

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA**

**ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO**

DIPLOMSKO DELO

**OCENJEVANJE ZNANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE V
OSNOVNI ŠOLI**

LJUBLJANA, 2015

ADELINA KOFOL

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

OCENJEVANJE ZNANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE V
OSNOVNI ŠOLI

Študijski program:

Pedagogika – D

Slovenistika – D

Mentorja: red. prof. dr. Boža Krakar Vogel
izr. prof. dr. Damijan Štefanc

ADELINA KOFOL

LJUBLJANA, 2015

ZAHVALA

Iskrena hvala mentorjema, red. prof. dr. Boži Krakar Vogel in izr. prof. dr. Damijanu Štefancu, za vse strokovne nasvete, spodbudne besede in pomoč pri nastajanju diplomskega dela ter doc. dr. Jasni Mažgon za pomoč pri empiričnem delu.

Še posebej pa se zahvaljujem mojim najbližjim, ker ste verjeli vame in me spodbujali ves čas mojega študija.

Povprečen učitelj pove. Dober učitelj pojasni. Odličen učitelj prikaže. Velik učitelj navdihuje.
(William Arthur Ward)

POVZETEK

Naslov diplomskega dela: Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

Povzetek: V diplomskem delu predstavljamo ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine s poudarkom na sestavi in ocenjevanju pisnih preizkusov znanja. Ocenjevanje znanja je v šolskem prostoru zelo pomemben in odgovoren proces, ki si vsekakor zasluži posebno pozornost pri načrtovanju in izvajanju pouka slovenščine.

V teoretičnem delu predstavljamo značilnosti ocenjevanja znanja, osredotočili pa smo se na pomembnost priprave in nato ocenjevanja samega pisnega preizkusa znanja. Pisno, kot tudi vsako drugo ocenjevanje znanja moramo premišljeno in skrbno načrtovati. Pomembno je, da pisne preizkuse znanja načrtujemo po vnaprej predvidenih korakih. Naloge oz. vprašanja vedno izbiramo glede na načrtovane cilje in standarde iz učnega načrta, s katerimi želimo preveriti ali oceniti njihovo doseganje, poleg tega pa moramo biti posebej pozorni, da sestavimo jasen in razumljiv pisni preizkus znanja.

V empiričnem delu podajamo ugotovitve, do katerih smo prišli s pomočjo analize pisnih preizkusov znanja. Želeli smo preveriti, ali so pisni preizkusi znanja v praksi kvalitetno sestavljeni ter upoštevajo teoretična priporočila in napotke. Ugotovili smo, da pisni preizkusi znanja, ki smo jih pridobili v analizo od učiteljic slovenščine, ki poučujejo v 9. razredu osnovne šole, niso tako kvalitetno sestavljeni, kot bi sprva pričakovali oz. vsebujejo določene pomanjkljivosti, zato bi bilo potrebno sestavi dobrega pisnega preizkusa znanja v prihodnje nameniti več pozornosti.

Ključne besede: ocenjevanje znanja, pisni preizkusi znanja, pouk slovenščine, književnost, Bloomova taksonomija ciljev, tipologija nalog

ABSTRACT

Title: Knowledge Assessment in the Classes of Slovene in Primary School

Abstract: This thesis presents the assessment of knowledge in teaching Slovene with an emphasis on composition and assessment of written tests. Assessment of knowledge in schools is a very important and responsible process, which certainly deserves special attention in the planning and implementation of teaching Slovene.

The theoretical section presents the characteristics of knowledge assessment, the focus is on the importance of preparation and then later on the evaluation of written examination. Written assessment, as well as any other assessment of knowledge has to be thoughtfully and carefully planned. It is very important that the written tests are planned with preset steps. Tasks and questions are always chosen according to the planned objectives and standards of the curriculum, with which we want to verify or assess the achievement of said standards and objectives, but we must be especially careful to draw a clear and understandable written examination as well.

In the empirical part we present the conclusions based on the analysis of written tests. We wanted to check whether the written examinations are in fact in compliance with the quality standards and with the theoretical instructions and guidelines. We note that written tests of knowledge we have gained in the analysis of Slovene teachers who taught in the 9th grade, are not as high quality as we initially expected and contain certain shortcomings, which should be corrected with a bit more attention to detail.

Key words: knowledge assessment, written examinations, Slovene, literature, Bloom's taxonomy of educational and learning objectives, typology of different tasks

KAZALO VSEBINE

I	UVOD	9
II	TEORETIČNI DEL	11
1	OPREDELITEV OCENJEVANJA ZNANJA	11
1.1	Razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem znanja	11
1.2	Opredelitev pojma ocenjevanje znanja	13
2	ZNAČILNOSTI OCENJEVANJA ZNANJA	15
2.1	Nameni ocenjevanja znanja	15
2.2	Načela ocenjevanja znanja	17
2.3	Številčno in opisno ocenjevanje znanja	19
2.3.1	Številčno ocenjevanje znanja.....	19
2.3.2	Opisno ocenjevanje znanja	21
2.4	Notranje in zunanje ocenjevanje znanja	23
2.4.1	Nacionalno preverjanje znanja kot oblika zunanjega preverjanja znanja pri slovenščini	24
2.5	Načini ocenjevanja znanja glede na prenosnik	26
2.5.1	Ustno ocenjevanje znanja	26
2.5.2	Pisno ocenjevanje znanja.....	27
2.5.3	Posebnosti in oblike ustnega in pisnega ocenjevanja znanja pri slovenščini .	29
2.6	Merske karakteristike – značilnosti dobrega ocenjevanja	33
2.6.1	Veljavnost.....	33
2.6.2	Zanesljivost.....	34
2.6.3	Občutljivost	35
2.6.4	Objektivnost.....	36
2.6.5	Ekonomičnost	38
3	TAKSONOMIJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH CILJEV	39

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

3.1	Bloomova taksonomija učnih ciljev za kognitivno področje.....	40
3.2	Marzanova taksonomija	46
4	POUK SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI.....	49
4.1	Pouk književnosti.....	50
4.2	Cilji in standardi v učnem načrtu za pouk književnosti.....	52
5	PRIPRAVA IN OCENJEVANJE PISNEGA PREIZKUSA ZNANJA PRI SLOVENŠČINI.....	57
5.1	Priprava – opredelitev namena, vsebine in ciljev	57
5.2	Izbira izhodiščnega besedila	60
5.3	Sestavljanje vprašanj in nalog, določitev kriterijev za ocenjevanje	60
5.3.1	Tipi in vrste nalog.....	62
5.3.1.1	Naloge zaprtega – objektivnega tipa	63
5.3.1.2	Naloge polodprtega – delno objektivnega tipa	68
5.3.1.3	Naloge odprtega – subjektivnega tipa	69
5.4	Priprava preizkusa v njegovi končni obliki	71
5.5	Predložitev nalog v reševanje	73
5.6	Popravljanje, točkovanje, analiza nalog po učencih in nalogah	74
5.7	Spreminjanje točk v ocene	76
5.8	Sporočanje rezultatov in načrtovanje izboljšanja preizkusa in nadaljnega učenja ter pouka.....	77
III	EMPIRIČNI DEL	79
1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	79
1.1	Raziskovalna vprašanja.....	79
2	METODOLOGIJA.....	81
2.1	Osnovna raziskovalna metoda	81
2.2	Opis analiziranih gradiv	81
2.3	Opis postopka zbiranja gradiv	82
2.4	Kriteriji posameznih sestavin analize	82

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

2.5	Opis obdelave podatkov.....	82
3	REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	83
4	SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA POSAMEZNIH SESTAVIN ANALIZE.....	119
IV	SKLEP.....	128
V	LITERATURA IN VIRI.....	132
VI	PRILOGE	137

KAZALO TABEL

Tabela 1: Primer opisnih kriterijev in ocenjevalnih stopenj	21
Tabela 2: Primer specifikacijske tabele za preverjanje bralnega razumevanja in poznavanja poglavij iz besedoslovja, sporočanja in besediloslovja (mreža ni izdelana v celoti)	59
Tabela 3: Prednosti in pomanjkljivosti različnih tipov nalog	71
Tabela 4: Primer stalnega kriterija	77
Tabela 5: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja A	83
Tabela 6: Glava pisnega preizkusa znanja A	84
Tabela 7: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja A	84
Tabela 8: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja A	85
Tabela 9: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja A	87
Tabela 10: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja B	88
Tabela 11: Glava pisnega preizkusa znanja B	89
Tabela 12: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja B	89
Tabela 13: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja B	90
Tabela 14: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja B	92
Tabela 15: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja C	93
Tabela 16: Glava pisnega preizkusa znanja C	94
Tabela 17: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja C	94
Tabela 18: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja C	95
Tabela 19: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja C	97
Tabela 20: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja Č	98
Tabela 21: Glava pisnega preizkusa znanja Č	98
Tabela 22: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja Č	99
Tabela 23: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja Č	99
Tabela 24: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja Č	101
Tabela 25: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja D	102
Tabela 26: Glava pisnega preizkusa znanja D	102
Tabela 27: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja D	103
Tabela 28: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja D	103
Tabela 29: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja D	105
Tabela 30: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja E	106
Tabela 31: Glava pisnega preizkusa znanja E	107

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

Tabela 32: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja E.....	107
Tabela 33: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja E.....	108
Tabela 34: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja E.....	109
Tabela 35: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja F.....	110
Tabela 36: Glava pisnega preizkusa znanja F	110
Tabela 37: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja F	111
Tabela 38: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja F	111
Tabela 39: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja F.....	113
Tabela 40: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja G	114
Tabela 41: Glava pisnega preizkusa znanja G	115
Tabela 42: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja G	115
Tabela 43: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja G	116
Tabela 44: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja G	117
Tabela 45: Podatki v glavi pisnih preizkusov znanja	120
Tabela 46: Število različnih tipov nalog v posameznem pisnem preizkusu znanja	122
Tabela 47: Pogostost pojavljanja različnih tipov nalog	122
Tabela 48: Deleži nalog, ki preverjajo cilje posameznih taksonomskih stopenj	126

I UVOD

V današnjem času se ocenjevanju posameznikovih dosežkov pripisuje velik pomen. Z ocenjevanjem se srečujemo v vsakdanjem življenju, saj želimo sebi in drugim vedno znova dokazovati, da smo dobri in uspešni. Še posebej pomembno pa se zdi ocenjevanje znanja v šolskem prostoru, kjer ocene otrokom in mladostnikom veliko pomenijo, vplivajo na njihov osebnostni razvoj, ne nazadnje pa tudi na njihovo nadaljnje izobraževanje in uspehe v življenju.

