

Nekaj misli o možnostih objektivnega ocenjevanja esejev

Problem v zvezi z ocenjevanjem me zanima zato, ker način predpisovanja in nato ocenjevanja maturitetnega eseja pogojuje učiteljevo štiriletno delo. Menim namreč, da je didaktična podlaga za pouk slovenščine dobro postavljena, da pa bi bilo mogoče v izvedbi maturitetnega izpita še kaj izboljšati.

Predvsem menim, da bi bili lahko maturitetni eseji gimnazijcev boljši.

Opazujem in sooblikujem namreč razvoj dijakovih pisnih sposobnosti, pri čemer se mi zdi, da učenci dobro razmišljajo, da znajo ubesediti izbrano snov, ko pa popravljam njihove predmaturitetne eseje, ti ne odražajo njihovih dejanskih sposobnosti komunikacije z umetnostnim besedilom. V anketi na primer, ki je bila leta 1997 objavljena v reviji Slovenščina v šoli, Anica Grilj poroča, da od 500 anketiranih 65 % dijakov meni, da maturitetni esej ni bil težak, dodajajo pa, da premalo upošteva njihovo lastno razmišljanje. Vzrok za to vidim v načinu ocenjevanja pisne naloge esejskega tipa (ali maturitetnega eseja).

V prispevku bi rada predstavila svoj pogled na vzroke in na možne izboljšave obstoječega stanja.

Maturitetni esej spremljajo navodila, ki jih kandidat mora upoštevati, saj so v nadaljnjem postopku opora za točkovanje esejev in s tem za 50 % delež končne ocene.

Kandidat je torej pri pisanju svoboden le v zaporedju realizacije navodil. Če izpušča priporočene postavke, izgublja tudi dragocene točke. O tem piše npr. glavni ocenjevalec, ki neki predmaturitetni esej za leto 1998 komentira takole: *(G)re za nadpovprečen esej, v katerem se pokaže sposobnost branja in interpretacije na višji ravni, pri tem pa kandidat po nepotrebnem izgublja točke zaradi površnosti pri zahtevah na nižji ravni.*¹

Toda problem je tudi v tem, da dijaki ne morejo razviti svojega ubeseditvenega postopka, kakor smo jih učili npr. pri jezikovnem pouku, pač pa morajo predpisani načrt pisanja vzeti za svojega, kar je (po omenjeni izkušnji in) po komentarju dijakov zelo težko ter predstavlja pravzaprav oviro pri tvorjenju besedila.

Na problem navodil opozarja že Boža Krakar-Vogel ob uvajanju eksterne mature, ko v Jeziku in slovstvu za leto 1994/95 piše, da

- dijaki in profesorji še ne poznajo dovolj dobro ciljev in postopkov tvorjenja maturitetnih esejev,
- da gre za prehodno obdobje,
- da bodo navodila usmerjala h glavnim vsebinskim problemom (poleg teme so dani torej tudi njeni deli) in
- da bodo sugerirala raven obravnave (da ne bi bila v besedilu le obnova in opisovanje doživetij ali posameznih sestavin literarnih del, temveč tudi razlaganje in utemeljevanje),

¹ Tu bi dodala še lastno izkušnjo iz leta 1997, ko sem skupaj z učenci pisala interni poskusni maturitetni esej. Ob naslovu so bila seveda zapisana navodila, ki pa jih nisem v celoti zajela v svoje pisanje in zato dobila približno 85 % točk. Moj takojšen ukrep je vodil k sugestiji učencem, naj ne bodo toliko pozorni na esejsko strukturo, pač pa na čim večjo realizacijo navodil. Pri naslednjem poskusu so bile ocene opazno višje, eseji pa so postali podobni kontrolnim nalogam.

– da kandidat tako ve, na kaj mora biti pri pisanju posebej pozoren.

V nadaljevanju pa še,

– da se ustvarjalnost kandidatov kaže v izvirni in prožni izrabi navodil.

Menim, da je po nekaj letih stanje že bistveno boljše. Po lanskoletni anketi učiteljev, ki so se zbrali na slavističnem zborovanju v Kranju (res da vseh članov slavističnega društva), 77 % anketiranih odgovarja, da se udeležujejo seminarjev permanentnega izobraževanja (česar pred prenovo v obliki delavnic za učitelje nismo poznali), 83 % se udeležuje strokovnih srečanj, 95 % bere strokovne revije ...

