osnovni šoli s tistim na maturi pokažejo delne vzporednice s preverjanjem znanja književnosti na maturi in delne s testno razčlenbo neumetnostnega besedila (preverjanje jezikovnega znanja). Sam način

preverjanja z nalogami objektivnega tipa, pri katerih gre za različne taksonomske stopnje spoznavnih dejavnosti, spominja na pisno preverjanje jezikovnega znanja na maturi. Književnost se na maturi ne preverja z nalogami objektivnega tipa. V tem, da imajo učenci pri zunanjem preverjanju ob nalogah tudi umetnostno besedilo, se kaže vzporednost z že omenjeno razčlenbo neumetnostnega besedila pri pisnem delu maturitetnega izpita in s preverjanjem sposobnosti literarnega branja v interpretativnem eseju (tudi pisni del mature iz slovenščine), le da kandidat v takem besedilu pokaže stopnjo obvladovanja vseh sestavin bralne sposobnosti, tudi zmožnost samostojnega oblikovanja zaokroženega besedila o književnosti. Na ustni del maturitetnega izpita spominja priloženo umetnostno besedilo, ob katerem se, tako kot pri zunanjem preverjanju znanja, preverjajo sestavine književnih sposobnosti.

Na skupni imenovalci so ubrani pomisleki učiteljev v osnovni šoli, sprva kdaj tudi tistih v srednji šoli, češ da v zunanje preverjanje ni vključeno pregledno književno znanje. Da se bo na maturi »pri ustnem izpitu v eksemplaričnem obsegu preverjalo sistematično reproductivno književno in jezikovno znanje« (Krakar Vogel, 1994: 26), se je zdelo kdaj komu premalo. V obeh oblikah eseja posamezni strokovni delavci niso zaznali taksonomsko najzahtevnejšega dela maturitetnega izpita, pri katerem »sistem informacij vseeno deluje iz ozadja, saj omogoča suvereno izbiro in uporabo v konkretnem primeru potrebnih informacij« (Krakar Vogel, 1994: 34-35).

Posamezni učitelji iz osnovnih šol so v izpolnjenih anketah po vsakoletnem poskusnem preverjanju znanja (včasih tudi v posebnem dopisu ali ustno) izjavljali, da nekatere naloge ne preverjajo znanja, temveč intelektualne sposobnosti učencev. Običajno so tako reagirali ob taksonomsko zahtevnejših nalogah. Kot primer odzivanja učiteljev na zunanje preverjanje znanja navajam nekaj odgovorov učiteljev s 25 osnovnih šol iz vse Slovenije, ki so nam za analizo, ki jo opravimo vsako leto, odstopile ovrednotene naloge poskusnega preverjanja znanja (februar, 1998). 38 učiteljev s teh šol je tudi letos odgovarjalo na anketna vprašanja v zvezi s poskusnim preverjanjem znanja osmošolcev. Pri enoti Morebitna razhajanja med značilnostmi preizkusa in učno prakso jih je 30 (78,9 %) odgovorilo, da razhajanja ni. Preostalih 8 pa je med drugim navajalo, da:

- do februarja, ko je potekalo poskusno preverjanje, še niso obravnavali socialnega realizma in moderne (zato so bili učenci manj uspešni pri reševanju »literarnozgodovinske naloge«, op. V. Gomivnik);
- v praksi še ni učbenikov za pragmatično razčlenbo neumetnostnih besedil;
- neumetnostna besedila pri pouku premalo obravnavajo;
- ne dajejo nalog, pri katerih morajo učenci izbrati nepravilni odgovor;
- v testu nastavljamu pasti in merimo inteligentnost učencev, pri pouku pa preverjajo znanje.

Vrednotenje izdelkov je tako na maturi kot pri skupinskem preverjanju znanja učencev zunanje, vendar po izvedbeni plati in javnosti rezultatov precej različno.

- Izdelke osnovnošolcev vrednotijo učitelji pod vodstvom pedagoških svetovalcev v za to vnaprej določenih centrih, in sicer to poteka za oba roka, rednega in naknadnega, istočasno po vsej Sloveniji. Koordinatorji z uvodno inštruktažo poskrbimo, da vsi ocenjevalci naloge vrednotijo enako. Če se pri tem pojavi zadrega, ki zahteva premislek, se svetovalci poveže s kolegi v drugih centrih in z njimi uskladi vrednotenje. Tega je malo, zgodi pa se, večinoma ob nalogah prostih odgovorov ali nalogah dopolnjevanja. Z upoštevanjem točkovnika in rešitev se doseže objektivnost vrednotenja, ki je temeljna zahteva zunanjega preverjanja znanja. Ovrednotene naloge dobijo učenci na vpogled, tako lahko skupaj z učiteljem tudi preverijo pravilnost vrednotenja. Če se najdejo napake, so ob določenem dnevu možni ugovori na vrednotenje. Učenci, starši, učitelji in vodstvo šole so seznanjeni z rezultati (učenci in njihovi starši zvedo, koliko točk so dosegli sami oziroma njihovi otroci, vodstvo šole pozna tudi rezultat oziroma skupni dosežek vseh učencev šole). Primerjanje rezultatov brez ustrezne strokovne interpretacije ni primerno, kajti zunanje preverjanje znanja v osnovni šoli ni obvezno, navadno pa preveri svoje znanje večina (različno motiviranih) učencev. Rezultati tudi niso primerljivi