Učitelji v vlogi ocenjevalca imajo pri oblikovanju ocene veliko odgovornost, saj morajo ocenjevati pravično in natančno. Čeprav se na prvi pogled zdi, da je ocenjevanje znanja le ena izmed mnogih učiteljevih nalog pri pouku, menimo, da je njihovo delo izredno zahtevno in se je na ocenjevanje potrebno dobro pripraviti. Verjamemo, da predvsem učiteljem začetnikom ocenjevanje predstavlja nemalo pomislekov in vprašanj, zato smo se želeli v diplomskem delu podrobneje seznaniti z ocenjevanjem znanja in tako dobiti globlji vpogled v zahtevno področje učiteljevega dela.

V teoretičnem delu diplomske naloge bomo najprej opredelili ocenjevanje znanja in predstavili njegove poglobitve značilnosti. Seznanili se bomo s področjem taksonomij vzgojno-izobraževalnih ciljev in pokazali, da so taksonomije učiteljem pri pouku nepogrešljivo orodje pri izgrajevanju kakovostnega znanja. V nadaljevanju se bomo posvetili ocenjevanju na specifičnem področju – pri pouku slovenščine v osnovni šoli. Na kratko bomo predstavili pomen in predmet poučevanja slovenščine ter poglobitve cilje obeh sestavnih delov pouka slovenščine, nekoliko natančneje pa pouk književnosti, saj bomo iz književnega področja izhajali tudi v empiričnem delu naloge. Osrednje in obsežnejše poglavje bomo namenili pripravi in ocenjevanju pisnega preizkusa znanja. Pokazali bomo, da je sestavljanje dobrega pisnega preizkusa izredno zahtevna naloga, ki od učitelja zahteva veliko časa in strokovne usposobljenosti. Pri tem je potrebno upoštevati veliko različnih dejavnikov, napotkov in priporočil. V pomoč so učiteljem tudi posamezni postopki oz. faze sestavljanja in kasneje ocenjevanja preizkusa, ki jih bomo tudi podrobneje predstavili.

V empiričnem delu bomo glede na izsledke teoretičnih izhodišč želeli preveriti, ali so pisni preizkusi znanja v praksi kvalitetno sestavljeni, saj le takšni predpostavljajo dobro in pravično

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

ocenjevanje. V ta namen bomo analizirali pisne preizkuse znanja pri slovenščini za 9. razred osnovne šole. Zanimalo nas bo, kako so pisni preizkusi znanja sestavljeni, kakšna je oblika posameznega preizkusa, kakšne naloge se pojavljajo, tako z vidika njihove tipologije kot tudi z vidika taksonomskih stopenj. Preverili bomo, ali pisni preizkusi preverjajo cilje in standarde, določene z učnim načrtom. Pogledali bomo tudi razumljivost in jezikovno ustreznost navodil, točkovanje in sestavo točkovnika ter primernost izbire izhodiščnega besedila. V zaključnem delu bomo povzeli ključne izsledke analize in za morebitna neskladja poskušali najti vzroke.

II TEORETIČNI DEL

1 OPREDELITEV OCENJEVANJA ZNANJA

V tem poglavju bomo opredelili ključni pojem diplomske naloge – ocenjevanje znanja. Skozi poglede vidnejših avtorjev (prim. Šilih 1966, Strmčnik 2001, A. Tomić 2003, Kramar 2009) se bomo seznanili z različnimi definicijami ocenjevanja, še prej pa bomo predstavili razmerje med ocenjevanjem in preverjanjem znanja ter pokazali, da sta to, kljub nekaterim podobnim značilnostim, dve različni didaktični etapi, čeprav se v praksi tesno prepletata in pogosto pojavljata skupaj.

1.1 Razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem znanja

Preverjanje in ocenjevanje sta pojma, ki ju na prvi pogled vsi dobro poznamo, a je razlikovanje med njima dokaj zapleteno. Zaradi vedno aktualne problematike, kjer ima tudi stroka različne poglede na preverjanje in ocenjevanje, se nam zaradi medsebojne povezanosti zdi smiselno predstaviti omenjeno problematiko, četudi se bomo v nadaljevanju diplomskega dela osredotočili le na ocenjevanje znanja.

B. Marentič Požarnik (2000b, str. 260) poveže preverjanje in ocenjevanje s skupnim izrazom **vrednotenje znanja**; pojma razlikuje, a vseeno pokaže, da sta v učnem procesu med seboj prepletena. »**Preverjanje** znanja je sistematično, načrtno zbiranje podatkov o tem, kako kdo dosega učne cilje; v postopku **ocenjevanja** pa učenim dosežkom dodelimo neko številčno vrednost – oceno« (prav tam). Ocenjevanje torej vključuje preverjanje, medtem ko lahko znanje preverjamo, ne da bi ga ocenili (prav tam).

Podobno meni Kodelja (2006, str. 219–221); preverjanje in ocenjevanje sta zanj dve različni entiteti oz. dejavnosti, vendar kljub temu poudari, da je izraza, ki ju označujeta, smiselno pisati skupaj, saj sta tesno povezana med seboj. Sprašuje se, ali ni vsako preverjanje tudi ocenjevanje, četudi se ne konča z zapisano oceno. Strogo gledano je preverjanje vendarle mogoče ločiti od ocenjevanja, saj se zaključi brez ocene. Po drugi strani pa je preverjanje znanja nujen pogoj za ocenjevanje znanja, saj brez preverjanja tudi ocenjevanje ni mogoče. V zaključku poudari, da ocenjevanje znanja nujno predpostavlja njegovo preverjanje, zato je

preverjanje nekaj drugega kot ocenjevanje – in prav zaradi tega je lahko ločeno od ocenjevanja (prav tam).

Preverjanje in ocenjevanje znanja jasno razmeji Šilih, ko ju obravnava v ločenih poglavjih, a hkrati priznava, da meja med njima ni jasno razvidna (Šilih 1966, str. 153). »Preverjanje učnih uspehov je učiteljeva dejavnost, s katero ugotavlja, ali, koliko in kako so si učenci prisvojili v razredni skupnosti posredovano in utrjevano učivo, katere napake, pomanjkljivosti in vrzeli se razodevajo, kje so vzroki zanje in kako bi jih bilo mogoče popolnoma odpraviti ali jih vsaj omiliti« (prav tam, str. 152). Razlike med preverjanjem in ocenjevanjem ne utemeljuje s podajanjem ocene, temveč jima pripisuje različni funkciji; preverjanje je namenjeno presojanju uspešnosti učiteljevega dela (in pravočasnemu preprečevanju morebitnega neuspeha), ocenjevanje pa se nanaša predvsem na učenca in vrednotenje njegovega znanja, torej je v funkciji merjenja (prav tam, str. 153).

V sodobni pedagoški literaturi pa se pojavljajo avtorji, ki pojma preverjanje in ocenjevanje bolj ali manj enačijo in so mnenja, da gre za enovit in neločljiv proces. Tako C. Razdevšek Pučko (1996) v svoji razpravi z naslovom *Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja* izpostavi »novo« razumevanje koncepta; izraz **preverjanje** uporablja »v širšem pomenu, tudi v povezavi z izrazom **ocenjevanje** (kot prevoda izraza *assessment*), torej tudi kot zbiranje informacij o učenčevih dosežkih (na različne načine, na različnih področjih, z različnimi cilji)« (prav tam, str. 412). To potrebo po novi doktrini preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jo povzema po C. Gipps (prav tam), razume kot »premik od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in vrednotenja v vseh različnih oblikah« (prav tam).

Vendar kot poudari Štefanc (2004), brisanje teoretske in praktične ločnice v novi paradigmi preverjanja in ocenjevanja ali besedna zveza »preverjanje in ocenjevanje« zanemarljivo dejstvo, da imata različni funkciji, posledično pa to škoduje tako preverjanju kot tudi ocenjevanju (prav tam, str. 112).

Da je pojma v šolskem prostoru vendarle potrebno konceptualno razmejiti, jasno določa tudi *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (Uradni list RS, št. 52/2013), kjer je v 3. členu opredeljeno, kaj natančno pomenita pojma. »S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja« (prav tam). Jasno je opredeljena

funkcija preverjanja in tudi to, da se preverjenega znanja ne sme hkrati oceniti. Ocenjevanje pa je opredeljeno kot »ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja. Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin«. (Prav tam)

Iz napisanega je razvidno stališče, da sta predhodna obravnava in preverjanje znanja pogoja za kasnejše ocenjevanje znanja. Predvsem in zaradi tega, ker imata preverjanje in ocenjevanje znanja različni funkciji in sta v okviru zakonodajnih predpisov opredeljena kot dva različna procesa, pri katerem je rezultat ocenjevanja tudi formalni dokument, ju moramo obravnavati ločeno, kot različni fazi učnega procesa. Le tako bomo zadostili pogojem legitimnega in pravičnega ocenjevanja.

1.2 Opredelitev pojma ocenjevanje znanja

Šilih (1966) v svoji *Didaktiki* opredeljuje ocenjevanje znanja kot »merjenje, s katerim poskuša učitelj določiti, za koliko in kako se je učenec približal učnim smotrom na posameznih predmetnih območjih« (prav tam, str. 157).

Podobno kot Šilih vidita ocenjevanje znanja v funkciji merjenja tudi Kramar (2009), ki pravi, da je ocenjevanje »vrednotenje izmerjenega stanja dosežkov« (prav tam, str. 228) in A. Tomić (2003), ki ocenjevanje definira kot merjenje doseganja postavljenih ciljev glede na predhodne kriterije (prav tam, str. 115).

Po Strmčniku (2001) je ocenjevanje »sklepna stopnja učnega procesa, ki [...] meri ali presoja predvsem lastno učno storilnost učencev in v kolikšni meri so dosegli učne cilje« (prav tam, str. 176). Obravnava ga kot samostojno stopnjo učnega procesa z lastno didaktično funkcijo in tipično značilnostjo, ocenami (prav tam).

Iz zgornjih opredelitev ocenjevanja znanja lahko razberemo podobno razumevanje koncepta samega ocenjevanja; slovenski avtorji najpogosteje opredeljujejo ocenjevanje kot merjenje znanja oziroma dosežkov. Čeprav, kot Štefanc (2012, str. 20) opozori, ne gre za merjenje v dobrednem pomenu, ampak za učiteljevo **presojo** o količini in kakovosti izkazanega znanja. Posledično je potrebno zagotoviti takšne pogoje, da bo ocenjevanje učenčevih odgovorov in izdelkov kar najbolj objektivno in pravično (prav tam).