Iz vsakdanje šolske prakse lahko preprosto rečem, da v veliki meri že znamo učence učiti po novem. To pomeni,

- da nam je znan temeljni cilj pouka, ki predstavlja vzgojo kultiviranega bralca,
- da poznamo temeljno metodo, ki se ji pravi šolska interpretacija umetnostnega besedila in ki je v perspektivi naravnana k zahtevnejšemu problemskemu pouku,
- da pristopamo k vsebinam po literarnorecepcijskem načelu, ki ga obvezno spremljata literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko načelo in
- da se zavedamo načela, ki ga je Boris Paternu leta 1983 izrazil v danes že legendarnem članku z naslovom *Kaj hočemo s poukom književnosti*, namreč da želimo razviti dijakovo osebno kulturo branja do čim večje zmožnosti in zahtevnosti.

Tudi definicija maturitetnega eseja in namen pisanja take naloge sta jasna in skladna z vsem naštetim. Nekoliko poenostavljena definicija pravi, da je esej maturantovo samostojno besedilo o književnosti. Naprej pa še: »*samostojno: (ker) nastaja kot sad posameznikovih duševnih procesov, ki zahtevajo največjo stopnjo lastne udeležbe. Gre za t. i. procese sinteze in vrednotenja, ko kandidat iz znanih prvin tvori novo celoto, v kateri po svoje rešuje dani problem.*« Namen takega eseja pa je, da v njem kandidat pokaže zmožnost bodisi *literarnega branja* bodisi *zmožnost literarnega raziskovanja*. (Vemo, da gre za izbiro med interpretativnim esejem in razpravljalnim esejem.) Če gre torej za *literarno branje*, ki dijaku (glede na didaktična izhodišča) daje pravico do lastnega doživljanja, razumevanja in vrednotenja prebrane knjige, potem so mu navodila odveč. Če pa gre za *literarno raziskovanje*, potem pač ne more raziskovati nečesa, kar je v navodilih že pred njim.

Na tem mestu bi se lahko vprašali, ali so cilji postavljeni previsoko. Menim, da ne, saj imamo cilje zato, da se orientiramo na poti k njim!

Predlagam torej, da pri maturitetnih esejih opustimo uporabo navodil, s tem sprostimo ustvarjalne energije maturantov, ocenjevalcem pa poskušamo ponuditi tak sistem ocenjevanja, ki ne bo temeljil le na ugotavljanju prisotnosti oz. odsotnosti predpisanih sestavin, pač pa na kakovosti napisanega.

Odrpito je torej vprašanje, kakšen sistem bi to lahko bil.

Sedaj nam ni potrebno pogledati najprej k tujcem, pač pa v *Jezik in slovstvo* iz leta 1959/60.

Tu najdemo temeljit članek Martina Silvestra z naslovom *Slovenske naloge v srednji šoli*, v katerem se na 17 straneh loteva popravljanja, ocenjevanja, tematike, naslavljanja, oblike in zgradbe, poimenovanja takih nalog itn.

V zvezi z ocenjevanjem nalog uporablja kriterije in njihove odstotne deleže takole:

1. vsebina — 40 %,
 2. jezik in pravopis — 30 %,
 3. stil in kompozicija — 20 %,
 4. zunanja oblika — 10 %.

Pri tem zelo natančno razdela, kaj je dobra vsebina (npr. glede na pravilnost podatkov, dosledno in logično izpeljane sklepe, povezavo z naslovom, uporabljene citate ...), kaj je dober slog (npr. v zvezi z besedno čistostjo, natančnostjo, skladijsko urejenostjo, metaforiko) in tako naprej.