- med šolami ali območji, ker v različnih delih Slovenije omejujejo vpis šole z različno zahtevnimi programi.
- Vrednotenje maturitetnih izdelkov je izpeljano nekoliko drugače: esejsko nalogo pregledata po dva ocenjevalca, če pride do večjega razkoraka v številu točk (letos 11 in več), esej prebere tretji ocenjevalec, njegova ocena je dokončna. Ker pri vrednotenju nalog esejskega tipa lahko govorimo le o relativni objektivnosti, jo ocenjevalci skušajo relativizirati z dvema načinoma ocenjevanja, s celostno, holistično oceno in z analitičnim vrednotenjem na osnovi vnaprej določenih meril. Testno razčlenbo neumetnostnega besedila ovrednoti en ocenjevalec, 25 % naključno izbranih enot pa tudi drugi ocenjevalec. Upošteva se aritmetična sredina ocene/točk. Vrednotenje esejske naloge in testa opravijo ocenjevalci po uvodoma posredovanih skupnih navodilih doma. Dijaki ne vidijo ovrednotenih izdelkov, izvedo le končno število točk, ki so jih pri posameznem predmetu in na maturi kot celoti dosegli. Še ena razlika se kaže med obema preverjanjema, in sicer ta, da je matura obvezen izpit na koncu gimnazijskega izobraževanja.

Nazadnje je treba za vsako stopnjo izobraževanja vzeti pod drobnogled še primerjavo obeh temeljnih ciljev s specifiko njunih taksonomskih kategorij, katerih doseganje se bolj ali manj celovito preverja ob koncu izobraževanja. Kot je mogoče pričakovati zaradi razlik v psihofizičnem razvoju mladih, se obe primerjani kategoriji precej razlikujeta. Temeljni cilj pouka v osnovni šoli je »motivacija za branje leposlovja« (Krakar Vogel, 1997: 17), v gimnaziji pa vzgoja »kultiviranega in razgledanega bralca, ki trajno goji stik z leposlovjem, ker dobro pozna njegovo naravo in ga dojema kot vrednoto« (Krakar Vogel, 1997: 17). Oboje je mogoče doseči z načrtovanim in s postopnim razvijanjem književnih sposobnosti ter pridobivanjem funkcionalnega znanja. V korak s tem gre tudi poglobljanje književne kulture. V zadnjem triletju osnovne šole naj bi učenci ob aktivnem stiku z umetnostnim besedilom dosegli doživljajsko in razmišljujoče-presojajočo interpretacijo; z metodo ustvarjalnega pisanja in ob interesnih ter dodatnih dejavnostih naj bi poglobljali stik z leposlovjem ter spoznali temeljne pojme literarne teorije in zlasti slovenske literarne zgodovine. V gimnaziji naj bi dijaki ob aktivni metodi šolske interpretacije razvili sposobnost literarnega branja in literarnega raziskovanja, pridobili sistematično in funkcionalno književno znanje, z ustvarjalnim pisanjem poglobljali literarno občutljivost, ob dodatnih dejavnostih pa književno kulturo (Krakar Vogel, 1997: 17).

Če bodo učenci in dijaki ob učiteljevih vzpodbudah v pedagoški komunikaciji postopoma sprejemali besedila na posameznih in nazadnje vseh (zanje primernih) spoznavno-sprejemnih stopnjah ter ob tem pridobili tudi uporabno književno znanje, bodo usposobljeni za samostojno sprejemanje različnih literarnih del. Knjigo bodo sprejemali kot sopotnico v življenju, ki jim nudi estetski užitek, lahko intelektualni napor, včasih tudi samo zabavo. Tako zastavljeno delo v razredu pa je med drugim tudi posledica kompleksnosti zahtev pri preverjanju književnega znanja ob koncu obeh stopenj izobraževanja. Primerjalna analiza je pokazala, da so te pri maturi celovitejše in bolj usklajene z naravo književnosti kot pri zunanjem preverjanju znanja v osnovni šoli.

Literatura

Krakar Vogel, Boža (1994). Preverjanje znanja in sposobnosti pri pouku književnosti. V: Krakar Vogel, Barbarič, Kirn: Književnost na maturi. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Krakar Vogel, Boža (1997). Teme iz književne didaktike. Ljubljana: ZRSŠ.

Krakar Vogel, Boža (1993). Didaktična struktura in uporabna načela pouka književnosti. V: Književnost v prvem letniku srednje šole. Ljubljana: ZRSŠ.

Krakar Vogel, Boža (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. JiS, št. 1-2.

Krakar Vogel, Boža (1989/90). Metodni sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. JiS, št. 4-5.

Krakar Vogel, Boža (1995/96). Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. *JiS*, št. 7-8.

Krakar Vogel, Boža (1991). *Skice iz književne didaktike*. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Marentič-Požarnik, Barica (1980). *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*. Ljubljana.

Marentič-Požarnik, Barica (1991). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto.

Sagadin, Janez (1993). *Metodologija pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Gomivnik Thuma, Vida (1996/97). *Taksonomska obravnava nalog objektivnega tipa*. Slovenščina v šoli, št. 4-5.

Zbirka preizkusov znanja (testov) za skupinsko preverjanje znanja učencev 8. razreda osnovne šole z rešitvami (1995, 1996, 1997, 1998). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vida Gomivnik Thuma
Zavod RS za šolstvo v Ljubljani