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

V smislu presojanja izkazanega znanja vidi ocenjevanje tudi K. Luongo - Orlando, ki definira ocenjevanje kot »postopek presoje zbranih podatkov in odločanja o kakovosti učenčevega dela. S pregledom zbranih dokazil lahko učitelji ovrednotijo končne izdelke in določijo oceno za potrebe poročanja o učenčevem uspehu.« (Luongo - Orlando 2008, str. 6)

2 ZNAČILNOSTI OCENJEVANJA ZNANJA

To precej obsežno poglavje bomo namenili predstavitvi temeljnih značilnosti ocenjevanja znanja, ki jih predpostavlja obča didaktika (Šilih 1966; Strmčnik 2001; Tomić 2003), na mestih, kjer bomo v posebnih podpoglavjih poudarili tudi specifičnosti ocenjevanja znanja pri slovenščini, pa posegamo tudi na področje književne didaktike (Krakar Vogel 2004). Opredelili bomo glavne namene ocenjevanja znanja, se seznanili z načeli, ki jih je za uspešno ocenjevanje potrebno upoštevati, spoznali oblike ter notranje in zunanje ocenjevanje znanja, predstavili načine ocenjevanja znanja, na koncu pa tudi merske karakteristike ocenjevanja znanja, ki določajo kakovost šolskih ocen.

2.1 Nameni ocenjevanja znanja

Po besedah B. Marentič Požarnik (2000a, str. 4) »na naš način preverjanja in ocenjevanja, na vprašanja, ki si jih zastavljamo, na presojo pravilnosti odgovorov, na težo, ki jo dajemo rezultatom, vplivajo bolj ali manj ozaveščena pojmovanja o tem, kaj je bistvo (dobrega) znanja, pa tudi, kateri so glavni nameni ocenjevanja, kaj želimo z njim predvsem doseči«.

Nameni ocenjevanja znanja so zelo raznoliki. Strmčnik (2001) se je v svoji *Didaktiki* osredotočil na štiri glavne namene oziroma funkcije ocenjevanja. O enakih funkcijah govori tudi Kramar (2009), tako lahko predpostavljamo, da je ocenjevanje znanja najpogosteje prepoznano prav v naslednjih funkcijah.

- Najstarejša je **informativna** ali **administrativna funkcija**, kakor jo poimenuje Kramar (2009, str. 231). Ocenjevanje je namenjeno v prvi vrsti učencu kot povratna informacija tega, kar se je naučil (Strmčnik 2001, str. 177). Povratne informacije si želijo tudi starši, ki ocene jemljejo kot informacije o uspešnosti njihovih otrok, pa tudi učitelji, saj jim sporoča, koliko so učence naučili in kako uspešno je njihovo poučevanje. Ne nazadnje pa ocene služijo kot povratna informacija o uresničevanju vzgojno-izobraževalnega programa tudi vodstvu šole in celotnemu šolskemu sistemu. V današnji šoli funkcijo informiranja vse bolj prevzema tudi preverjanje znanja, ki omogoča sprotno in bolj poglobljeno spremljanje učenčevega znanja in napredka (prav tam).
- Mogoče so zaradi **selektivne funkcije** ocene velikokrat pomembnejše od znanja. Z ocenami izražen uspeh je formalni kriterij pri vpisu v srednješolsko in nadaljnje

univerzitetno izobraževanje, pri dodeljevanju štipendij in nemalokrat tudi pri zaposlovanju (Kramar 2009, str. 31). To učence sili k učenju za čim višje ocene, pri tem pa se znanje kot pomemben dosežek potisne v ozadje. Strmčnik meni, da bi se morala selektivna vloga ocenjevanja v osnovni šoli zmanjšati (Strmčnik 2001, str. 177–178).

- Najbolj problematična se zdi **represivna funkcija**¹ ocenjevanja. Najpogosteje se izrablja za uravnavanje razmer v razredu in kaznovanje disciplinskih prestopkov motečih in nemirnih učencev (Strmčnik 2001, str. 179). Pri tem se ocenjevanje, ki se pogosto konča s slabšo ali celo negativno oceno, ne veže le na neznanje, temveč so v oceno zajete tudi osebnostne vzgojne lastnosti učencev (prav tam). »Uporaba ocen v takšne namene je v nasprotju z vsako strokovnostjo in z etičnimi in moralnimi normami in v sedanjem izobraževanju ni dopustna«, meni Kramar (2009, str. 232).
- Strmčnik (prav tam, str. 180) je mnenja, naj ima ocena predvsem **pedagoški in motivacijski pomen**. To pomeni, da je ocenjevanje vir motivacije za doseganje zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev in spodbuda za učenje. Ocena je, kot navadno rečemo, sredstvo zunanje motivacije, vendar je lahko tudi vir notranje motivacije, če je le pravična in dobro utemeljena (Kramar, prav tam). Pedagoško in motivacijsko moč imajo praviloma le pozitivne ocene, zato se je treba, če je le mogoče, izogibati negativnim ocenam (Strmčnik, prav tam).

B. Marentič Požarnik (2000b, str. 260–262) pa poleg že omenjenih, govori še o treh funkcijah preverjanja in ocenjevanja:

- Hkrati s selekcijsko omenja tudi **usmerjevalno funkcijo** ocene. Podatki o učenčevi uspešnosti v obliki ocen so lahko dragocena pomoč šolski svetovalni službi pri svetovanju učencem v nadaljnji poklicni orientaciji (ocene so pokazatelj močnih in šibkih področij, sposobnosti ...) in pri individualnem svetovanju ob morebitnih težavah (prav tam).
- Ocene oziroma doseženi rezultati imajo lahko tudi **nadzorno funkcijo**, saj predstavljajo vodstvu šole in šolskim oblastem neke vrste kontrolo učinkovitosti in so dokazilo o ne/uspešnosti delovanja šole kot tudi širšega šolskega sistema (prav tam).
- Najpomembnejši namen ocenjevanja v zadnjem času pa je po besedah B. Marentič Požarnik izboljševanje **kakovosti učenja in poučevanja**. Temu namenu naj bi bili

¹ Represivna funkcija ocenjevanja je zasidrana globoko v zgodovino vzgoje in izobraževanja in je prevladovala vse do nastanka demokratičnih držav (Kramar 2009, str. 232).

podrejeni načini ocenjevanja, čeprav praksa kaže ravno obratno sliko – učenci se pogosto učijo le še za ocene in ne zaradi znanja samega (prav tam).

2.2 Načela ocenjevanja znanja

V vzgojno-izobraževalnem procesu se preverja in ocenjuje znanje skozi celotno šolsko leto. Pri tem je potrebno dosledno upoštevati tudi zakonsko določena načela, ki usmerjajo preverjanje in ocenjevanje znanja. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) v 2. členu predpisuje, kako naj učitelj preverja in ocenjuje znanje, in sicer tako, da:

- spoštuje osebnostno integriteto učencev in različnost med njimi;
- upošteva poznavanje in razumevanje ciljev in standardov, sposobnost analize in interpretacije ter sposobnost ustvarjalne uporabe znanja;
- uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja glede na cilje oziroma standarde znanja in glede na razred;
- pri vsakem predmetu učenčevu znanje preverja in ocenjuje skozi vse ocenjevalno obdobje;
- daje učencem, učiteljem in staršem povratne informacije o učenčevem individualnem napredovanju;
- omogoča učencu kritični premislek in vpogled v usvojeno znanje;
- prispeva k demokratizaciji odnosov med učenci in učitelji.

O načelih preverjanja in ocenjevanja znanja piše tudi C. Razdevšek Pučko (1991, str. 28–33), ki je mnenja, da mora učitelj pri preverjanju in ocenjevanju upoštevati sledeča pedagoška in psihološka načela.

1. **Načelo subjektivnosti znanja** – Znanja se neposredno ne da izmeriti, pokaže se le skozi odgovore na zastavljena vprašanja in rešitve nalog, ki jih določa učitelj. S tem usmerja učenčeve kognitivne procese, zato se mora zavedati, da enostavna spominska vprašanja (vprašanja reprodukcije znanja) niso dovolj. Učenca mora spodbujati tudi z vprašanji, ki zahtevajo razumevanje in bolj poglobljeno razmišljanje o problemu, da aktivira delovanje tako kratkoročnega kot tudi dolgoročnega spomina. (Prav tam, str. 28)

2. **Načelo strpnosti** – Učitelj mora med postavljanjem vprašanj učencu nameniti dovolj časa, da le-ta razmisli in nanje odgovori. Zavedati se mora, da nekateri odgovori potrebujejo več časa za premislek, poleg tega pa s tem uresničuje tudi naslednji dve načeli. (Prav tam)
3. **Načelo pozitivne usmerjenosti** določa, da učitelj pri učencih v ospredje postavlja znanje pred neznanjem. V procesu ocenjevanja mora biti osredotočen na iskanje znanja, to pa lahko dosega s strpnostjo, ustrezno zastavljenimi vprašanji in nalogami ter prilagajanjem individualnim posebnostim vsakega učenca. (Prav tam)
4. **Upoštevanje individualnih posebnosti** – Ker je nemogoče do potankosti upoštevati vsakega učenca posebej, mora učitelj pri preverjanju in ocenjevanju upoštevati vsaj naslednje individualne značilnosti učencev: stopnjo intelektualnih sposobnosti, spretnost v ustnem ali pisnem izražanju, kognitivne stile, osebnostne lastnosti, ki lahko bistveno vplivajo na oceno (npr. govorne napake, introvertiranost, plašnost), pri tem pa mora paziti, da ocenjuje posameznika v skladu z individualnim napredovanjem. (Prav tam, str. 29)
5. **Ubeseiditev kriterijev in načel** – S tem učitelj omogoča javnost in hkrati pravičnost preverjanja in ocenjevanja. Kaj in kako se ocenjuje, mora biti učencem vnaprej obrazloženo, tako pa se učitelj izogne tudi morebitnim nesporazumom. Učencem je potrebno razložiti tudi dejstvo, da se načelo enakosti realizira skozi prilagajanje razlikam med posameznimi učenci. (Prav tam, str. 30)
6. **Načelo doslednosti** v smislu doslednosti v prilagajanju posameznim učencem pomeni, da se učitelj strogo in dosledno drži postavljenih kriterijev in načel, saj se tako izogne nekaterim subjektivnim napakam ocenjevanja (prav tam).
7. **Načelo utrjevanja in povezovanja znanja** kaže na pomembno vlogo utrjevanja in ponavljanja, saj se le tako povežejo posamezne informacije v utrjeno strukturo, ki jo imenujemo znanje. Da pa učenci pridejo do znanja, mora učitelj zagotoviti primerno količino utrjevanja. (Prav tam)
8. Zelo pomembno je, da učitelj procesa preverjanja in ocenjevanja ne prepušča naključnim dejavnikom, kot sta npr. njegova dobra volja ali časovna stiska, temveč ga mora vnaprej in dobro **načrtovati** ter mu nameniti dovolj časa, če želi zadostiti omenjenim načelom uspešnega ocenjevanja (prav tam, str. 31).
9. Le ob kvalitetnem načrtovanju preverjanja in ocenjevanja bo učitelj lahko uresničeval **načelo kontinuiranega spremljanja učenčevega dela in napredovanja**. To pomeni, da »učitelj sproti spremlja učenčeve delo, da uporablja različne, razvojni stopnji

učencev in učnim vsebinam primerne oblike preverjanja, da beleži svoje ugotovitve o učenčevih dosežkih ter napredovanju, da o rezultatih preverjana sproti obvešča učenca in njegove starše« (prav tam).