Leta 1977/78 v isti reviji Marija Gabrijelčič objavi povzetek svoje diplomske naloge z naslovom *Vpliv učiteljevega pričakovanja in nekaterih drugih subjektivnih dejavnikov na ocenjevanje spisne naloge*. V članku zapiše, da so anketirani učitelji, ki so morali oceniti neki spis, enotni v tem, da je potrebno ocenjevati vsebino, zgradbo, jezik, slog, da pa imajo **zelo različen pogled na pomen in kakovost teh kriterijev**. (Eni so na primer dajali prednost vsebini, drugi jeziku, tretji zgradbi. Kakovost vsebine pri spisu, ki so mu dodelili oceno 3, pa so eni opisali kot dobro, drugi pa kot slabo.) **Ocenjevanje kakovosti posameznih postavk pa je po avtoričinem mnenju bistvo ocenjevanja**. Natančnejši pogled v njeno diplomsko nalogo razkriva **možnosti oblikovanja opisnih stopenj za kakovost postavljenih kriterijev**. Kakovost vsebine so anketirani učitelji opisovali zelo različno, vendar se pa iz njihovih odgovorov da razbrati stopnjevanje zahtevnosti pričakovanega znanja.

Ocena	Opis kakovosti vsebine
nezadostno	vsebina ni smiselna
zadostno	vsebina je šibka, spis je vsebinsko prazen
dobro	vsebina ustreza naslovu; je primerna — ni pa izvorna; je premalo poglobljena; je vsebinsko doživeta
prav dobro	vsebina je zelo dobra; je zaokrožena celota
odlično	—

Na podlagi obeh prispevkov v Jeziku in slovstvu lahko sklepamo, da bi bilo mogoče oblikovati ocenjevanje na podlagi kriterijev, kriterije pa še natančneje razčleniti na opisne stopnje izkazane kakovosti znanja.

Kako se take opisne stopnje oblikuje, nam lahko ilustrira zelo preprost model, ki sem si ga izposodila v tuji literaturi (pri Giselle Martin-Kniep, specialistki za ocenjevanje²).

Če bi npr. želeli oceniti osebne navade nekega človeka, bi najprej oblikovali nekaj kriterijev, med njimi na primer ČISTOČO; ta kriterij bi nato natančneje razdelali in opisali takole:

	1	2	3	4	5	6
Človek glede na čistočo dobi točko, če	je videl vodo	pozna vodo in milo	vodo uporabi enkrat na teden	vodo in milo uporabi enkrat na teden	uporablja milo in vodo ter ve, kaj je deodorant	vsak dan uporablja vodo, milo in deodorant

S tem primerom vidimo, kako je mogoče oblikovati opisne stopnje za čedalje večjo zahtevnost znotraj istega kriterija. Če torej kriterij »čistoče« zamenjamo s kriterijem »vsebine«, milo in vodo pa z dijakovim znanjem, razumevanjem, citiranjem, tehtnostjo itn., se verjetno **laže približamo objektivni oceni dijakovih dosežkov**.

Poglejmo npr. v program mednarodne mature (ki smo ga pri nas vpeljali leta 1990), kako tak sistem deluje.

Za razpravljalni oz. za interpretativni esej so postavljeni nekoliko različni kriteriji.

² Giselle O. Martin-Kniep (1998). Assessment and Rubric Development. Middle Years Program and International Baccalaureate. Parede, Portugal. (Gradivo za učiteljsko delavnico.)

Pri razpravljalnem eseju se ocenjuje:

1. razumevanje snovi,
2. kakovost idej,
3. predstavitev,
4. pravilna uporaba jezika.

Vsak izmed 4 kriterijev je razdeljen na 5 stopenj, ki opisujejo višino kandidatovega dosežka. Pri kriteriju **razumevanje snovi** se npr. pojavljajo naslednje ključne besede za opisovanje teh stopenj:

- seznanjenost s snovjo,
- razumevanje teme,
- zavedanje problema v naslovnem vprašanju,
- navajanje iz prebranih del,
- zavedanje avtorjevih stilističnih sredstev in postopkov.

Ko ocenjevalec prebere izpitni esej, oceni vsak kriterij posebej in sešteje točke. Ker so kriteriji 4, pri vsakem pa je mogoče dobiti največ 5 točk, je najvišje skupno število doseženih točk 20. Končna moderacija, ki jo opravi izpitni center, šele določi meje med npr. dobro in prav dobro oceno (verjetno glede na skupni izid mature po vseh državah).