10. **Načelo medsebojne povezanosti procesov poučevanja, učenja in preverjanja** poudarja pomen ter povezanost kontinuiranega spremljanja in preverjanja učenčevih dosežkov, saj preverjanje s povratno informacijo o učenčevem znanju in usmeritvi za nadaljnje delo neposredno usmerja proces učenja (prav tam, str. 32).

Načela se, kot je razbrati, nanašajo predvsem na »oblikovanje vprašanj, strategijo in načrtovanje preverjanja in ocenjevanja, upoštevanje individualnih posebnosti učencev pri spraševanju, dajanje povratne informacije in utrjevanje znanja« (Žagar 1991, str. 6). Čeprav se zdi, da bi v praksi učitelj težko imel vsa načela v mislih, se vendarle velja potruditi, saj učitelju olajšajo proces ocenjevanja in ga naredijo pravičnejšega.

2.3 Številčno in opisno ocenjevanje znanja

V slovenskem šolskem sistemu poznamo dve obliki ocenjevanja znanja – številčno in opisno, ocena pa je izražena različno glede na razred osnovnošolskega izobraževanja. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) v 8. členu predvideva, da se v 1. in 2. razredu učenčevo znanje ocenjuje z opisnimi ocenami, od 3. do 9. razreda pa s številčnimi ocenami².

V nadaljevanju bomo predstavili obe obliki ocenjevanja in predstavili pomembno vlogo opisnega ocenjevanja pri književnem pouku v okviru pouka slovenščine.

2.3.1 Številčno ocenjevanje znanja

V praksi je tako, da višja kot je stopnja šolanja (višji razred), tem bolj se učitelji poslužujejo samo številčnega ocenjevanja. V tretjem triletju osnovne šole je tudi pri pouku slovenščine ocenjevanje znanja samo številčno. Znanje učenca se ocenjuje številčno s petstopenjsko lestvico, pri čemer 5 pomeni najvišjo oceno oziroma odlično, 4 prav dobro, 3 dobro, 2

² V prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom se opisno ocenjevanje podaljša v 3. razred, torej je številčno ocenjevanje od 4. razreda dalje, posebni program vzgoje in izobraževanja pa predvideva samo opisno ocenjevanje (Pravilnik ... 2013).

zadostno, 1 pa nezadostno oceno, kar pomeni, da učenec ni dosegel niti minimalnega znanja, določenega z učnim načrtom. Ocena 1 je negativna, druge ocene so pozitivne. (Pravilnik o preverjanju ... 2013, 9. člen)³

Na prvi pogled se zdi ocenjevanje znanja s številkami čisto ustrezno, saj naš izobraževalni program po vertikali skoraj v celoti uporablja omenjeni način ocenjevanja. Vendar pa številčna ocena zaradi svoje enostavnosti, ko učitelj z eno samo številko ovrednoti učenčevo znanje in ga s tem uvrsti na ocenjevalni lestvici, nima bistvene vrednosti. Ne daje informacij o vsebini in kakovosti izkazanega znanja, zato je z enako oceno lahko ocenjeno zelo različno znanje. Kot ugotavlja Kramar (2009, str. 232–233), ima številčno ocenjevanje kar nekaj pomanjkljivosti:

- iz številčne ocene ni razvidno, kaj je ocenjeno (znanje, sposobnosti, osebne lastnosti, obseg, globina, kakovost dosežka ...), zato nima prave informativne vrednosti, učence brez dodatne učiteljeve utemeljitve pušča brez povratne informacije o vsebini ocene;
- številčna ocena nima zadostne formativne in usmerjevalne funkcije, saj učencem ne omogoča prave refleksije njihovega sodelovanja pri pouku in samostojnega učenja;
- številčna ocena postaja cilj sama po sebi – znanje in drugi dosežki, ki imajo resnično vrednost, so potisnjeni v ozadje, učenci si zaradi storilno naravnane pouka prizadevajo doseči le čim višjo oceno, to pa spodbuja nezdravo rivalstvo in upad sodelovanja med učenci;
- zaradi zgornjega razloga je tudi sredstvo pritiska in nima prave motivacijske vrednosti (veča zunanjo, namesto pristno, notranjo motivacijo);
- številčna ocena zaradi enostavnosti in praktičnosti krepi njeno administrativno moč, pri čemer se zanemari ostali didaktični kontekst (prav tam).

Vrednost številčne ocene bi se vsekakor povečala, če bi jo dopolnili z ustrezno obrazložitvijo. Slabosti in nekatere pomanjkljivosti številčnega ocenjevanja torej lahko zmanjšamo z dobrimi in jasnimi kriteriji za oblikovanje ocen (Kramar 2010, str. 21). Kriteriji ocenjevanja morajo biti vnaprej izdelani in predstavljeni učencem⁴, učitelj pa jih mora dosledno upoštevati (prav tam). Le v tem primeru veliko prispevajo k boljšemu – objektivnejšemu in pravičnejšemu ocenjevanju.

³ Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013)

⁴ Predstavitev kriterijev ocenjevanja mora biti v okviru zagotavljanja javnosti ocenjevanja izvedena tudi na podlagi Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (4. člen).

Spodaj podajamo primer opisnih kriterijev in ocenjevalnih stopenj, ki ga učitelji lahko uporabljajo pri različnih predmetih in za različna vsebinska področja.

Tabela 1: Primer opisnih kriterijev in ocenjevalnih stopenj

KRITERIJI	5	4	3	2	1
Razumevanje	Popolnoma Vpogled v vse principe	Pretežno Vpogled v večino principov	Delna predstava o bistvenih povezavah	Pomanjkljivo	Ni
Razlaga	Jasna Koherentna Nedvoumna	Razumna Ustrezna	Približna Z napakami	Pomanjkljiva	Ni
Primeri	Originalni Ilustrativni	Lastni Ustrezni	Lastni, deloma ustrezni ali povzeti	Pomanjkljivi	Ni ali neustrezni
Argumenti	Originalni Prepričljivi Elegantni	Lastni Ustrezni	Lastni, deloma ustrezni ali povzeti	Pomanjkljivi	Ni ali neustrezni
Predstavitev	Prepričljiva Jasna Koherentna	Jasna Koherentna	Zatikajoča in nekoherentna, a z vsem bistvenim	Pomanjkljiva	Ni ali kaotična

Vir: Rutar Ilc, Z. (2000). Opisni kriteriji znanja kot pogoj za kvalitetno povratno informacijo. V: Krek, J. in Cencič, M. (ur.). Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 120.

2.3.2 Opisno ocenjevanje znanja

»Značilnost opisnega ocenjevanja je, da je ocena izražena z opisom količine, strukture in kakovosti predmeta preverjanja in ocenjevanja po stvarnih vidikih in kriterijih in z vidika postavljenih ciljev (standardov, zahtev). Pri tem je pomembno, da opisna ocena jasno sporoča, kaj dosežek predstavlja glede na predmet spoznavanja oziroma znanje, ki ga učenec pridobiva in usvaja.« (Kramar 2009, str. 234)

Pri nas je opisno ocenjevanje uvedeno v 1. in 2. razred osnovne šole⁵ kot oblika sporočanja napredka staršem, in sicer na podlagi strokovnih ugotovitev, da številčne ocene (predvsem v začetnih letih izobraževanja) »ne predstavljajo dobre povratne informacije« (Marentič Požarnik 2000b, str. 275).

Prav ustrežnejša oblika povratne informacije v obliki opisovanja dosežkov je ena izmed največjih prednosti opisnega ocenjevanja (Razdevšek Pučko 1991, str. 37). Pri tem se poudarja kvaliteta znanja, izpostavljeni so dosežki in ne toliko neznanje učenca, kar v veliki meri lahko pripomore k izboljšanju samopodobe in večji notranji motiviranosti učenca za nadaljnje učenje (prav tam). Omogoča individualizacijo, učencev ne razvršča ali primerja med seboj, temveč primerja le vsakega posameznika z njegovo predhodno stopnjo znanja in njegovimi zmožnostmi (prav tam).

Nekateri teoretiki takšnemu načinu ocenjevanja pripisujejo zmanjšano objektivnost in manjšo veljavnost. Tako na primer Jurman (1989) meni, da opisna ocena »ni ocena v pravem pomenu besede, ker poskuša deskriptivno pojasniti, kakšno je znanje nekega učenca. To je v bistvu bolj karakteristika učenca o razumevanju in usvojitvi nekega področja znanja, ki vključuje pogosto tudi stopnjo razvitosti njegovih osebnostnih lastnosti in navad na tem področju znanja« (prav tam, str. 24). Izpostavi tudi pomanjkljivosti tovrstnega ocenjevanja, in sicer težko opredeljivo vsebino take ocene, njen obseg in zahtevnost sporočanja, pri oblikovanju ocene pa je potrebno tudi upoštevati namen in naslovnika (prav tam). Opisno ocenjevanje zahteva dobro utemeljene in po veljavnih kriterijih oblikovane opise, za kar pa je nujno potrebna visoka učiteljeva profesionalna kompetentnost, v nasprotnem primeru je premalo temeljito in pomanjkljivo ter enostransko ocenjevanje, brez opozoril o nedoseganju vseh zastavljenih ciljev, lahko zavajajoče in škodljivo (Kramar 2009, str. 235).

Takšen način ocenjevanja je za učitelje res precej zahteven in časovno neekonomičen, vendar je tudi v višjih razredih pri pouku književnosti zelo primeren za ocenjevanje nekaterih dejavnosti, ki zahtevajo analitično ocenjevanje. To so predvsem govorne in pisne (po)ustvarjalne dejavnosti (npr. recitacija, uprizarjanje, ustvarjalno pisanje ...), ki spodbujajo ustvarjalnost in domišljijo, pri katerih imajo poudarjeno vlogo čustveno-motivacijski dejavniki, stališča in vrednote posameznika ter njegova specifična nadarjenost za izvorno

⁵ Prejšnji Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008) je določal opisno ocenjevanje za celotno prvo triletno osnovne šole.

besedno izražanje (Krakar Vogel 2004, str. 137–138). Takih dejavnosti ne moremo oceniti zgolj z eno samo številko, temveč zahtevajo ustrezno povratno informacijo vsakemu posamezniku z natančnim opisom prednosti in slabosti dosežka in procesa, ki ga usmerjajo pri nadaljnjem delu (prav tam, str. 138). Opisno ocenjevanje pri ustvarjalnem pisanju učitelju omogoča, da o izdelku oblikuje primerno »literarno kritiko«, pri tem pa upošteva različna področja, ki naj jih zajame opisna ocena po vnaprej pripravljenih kriterijih, ustreznost specifičnim zahtevam določene sporazumevalne dejavnosti, kakovost ubeseditve, prilagojenost besedilni vrsti, ne nazadnje pa tudi opis učenčevih osebnostnih lastnosti v povezavi z aktivnostjo, npr. samostojnost, vztrajnost, fluentnost in fleksibilnost izražanja (prav tam).

Čeprav je v zadnjem triletju osnovne šole s pravilnikom⁶ predpisano številčno ocenjevanje, opisne ocene niso prepovedane, a tudi ne obvezne. Predvsem zaradi predstavljenih pomanjkljivosti številčnega ocenjevanja smo mnenja, da bi se morali učitelji, ne samo pri pouku slovenščine, temveč tudi pri drugih predmetih, pogosteje posluževati opisnega ocenjevanja, vsaj pri tistih načinih ali vsebinah ocenjevanja, kjer presodijo, da številčna ocena ne bi zadoščala (npr. projektna dela, seminarske naloge, šolski spisi, govorni nastopi ...). S tem bi učencem zagotovili jasnejšo in konkretnjšo povratno informacijo o različnih komponentah učenčevega izkazanega znanja in jih spodbudili k nadaljnjemu učenju in lažjemu izpopolnjevanju šibkih področij.

2.4 Notranje in zunanje ocenjevanje znanja

O razmerju med zunanjim in notranjim ocenjevanjem znanja je v slovenski strokovni literaturi veliko zapisanega (prim. Bucik 1997, 2000, 2001; Cencič 1996, 2000; Ilc Rutar 2000, Šimenc 2000), zato bomo na tem mestu le na kratko predstavili oba pojma ter se osredotočili na vpliv zunanjega preverjanja znanja (v obliki nacionalnega preverjanja znanja) na pouk slovenščine v osnovni šoli.

Bucik (1997) opredeli **notranje ocenjevanje** znanja kot »preverjanje, ki ga opravlja vsak učitelj zase v svojem razredu, bodisi ustno ali pisno, vendar z vprašanji, ki jih sam sestavi in brez dodatnih informacij o primerljivosti lastnosti tega preverjanja z drugimi učitelji, ki

⁶ Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013).

opravljajo podobno delo na drugih šolah ter o primerljivosti rezultatov tega preverjanja – šolskih ocen z drugimi« (prav tam, str. 177). Pri notranjem ocenjevanju je zaznati odnos med učiteljem in učencem; učitelj učenca, ki ga poučuje, dobro pozna, njegovo znanje preverja in ocenjuje večkrat skozi celo šolsko leto, pri tem učenčevo znanje lahko opazuje skozi proces izgradnje (ne le kot končni produkt), uporaba takih rezultatov pa lahko služi v diagnostične namene (Bucik 2003, str. 123).

Zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja pa Bucik definira kot »preverjanje s preskusi, ki so jih sestavili pedagoški strokovnjaki (učitelji, poleg njih tisti, ki so odgovorni za učni načrt in doseganje učnih ciljev in standardov) ter strokovnjaki za merjenje, torej za sestavo in analizo merskih instrumentov« (Bucik 2001, str. 43). Glavni namen zunanjega preverjanja znanja je omogočiti enake pogoje preverjanja in ocenjevanja znanja ter primerljivost rezultatov oziroma ocen (prav tam). Za zunanje preverjanje znanja je značilno, da ima enotne kriterije administracije preizkusa ter da vsi učenci rešujejo iste ali primerljive naloge, ki so metrično preverjene (prav tam, str. 43–44). Poleg vseh prednosti in pomanjkljivosti zunanjega ocenjevanja, ki jih Bucik opisuje, tematiko zaključuje s trditvijo, da naj bi zunanje ocenjevanje skušali razumeti kot »dopolnitev učiteljevemu ocenjevanju« oziroma »bi morali notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje vzeti kot dve komplementarni obliki snemanja dosežkov učencev« (prav tam, str. 44).

2.4.1 Nacionalno preverjanje znanja kot oblika zunanjega preverjanja znanja pri slovenščini

Nacionalno preverjanje znanja (v nadaljevanju NPZ) je zunanje pisno preverjanje znanja učencev ob koncu drugega in tretjega triletja osnovne šole (Navodila za izvedbo⁷ ... 2014, str. 6). Cilj NPZ-ja je preveriti doseganje standardov znanja, ki so določeni z učnimi načrti, in pridobiti dodatne informacije o kakovosti znanja učencev ter na podlagi teh informacij izboljšati kakovost učenja in poučevanja, s tem pa zagotavljati kakovostnejše znanje in zmožnosti učencev (prav tam). Pri nas smo NPZ-je začeli uvajati s šolskim letom 2000/2001 in do danes so bila deležna veliko sprememb, predvsem povezanih s spremenjeno zakonodajo (Izhodišča⁸ 2005, str. 2). Največja sprememba je ta, da dosežki preverjanja znanja niso več

⁷ Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli 2014/15 (2014).

⁸ Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (2005).

tako odločilnega pomena in ne vplivajo na oceno predmeta in tudi niso več eno glavnih meril za vpis v srednjo šolo (prav tam).

Pri slovenščini je v 9. razredu NPZ v obliki pisnega preizkusa znanja, ki ga sestavljajo:

- eno ali več neznanih umetnostnih besedil ter nalog za preverjanje doseganja ciljev in standardov znanja iz učnega načrta (40 % vseh možnih točk preizkusa) in
 - eno ali več neznanih neumetnostnih besedil ter nalog za preverjanje doseganja ciljev in standardov znanja iz učnega načrta (60 % vseh možnih točk preizkusa)
- (Struktura nacionalnega preverjanja ...2015).

Vpliv zunanjega preverjanja znanja na pouk slovenščine

Zunanji pisni preizkus, ki ga učenci pri slovenščini opravljajo v okviru NPZ-ja, je zaradi narave samega predmeta kompleksno sestavljen, saj lahko meri le del ciljev oziroma standardov znanj iz učnega načrta; prav zaradi tega je vpliv NPZ-ja na pouk slovenščine toliko večji, saj se učitelji orientirajo na poučevanje ter ocenjevanje na podlagi zunanjih pisnih preizkusov znanja, v raziskavi ugotavljata učiteljici slovenskega pouka (Brinovec in Juvan 2000, str. 55). Čeprav je bil vzorec njune raziskave priložnosten in majhen, predstavljamo nekaj pomembnih ugotovitev:

- učitelji so spremenili način preverjanja in ocenjevanja, predvsem pisnega, v smislu prilagajanja tipom nalog v preizkusu NPZ, saj naj bi na tak način navajali učence na »testno situacijo«;
- vsebine, ki jih učitelj doživlja kot manj pomembne (tiste, ki se ne pojavljajo v preizkusih), obdela bolj na hitro in z manj pozornosti;
- na račun ustvarjalnih metod učenja se je povečal delež faktografskega znanja, dodatnih ur, namenjenih pripravi na test ... (prav tam, str. 55).

Vse te spremembe so razumljive, saj so učitelji ob vpeljavi zunanjega preverjanja znanja čutili povečano odgovornost, večji pritisk in nadzor, ob iskanju načinov za izboljšanje kakovosti pouka pa so se trudili predvsem izboljšati rezultate zunanjega preverjanja znanja, ki so bili odraz tudi učiteljevega dela (prav tam, str. 53–54). Menimo, da se do danes stanje ni dosti spremenilo ter da so učitelji zaradi zunanjega preverjanja znanja še vedno pod velikimi pritiski, kako skozi proces poučevanja dvigniti raven znanja, ki bi se odražal v rezultatih NPZ-ja.

2.5 Načini ocenjevanja znanja glede na prenosnik

Glede na teoretična izhodišča in priporočila strokovnjakov bi morala biti za učinkovite rezultate skozi celo šolsko leto enakomerno zastopana oba načina ocenjevanja (Razdevšek Pučko v Krakar Vogel 2004, str. 116). Čeprav velja, da je zaradi pomanjkanja časa oz. časovne ekonomičnosti veliko lažje pripraviti pripomoček za pisno ocenjevanje in izdelke doma popraviti kot v kratkem času ustno oceniti ves oddelek, nas k neenakomernemu razmerju med pisnimi in ustnimi ocenami v prid ustnemu ocenjevanju zavezuje tudi uradni dokument, ki za predmete, za katere so s predmetnikom določene več kot dve uri tedensko, predvideva, »da se znanje učenca oceni najmanj šestkrat v šolskem letu, pri čemer večina ocen ne sme biti pridobljena na podlagi pisnih izdelkov (Pravilnik o preverjanju ... 2013, 11. člen). Zavedati se moramo, da imata oba načina svoje prednosti in pomanjkljivosti in šele ko učitelj dobro pozna značilnosti posameznega načina ocenjevanja, lahko ustrezno načrtuje ter izbere način in obliko ocenjevanja, ki bo prilagojena razvojni stopnji in posebnostim učencem, pa tudi učnim vsebinam in ciljem, ki jih želi doseči (Razdevšek Pučko 1991, str. 33).

2.5.1 Ustno ocenjevanje znanja

Ustno ocenjevanje je tradicionalen, najstarejši in najbolj razširjen način ocenjevanja znanja. Jurman (1989, str. 36) opredeljuje več načinov ustnega ocenjevanja, in sicer:

- v obliki vprašanj, ki jih učitelj zastavlja, in učenčevih odgovorov nanje,
- v obliki razgovora med učiteljem in učencem (diskusije),
- kot prosto pripovedovanje učenca, ki ga učitelj usmerja z različnimi zahtevami (pojasni, analiziraj, interpretiraj ...).

Pri tem načinu ocenjevanja ima učenec možnost, da svoj odgovor ali pripovedovanje podrobneje razloži in pokaže, po kakšni miselni poti, je prišel do njega (prav tam).