Pomembno je to, da se ocenjevalci držijo kriterijev in ne prilagajajo ocenjevanja najboljši oz. najslabši nalogi. Ze Marija Gabrijelčič v omenjenem članku opozarja na nevarnost, da povprečen učenec dobi v dobrem razredu nižjo oceno, v slabem razredu pa višjo. **Držati se je treba torej absolutne vrednosti kriterija**, če pa je splošen izid mature slab, to »korigira« izpitni center.

Kaže, da ta ocenjevalni sistem ne predstavlja posebnih težav, čeprav ga uporabljajo na več kot 500 šolah po svetu najrazličnejši profesorji za zelo različne dijake ob raznovrstnih temah in naslovih maturitetnih esejev.

Poglejmo sedaj v izpitni katalog za leto 1999, po katerem bomo ocenjevali eseje na maturi.

Za obe vrsti esejev so uporabljeni isti kriteriji.

1. Za vsebino je mogoče dobiti 60 % točk.
2. Jezik (40 %) je razdeljen še na zgradbo — 12 %,
 3. slog — 12 % in
 4. jezikovno pravilnost — 16 %.

Pri kriteriju **vsebina** se npr. ocenjuje

- povezanost s temo,
- poznavanje snovi,
- problemska obravnava snovi z analizo in sintezo,
- utemeljevanje trditev,
- zanimivost in izvirnost ubeseditve doživetja in vrednotenja.

Ker ne uporabljamo stopenj za opis kakovosti določenega kriterija, si pomagamo z navodili, ki imajo naslednje ključne besede:

poimenuj obdobje,
na kratko opiši, izberi po enega predstavnika,
primerjaj odnos (med npr. dvema prvinama),
utemelji svoje mnenje,
razloži sporočilo in lastno vrednotenje itn.

Videti je, da kriteriji izhajajo iz naše šolske tradicije, kar bi kazalo razvijati naprej; na podlagi taksonomskih stopenj pričakovanega znanja, ki so podlaga sedanjim navodilom, pa bi se morda

dalo oblikovati opisne stopnje. Pri tem bi bilo potrebno **upoštevati didaktična izhodišča** in s tem zaokrožiti 4-letni izobraževalni proces.

Pri tem delu bi si lahko pomagali z domačimi in tujimi izkušnjami. France Žagar v reviji Slovenščina v šoli za leto 1997 postavi poleg znanih štirih (vsebina, zgradba, jezik, slog) tudi kriterij »besedilne vrste«, »vsebino« pa opiše z zelo uporabnimi ključnimi besedami: izvirnost, pronicljivost, poglobljenost, razgledanost. Igor Saksida v obsežnem gradivu za okroglo mizo v Murski Soboti določi najprej sporočnanjske okoliščine, v katerih poteka maturitetni esej, na podlagi teh oblikuje 4 kriterije (razumevanje; uporaba književnega znanja; zgradba spisa in jezikovna pravilnost; odziv, prepričljivost in vrednotenje besedila), te pa nato natančno razčleni na opisne stopnje, ki jih odlikuje jasnost in preglednost, kar je glede na veliko število ocenjevalcev zelo pomembno.

O tujih izkušnjah je bilo že nekaj povedano, France Žagar pa jih natančneje predstavlja v že omenjenem prispevku.

Prede bi se lotili konkretnjšega dela, bi bilo **potrebno podrobneje pregledati več ocenjevalnih sistemov v tistih nam zanimivih državah**, ki poznajo zunanje ocenjevanje ob koncu srednje šole.

V prispevku se nisem dotaknila nekaterih problemov, neposredno povezanih z ocenjevanjem. Morda se bo v nadaljevanju ponudila priložnost, da bomo spregovorili še o

- esejskih naslovih, ki morajo biti problemsko zasnovani,
- o jasnem poimenovanju maturitetnih nalog, ki jim sedaj pravimo eseji,
- o delitvi izpita na osnovno in višjo raven ter še o čem.

S prispevkom sem želela opogumiti k razmišljanju, da je mogoče doslej opravljeno delo nadaljevati tako, da bodo rezultati še boljši — v zadovoljstvo učencev, učiteljev, strokovnjakov in širše javnosti.

Sonja Čokl

Gimnazija Bežigrad v Ljubljani