C. Razdevšek Pučko (1991, str. 33) v svojem prispevku vidi v ustnem ocenjevanju naslednje prednosti, ki jih ni mogoče nadomestiti s pisnim ocenjevanjem:

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

- neposredni stik učenca in učitelja, ki zmanjšuje neoseben odnos med učiteljem in učenci;
- omogočena je individualizacija vsebin in vprašanj učencem v obsegu in na različnih ravneh;
- učitelj ima možnost sprotnega spremljanja in oblikovanja učenčevega govornega izražanja, tako tudi učenec razvija svoje govorno izražanje;
- omogočeno je ločeno in neodvisno ocenjevanje od bralnih sposobnosti, posebej pri tistih učencih, ki imajo bralno-zapisovalne težave;
- omogočeno je sprotno usmerjanje (s podvprašanji), spodbujanje in reševanje morebitnih nesporazumov pri manj sposobnih učencih;
- učitelj lažje ugotavlja učenčevo kritičnost in izvirnost ter spozna njegov način razmišljanja;
- ob ustnem ocenjevanju imajo tako vsi učenci, še posebej slušni tipi, možnost večkratnega poslušanja in utrjevanja snovi.

Seveda pa ima ustno ocenjevanje tudi vrsto pomanjkljivosti, večinoma na račun objektivnosti in veljavnosti ocenjevanja, saj učitelj postavlja učencem različno težka in različno reprezentativna vprašanja (prav tam, str. 33–34). Ocena je tako lahko odvisna od naključnih vprašanj, težko pa se je tudi izogniti subjektivnemu odnosu do učenca – učenec je lahko kljub dobremu znanju nižje ocenjen ali dobi zahtevnejša vprašanja, če učitelju ni »simpatičen« (prav tam, str. 34). Ustno ocenjevanje je tudi neekonomično, saj učitelju vzame veliko časa, da lahko oceni vse učence, pri tem pa zajame le manjši obseg snovi, toliko bolj, če ga izrabi za ocenjevanje tistih ciljev, ki jih lahko enakovredno preveri na pisni način (prav tam).

C. Razdevšek Pučko zaključí temo z ugotovitvijo, da je »nekatero od omenjenih pomanjkljivosti mogoče odstraniti ali vsaj ublažiti, predvsem z večjo samokontrolo in odgovornostjo učiteljev, večine prednosti pa ni mogoče doseči z drugimi oblikami, zato je ustno preverjanje v šoli nepogrešljivo« (prav tam).

2.5.2 Pisno ocenjevanje znanja

Pisno ocenjevanje je prav tako kot ustno utečen in pogost način ocenjevanja znanja, tudi pri pouku slovenščine. Glavna značilnost pisnega ocenjevanja je, da mora učenec samostojno

oblikovati odgovor (Šimenc 2000, str. 50). Učitelj tako kot pri ustnem ocenjevanju sestavi vprašanja, učenci pa nanje odgovarjajo s kratkimi ali daljšimi, obširnejšimi odgovori, odvisno, kaj naloga od njih zahteva (Jurman 1989, str. 36). Načeloma velja, da je s pisnim ocenjevanjem možno preveriti in oceniti skoraj vsako učno vsebino, vendar mora učitelj pri tem presoditi, katera vrsta pisnega ocenjevanja je najbolj primerna za uresničitev zastavljenih ciljev (prav tam).

Pisno ocenjevanje znanja je v primerjavi z ustnim bistveno drugačno. Kar je prednost ustnega ocenjevanja, je običajno pomanjkljivost pisnega, in obratno. C. Razdevšek Pučko (1991, str. 34) navaja naslednje prednosti tovrstnega ocenjevanja:

- omogoča ekonomično izrabo šolskega časa, saj lahko učitelj v eni šolski uri preveri znanje vseh učencev v razredu;
- vsi učenci so hkrati zaposleni;
- učenci odgovarjajo v enakih pogojih in na enaka vprašanja, kar učitelju omogoča primerjavo med posameznimi učenci;
- omogoča višjo stopnjo objektivnosti in manjši vpliv subjektivnih napak, saj poteka po vnaprej določenih kriterijih in pravilih ocenjevanja;
- odgovori učencev so dokumentirani, kar omogoča večkratno branje in posvetovanje o oceni, lahko jih pokažemo staršem;
- učenci lahko odgovarjajo na vprašanja v poljubnem zaporedju in s hitrostjo, ki jim najbolj ustreza.

Jurman je mnenja, da se pisno ocenjevanje odlikuje po večji resnosti, ki jo zaznavata tako učenec kot učitelj (Jurman 1989, str. 38). Oba se namreč zavedata, da ni vseeno, kakšen pisni preizkus sestavi učitelj in kako odgovarja učenec, saj je vsak pisni preizkus tako rekoč dokumentacija, ki je ni mogoče naknadno spreminjati, na vpogled pa je lahko tudi staršem, ravnatelju, svetovalnemu delavcu ali drugim učiteljem (prav tam). Prednost pisnega ocenjevanja vidi tudi v tem, da ni obremenjeno z odnosom učitelj – učenec; tako tisti učenci, ki so z učiteljem v dobrih ali slabih odnosih, lahko dosežejo bolj stvarne in objektivne rezultate (prav tam).

M. Šimenc (2000, str. 51) izpostavi tudi nekatere pomanjkljivosti:

- pisne preizkuse znanja je težko sestaviti;

- če se ponavljajo, hitro postanejo znani in če jih učenci poznajo, izgubijo svojo vrednost;
- učitelj nima možnosti spremljati učenčeve sposobnosti izražanja in reševanja problemov.

Če so pri pogostem pisnem ocenjevanju v ospredju predvsem naloge objektivnega tipa, lahko pripelje do tega, da se učenci ne znajo dobro govorno izražati in ne znajo oblikovati svojih misli na kratek in razumljiv način (Jurman 1989, str. 38).

Pogostost in časovni rasporedi pisnega ocenjevanja znanja v osnovni šoli so določeni s pravilnikom, ki predvideva, da se učence lahko pisno ocenjuje največ dvakrat v tednu in enkrat na dan (izjemoma lahko največ trikrat v tednu in enkrat na dan, pri čemer ne tri dni zaporedoma, v primeru, da gre za ponovitev ocenjevanja) (Pravilnik o preverjanju ... 2013, 12. člen). Pravilnik v istem členu tudi določa, da morajo biti učenci z datumom pisnega ocenjevanja seznanjeni vsaj pet delovnih dni prej, pisnih izdelkov za oceno pa učenci ne smejo pisati pet delovnih dni pred ocenjevalno konferenco, razen v primeru ponavljanja (prav tam). Navadno učitelji pisno ocenjevanje znanja načrtujejo že ob začetku šolskega leta za celo šolsko leto ali pa vsaj za posamezno polletje in z datumi vnaprej seznanijo tudi učence.

2.5.3 Posebnosti in oblike ustnega in pisnega ocenjevanja znanja pri slovenščini

Pri pouku slovenščine sta ustno preverjanje in ocenjevanje znanja nujno potrebna, saj učitelj lahko le na ta način s skrbno zastavljenimi vprašanji preveri nekatere (višje) cilje in oceni učenčeve komunikacijske spretnosti, ki zadevajo pravilno, jasno in ustrezno govorno izražanje ter rabo knjižnega jezika (Krakar Vogel 2009, str. 22).

Pri književnem pouku poznamo dva načina ustnega ocenjevanja⁹, in sicer ocenjevanje ob literarni predlogi ali brez nje, poleg tega pa se ustno ocenjuje tudi govorne nastope (Krakar Vogel 2004, str. 117). Pri **ocenjevanju ob literarni predlogi** učenec odgovarja na vprašanja, ki so v povezavi z danim, v naprej pripravljenim literarnim besedilom, in dokazuje sposobnost literarnega branja ali raziskovanja ter reprodukcijo in uporabo književnega znanja (prav tam, str. 117–118). **Brez literarne predloge** pa ocenjevanje poteka v dveh primerih –

⁹ B. Krakar Vogel v svojem delu *Poglavja iz didaktike književnosti* (2004) uporablja izraz preverjanje sinonimno z izrazom ocenjevanje, sami pa bomo predvsem zaradi tematike diplomske naloge uporabljali izraz ocenjevanje.

kadar učenec vnaprej prebere besedilo doma, v šoli pa odgovarja na vprašanja oziroma v samostojnem govornem nastopu predstavlja svoje ugotovitve o vsebini, doživljanju, interpretaciji ... in kadar učenec besedilo recitira na pamet (prav tam, str. 119).

»Od oblik pisnega preverjanja znanja v naših šolah najpogosteje uporabljamo šolske naloge, kontrolne naloge esejističnega tipa (širša vprašanja, ki dopuščajo proste odgovore) in kontrolne naloge objektivnega tipa, redkeje pa teste znanja« (Razdevšek Pučko 1991, str. 34–35). Vse te oblike se uporabljajo tudi pri preverjanju in ocenjevanju književnega znanja in sposobnosti, vendar s prilagoditvami posebnostim predmeta. Kot zapiše B. Krakar Vogel (2004, str. 120) »v praksi torej srečujemo naloge esejskega tipa (prosto oblikovanje odgovorov oz. reševanje problemov) in kontrolne naloge, ki so bodisi bližje esejskim nalogam (odgovori so obširnejši, bolj prosti) bodisi bližje testu (odgovori so krajši, bolj vezani na precizna vprašanja«.

C. Razdevšek Pučko (1991) opozarja na napačno rabo izraza »test« za enostavne kontrolne naloge ali za skupine nalog objektivnega tipa (prav tam, str. 35). Za teste znanja je značilno naslednje:

- naloge, ki se odlikujejo po strokovni in tehnični vrednosti, sestavljajo strokovnjaki za psihometrijo skupaj s strokovnjaki za posamezno predmetno področje;
- imajo poznane merske karakteristike, zlasti veljavnost in zanesljivost;
- so normirani, kar pomeni, da je znano, kako je test reševala standardna oziroma reprezentativna skupina učencev;
- so poleg samega testa priložena tudi navodila za rabo in izvajanje testiranja;
- običajno vsebujejo več paralelnih oblik (Šimenc 2000, str. 50).

Testi znanja se pri pouku slovenščine pojavljajo v okviru zunanjega (nacionalnega) preverjanja znanja, glede na cilje, vsebine, vrste vprašanj in odgovorov pa pri internem pisnem ocenjevanju književnega znanja in sposobnosti B. Krakar Vogel razlikuje dve temeljni obliki: kontrolno nalogo testnega (objektivnega) tipa in šolski esej (Krakar Vogel 2004, str. 120–121).

Kontrolna naloga testnega tipa

V nasprotju s testi znanja, ki jih sestavlja skupina strokovnjakov, kontrolne naloge testnega tipa¹⁰ sestavi učitelj sam, poleg tega pa tudi sam določi način točkovanja in kriterije za posamezne ocene (Razdevšek Pučko 1991, str. 35). Izraz »kontrolna naloga« se danes uporablja le še v pogovornem jeziku, namesto njega se je uveljavil izraz »pisni preizkus znanja (za oceno)«, ki ga uporabljamo v tudi v nadaljevanju diplomske naloge. Uporablja se tako za preverjanje kot tudi za ocenjevanje znanja.

Pisni preizkus znanja je sestavljen iz niza različnih nalog oziroma vprašanj, ki se nanašajo na priloženo besedilo. Te naloge morajo vsebovati vse zahtevnostne ravni taksonomskih stopenj, če želimo, da bo preizkus kakovosten in bo zadostil osnovnim merskim karakteristikam ocenjevanja¹¹ (Krakar Vogel 2004, str. 121). Glavna pomanjkljivost nalog pisnega preizkusa pa je v tem, da »ne preverjajo celostnega, sinteznega odziva bralca na literaturo oz. da ne pokažejo vseh razsežnosti bralne sposobnosti ob določenem besedilu«, meni B. Krakar Vogel (prav tam, str. 122). Podrobnejše značilnosti pisnega preizkusa in njegovo sestavo bomo predstavili v poglavju v nadaljevanju naloge.

Pisna naloga esejskega tipa (šolski esej)

M. Cencič opredeljuje esej kot »nalogo s prostimi odgovori [...], na katere odgovarja učenec prosto, z lastnim stilom, zgradbo odgovora in brez vnaprej določenih odgovorov [...]« (Cencič 1997 v Krakar Vogel 2004, str. 126). Naloge so primerne za celostno preverjanje in ocenjevanja znanja pri vseh predmetih, z njimi navadno preverjamo višje kognitivne cilje, kot so npr. analiza, sinteza in vrednotenje (prav tam).

Pri pouku književnosti poimenovanje »esej« uporabljamo za »učenčevo pisno besedilo (tradicionalno poimenovanje je spis) o njegovem sprejemanju književnosti« (Krakar Vogel 2004, str. 127). »Učenec v zaključenem besedilu izrazi svoje odzivanje na prebrano literarno besedilo (ali več besedil), to odzivanje razloži in utemelji« (prav tam). Takšna besedila nastajajo pri pouku književnosti srednješolskih (gimnazijskih) programov, v osnovni šoli pa učenci tvorijo podobna besedila, ki jih B. Krakar Vogel (2001, str. 21) imenuje **predesejska besedila** oziroma **pisne naloge s predesejskimi prvinami**. Obe vrsti sta si podobni v tem,

¹⁰ Ta izraz uporablja Krakar Vogel (2004), Razdevšek Pučko (1991) kontrolna naloga objektivnega tipa, Šimenc (2000) pismene naloge oz. kontrolne vaje.

¹¹ O osnovnih merskih karakteristikah podrobneje pišemo v poglavju 2.6.

»da se pisci v teh besedilih doživljajsko, razumsko in domišljijško odzivajo na prebrano literaturo, glavna razlika pa je, da je v gimnazijskih esejih več analize, sinteze, uvrščanja, argumentiranja in vrednotenja, zlasti v osnovnošolskih besedilih pa več doživljajsko-domišljijških prvin« (prav tam). Prav na podlagi prevladujočih prvin v šolskih spisih, kot pogovorno imenujemo predesejska besedila v osnovni šoli, pa Žagar (1992) ločuje doživljajski in domišljijški spis.¹²

Eden večjih problemov na področju ocenjevanja pa je prav ocenjevanje spisov oziroma esejskih besedil. Splošno mnenje je, da takšne naloge zaradi različnih ocenjevalčevih subjektivnih interpretacij precej zmanjšujejo objektivnost in so eno izmed najmanj zanesljivih področij ocenjevanja (Cencič 1996, str. 243). Vendar se strokovnjaki na različne načine trudijo povečati kakovost oziroma izboljšati pomanjkljivosti merskih karakteristik prav zato, ker so esejska besedila s stališča književnega pouka najprimernejši način za izražanje individualnega kompleksnega odzivanja na literaturo (Krakar Vogel 2004, str. 133).

Pri ocenjevanju se lahko usmerimo na spis kot celoto ali le na ločene elemente, ki se nanašajo na določene spretnosti in sposobnosti pisca (Zrimšek 2003, str. 206). Glede na to ločimo celostno (holistično) in razčlenjevalno (analitično) metodo ocenjevanja (prav tam).

Celostno (holistično) ocenjevanje – zanj je značilno, da »ocenjevalec z določenimi izrazi z različnih zahtevnostnih področij esejskega pisanja (npr. poznavanje teme, kakovost odziva, zgradba, jezik) opiše vrednost celote, opis pa pretvori v stopnje na ocenjevalni lestvici (Krakar Vogel 2004, str. 133). Za takšen način ocenjevanja velja, da se mora iz komentarja razbrati napredek (ali nazadovanje), splošne fraze, kot so Zelo dobro!, Slabo! ..., niso primerne (Zrimšek 2003, str. 206).

Poleg ocenjevanja po vtisu je vedno bolj uveljavljeno ocenjevanje po vnaprej postavljenih kriterijih, imenovano tudi **razčlenjevalno** oziroma **analitično ocenjevanje**. Ocenjevalec pri tem podrobno analizira besedilo in ga razčleni na pomembnejše dele in posebej oceni različne vidike pisanja (prav tam). Žagar (1992, str. 228) za ocenjevanje šolskih spisov v višjih razredih osnovne šole predlaga naslednje vidike ocenjevanja:

- vsebina (skladnost spisa z naslovom, izvirnost, pronicljivost);

¹² Več o prvinah doživljajškega in domišljijškega spisa glej: Žagar, F. (1992).

- oblika (zunanja in notranja kompozicija, poanta);
- slog (skladnost jezikovnih sredstev z besedilno vrsto, ustrezen izbor besed, primerna dolžina povedi);
- slovnična in pravopisna pravilnost.

Takšno ocenjevanje odlikuje visoka diagnostična vrednost in ker so kriteriji natančnejši, je tudi za ocenjevalce lažje (Zrimšek 2003, str. 207). Vendar pa se težave pojavijo v primeru, da je treba na koncu vse elemente združiti v eno oceno, ker ni enotnega pravila, »kaj, koliko in katere ločene kategorije upoštevati ali čemu dati večjo težo in poudarek« (prav tam). Večinoma se učitelji zato poslužujejo različnih načinov kombiniranja obeh pristopov; za ocenjevanje uporabljajo tako celostni kot analitični pristop – tako učitelj primerja rezultate obeh ocenjevanj ter na podlagi obeh določi končno oceno (Krakar Vogel 2004, str. 134).

2.6 Merske karakteristike – značilnosti dobrega ocenjevanja

Pri ocenjevanju imamo opraviti z neke vrste merjenjem, in sicer posrednim, saj učitelj ne more neposredno izmeriti učenčevega znanja, ampak lahko le oceni njegove odgovore in izdelke. Ker pa je ocenjevanje kot merjenje v širšem smislu le subjektivna presoja ocenjevalca, izražena v opisni ali številčni oceni, je verjetnost pojavljanja napak v procesu ocenjevanja zelo visoka. Da bi se temu kar najbolj izognili in pridobili čim bolj nepristranske rezultate, moramo dobro poznati metrične lastnosti merskega inštrumenta. Dobremu ocenjevanju znanja se lahko približamo z upoštevanjem naslednjih merskih karakteristik, ki jih v tem poglavju podrobneje predstavljamo. Te so: veljavnost, zanesljivost, občutljivost, objektivnost in ekonomičnost.

2.6.1 Veljavnost

Veljavnost (validnost) je po besedah B. Marentič Požarnik (2000b) najpomembnejša značilnost dobrega ocenjevanja (prav tam, str. 265). Ocena je **vsebinsko** veljavna, če vanjo zajamemo vse to, kar smo želeli izmeriti, postopek ocenjevanja pa je veljaven, »če obsega vse pomembne vsebine in cilje določenega izseka učnega načrta« (prav tam). Podobno zapiše tudi Žagar; če želimo, da bo ocena vsebinsko veljavna, moramo vedno ocenjevati le tisto, kar smo si zastavili kot cilj ocenjevanja, in ne še česa drugega (Žagar 2009, str. 142). Vsebinsko

veljavnost preverjamo tako, da vprašanja primerjamo s cilji in vsebinami predmeta v učnem načrtu. Bolj kot bodo vprašanja predstavljala celotno učno snov, bolj bo preizkus veljaven (Marentič Požarnik, prav tam; prim. tudi Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 29–30).

V pisnih preizkusih znanja je težko doseči primerno razmerje med nižjimi in višjimi spoznavnimi cilji, saj je nižje, ki zahtevajo le reprodukcijo znanja, lažje izmeriti in zato takšne naloge prevladujejo. Za izboljšanje veljavnosti si lahko pomagamo z uravnavanjem vprašanj po kakšni od uveljavljenih taksonomij¹³ ali klasifikaciji ciljev (prav tam).

Poleg vsebinske poznamo tudi **prognostično** ali **napovedno** veljavnost. Na osnovi šolskih ocen lahko napovemo učenčev uspeh z enega učnega predmeta na drugega ali iz končnega šolskega uspeha na nadaljnje šolanje ali poklic (Jurman 1989, str. 74). Visoko napovedno veljavnost morajo zagotoviti zlasti preizkusi znanja, ki odločajo o tem, ali bo učenec sprejet na določeno šolo višje stopnje (Marentič Požarnik 2000b, str. 266).

2.6.2 Zanesljivost

Naslednja pomembna značilnost dobrega ocenjevanja je njegova zanesljivost, imenovana tudi trdnost, stabilnost ali konsistentnost (Cencič 2000, str. 104).

Test je zanesljiv, če daje pri ponovnem testiranju pri podobnih ali enakih pogojih pri istih testirancih znova iste rezultate (Sagadin 1993, str. 76–77). Popolnoma zanesljiv test je praktično nemogoč, saj na rezultate testiranja vplivajo še mnogi drugi dejavniki (npr. kakovost in temperatura zraka, motnje v okolici, motivacija in počutje testirancev ...), zaradi katerih ujemanje ne more biti 100 % (prav tam).

Stopnjo zanesljivosti lahko učitelj preveri z večkratnim zaporednim merjenjem in primerjanjem dobljenih rezultatov, kar pa ni lahko preverjati, saj je znanje spremenljiva kategorija (Marentič Požarnik 2000b, str. 267). Tudi primerjanje rezultatov dveh enakovrednih preizkusov znanja ni preprosto, saj ima vsako merjenje svojo napako, ki pa mora biti čim manjša (prav tam).

¹³ Taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev bodo podrobneje predstavljene v naslednjem, tretjem poglavju.

Zato se je potrebno osredotočiti na vprašanje, kako izboljšati zanesljivost preizkusov. To lahko storimo s tem, da povečamo objektivnost preizkusa, iz preizkusa izločimo najtežje naloge in jih nadomestimo s srednje težkimi ali pa povečamo število nalog in s tem podaljšamo preizkus (Sagadin 1993, str. 89–90). Žagar (2009) še dodaja, da so tisti učitelji, ki imajo natančno izdelane kriterije ocenjevanja, bolj zanesljivi ocenjevalci (prav tam, str. 143).

M. Cencič (2000, str. 106) vidi med zanesljivostjo in veljavnostjo zanimivo povezavo. Neko merjenje je lahko visoko zanesljivo, čeprav ni nujno, da je veljavno, obratno pa velja, da veljavno ocenjevanje mora biti zanesljivo. Če želimo, da bo naše ocenjevanje veljavno, moramo zanj imeti tudi zanesljive informacije (prav tam).

2.6.3 Občutljivost

»Test znanja je tem bolj občutljiv, čim manjše razlike v znanju posameznikov moremo z njim ugotavljati« (Sagadin 1993, str. 91). Kaže se v velikosti razsipa testnih rezultatov okoli sredinske vrednosti – bolj kot so rezultati razpršeni navzgor in navzdol, večja je občutljivost preizkusa. Ta merska karakteristika kaže razlike v znanju posameznih učencev. Če bi vsi testiranci dosegli enak rezultat, test za razlike sploh ne bi bil občutljiv. Premalo občutljiv bi bil test, sestavljen iz nalog, ki bi jih pravilno rešili skoraj vsi testiranci, pa tudi test, ki bi vseboval naloge, ki bi jih pravilno rešili le redki posamezniki. Test mora torej vsebovati različno težke naloge – od takih, ki jih zmorejo rešiti tudi najslabši, do takih, ki jih zmorejo rešiti le najboljši testiranci (prav tam).

Občutljivost testa je torej mogoče uravnavati z izborom nalog oziroma vprašanj (glede na težavnost), pa tudi z dolžino preizkusa – večje kot je število nalog, bolj je test občutljiv (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 40). Optimalno je, če preizkus znanja zajema večino nalog srednje težavnostne stopnje – takih, ki jih reši 40–60 odstotkov udeležencev, in če se izogibamo nalogam z nizko stopnjo diskriminativnosti¹⁴ (prav tam).

Delno je občutljivost določena tudi z ocenjevalno lestvico, ki jo uporabljamo (Jurman 1989, str. 72). V osnovnošolskem izobraževanju je glede na raziskave in izkušnje ustrezno občutljiva petstopenjska ocenjevalna lestvica, vendar se nekaterim učiteljem zdi pretesna, zato

¹⁴ Visoka stopnja diskriminativnosti pomeni, da določeno nalogo pravilno reši bistveno več dobrih kot slabih učencev, nizka pa, da je nalogo rešilo več slabih kot dobrih učencev (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 40).

dajejo tudi vmesne ocene (plus in minus za vsako oceno), drugim pa preširoka in vseh stopenj niti ne izkoristijo. Po mnenju Jurmana je tako ocenjevanje, ker mu znižujemo občutljivost, krivično, pa tudi neprimerljivo z ocenjevanjem drugih učiteljev, ki uporabljajo petstopenjsko lestvico (prav tam).

2.6.4 Objektivnost

»Za neko merjenje pravimo, da je objektivno, kadar so dobljeni rezultati odvisni od velikosti pojava, ki ga merimo, ne pa od tistega, ki pojav meri. Za šolsko ocenjevanje bi lahko rekli, da bi bilo objektivno le v tem primeru, kadar bi bila ocena odvisna samo od učenčevega znanja, ne pa od tistega, ki ga izprašuje in ocenjuje«, meni Zorman (1968, str. 11). Na ocenjevanje torej ne smejo vplivati značilnosti ocenjevalca ali situacija, v kateri se ocenjuje (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 34).

Objektivnost ugotavljamo tako, da damo izdelek v oceno različnim ocenjevalcem in izračunamo korelacije (Sagadin 1993, str. 91). Objektivnost ocenjenih odgovorov je računsko popolna, če je popolna korelacija med rezultati različnih ocenjevalcev, takšna pa je le tedaj, če se ocenjevalci ujemajo v vrednotenju vsakega odgovora (prav tam). V praksi se upošteva, da so ocene objektivne, če je korelacija ocen neodvisnih ocenjevalcev višja od 0,95 (Žagar 2009, str. 143).

Učitelj v oceno ne sme vnašati svojih subjektivnih napak, predpostavk, stereotipov, ki se nanašajo nanj, na izdelek, učenca ali situacijo, v kateri ocenjuje (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 34). Vendar popolna objektivnost kljub temu ni mogoča. Stopnja objektivnosti je odvisna tudi od načina ocenjevanja oz. vrste nalog, pri čemer lahko največjo objektivnost ocenjevanja dosežemo pri zaprtih nalogah (izbirnega tipa), najmanjšo pa pri ustnem ocenjevanju, nalogah esejskega (odprtega) tipa ali pri ocenjevanju praktičnih izdelkov (prav tam).

Pogosto se kot ocenjevalci svojih subjektivnih napak, ki lahko pomembno vplivajo na ocenjevanje, niti ne zavedamo. Če stremimo k izboljšanju objektivnosti ocenjevanja, je prav, da se z najpogostejšimi morebitnimi napakami seznanimo in jih uzavestimo, saj se jim potem tako najlažje poskušamo izogniti. B. Marentič Požarnik (2000b, str. 267–268) navaja naslednje:

- **Halo učinek** – Na oceno poleg znanja neupravičeno vplivajo tudi druge informacije, npr. splošno mnenje o učencu, njegove prejšnje ocene ali ocene pri drugih predmetih, simpatičnost ... Halo učinek je pri učiteljih zelo pogost, težko se mu je tudi izogniti, saj je močno povezan s pozitivnimi ali negativnimi čustvi.
- **Logična napaka** – Do nje pride, ko stvari, za katere menimo, da so si podobne, tudi podobno ocenimo. Npr. učitelj bo prav zaradi sorodnosti predmetov pri tujem jeziku učenca ocenil na podlagi njegovih ocen pri slovenščini.
- **Učinek prvega vtisa** – Zelo pomembno je, kakšen vtis naredi učenec na učitelja ob prvem srečanju, saj je učenec na podlagi tega lahko ocenjen tudi pozneje. Prve dobre ocene ustvarijo močno pozitivno podobo učenca, medtem ko se vtis ob prvi slabi oceni navadno zelo težko popravi.
- **Učinek kontrasta** – Do neke mere je nasproten halo učinku. Kadar znanje učenca ne dosega pričakovanj, učitelj razliko pretirano opazi. Če odličen učenec na primer enkrat le malo slabše izkaže svoje znanje, dobi precej slabšo oceno. Učinek kontrasta je viden tudi pri ocenjevanju dveh, treh zaporednih, a po kvaliteti zelo različnih odgovorov, izdelkov, saj tako slabši učenec, ki pride na vrsto pri spraševanju za boljšimi učenci, lahko dobi nižjo oceno, kot si jo zasluži.
- **Vpliv stereotipov in predsodkov** – Pokaže se takrat, ko na ocenjevanje pretirano vplivajo dejavniki, kot so spol učenca, socialni izvor, zunanji izgled, nacionalna pripadnost ... Zavedati se moramo, da teh vplivov ni mogoče vedno zavestno kontrolirati.
- **Osebna enačba** – Pomeni različno strogost učitelja; nekateri učitelji imajo vedno stroga merila, ne glede na to, koga ali kaj ocenjujejo, drugi pa so pri ocenjevanju bolj blagi. Tudi od osebne enačbe učitelja je odvisno, kako visoke ocene prevladujejo v določeni skupini.
- **Napaka sredine ali skrajnih vrednosti** – Gre za to, da nekateri učitelji dajejo predvsem skrajne ocene, drugi pa se raje držijo srednje vrednosti.
- **Vpliv dolžine odgovora** (tudi pisave, oblike, jezikovne pravilnosti) – Ta vpliv zmanjša objektivnost ocene. Prav je, da se na te stvari primerno opozori, vendar ne smejo postati del (nižje) ocene.
- **Prilagajanje vzorcu** – To pomeni, da učitelj prilagodi kriterij posameznemu razredu ali skupini. V razredu, kjer npr. prevladujejo dobri učenci, ga bo poostril in obratno (prav tam).

Prav subjektivnost učiteljevega ocenjevanja je eden glavnih razlogov za uvajanje zunanjih preverjanj znanja, ki naj bi pomenili objektivnejše, za vse učence in šole enako merilo znanja (prav tam, str. 268).

2.6.5 Ekonomičnost

Postopki ocenjevanja so po navadi zamudni in od ocenjevalcev terjajo veliko časa. Ekonomičnost postopkov je v tem, da ob smotrni uporabi časa in energije dobimo čim več kvalitetnih rezultatov; pri tem moramo upoštevati tako čas učencev kot učiteljev, torej čas za pripravo in izvedbo pa tudi za ovrednotenje (točkovanje in ocenjevanje) rezultatov (Marentič Požarnik 2000b, str. 268–269).

Naloge objektivnega tipa terjajo veliko časa za pripravo, veliko manj pa za izvedbo in ovrednotenje, nasprotno pa ustno preverjanje vzame malo časa za pripravo, a zelo veliko časa za izvedbo, saj poteka individualno (prav tam, str. 269). Zaradi dragocenega časa se priporoča, da znanje na ravni preproste reprodukcije raje preverjamo s pisnimi preizkusi znanja. Eseji oziroma vprašanja odprtega tipa spet zahtevajo veliko časa tako za pisanje odgovorov kot za popravljanje, vendar z njimi dobimo nekatere informacije, ki jih drugače ne bi dobili (prav tam).

3 TAKSONOMIJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH CILJEV

Če želimo pri preverjanju in ocenjevanju zajeti vse pomembne komponente znanja, se moramo potruditi, da merski inštrument odraža različne zahtevnostne ravni znanja (Rutar Ilc 2003, str. 15–16). Po mnenju Z. Rutar Ilc je zdravorazumsko pojmovanje znanja kot zaloge konkretnih vsebin že zdavnaj preseženo (prav tam, str. 15). Vedno bolj se poudarja, kako pomembno je, da so znanja uporabna, da jih učenci razumejo ter znajo uporabiti v novih situacijah. Pri sestavljanju, izbiri in kritični analizi nalog in vprašanj, ki bi pripeljala do raznovrstnih znanj, so nam v pomoč različne klasifikacije in taksonomije znanja oziroma ciljev (prav tam, str. 16).

Taksonomija, ki bi bila splošno primerna oz. univerzalna za vsa predmetna področja, ne obstaja – vsaka stroka si mora prirediti taksonomsko strukturo, ki bo kar najbolj ustrezala njenim vsebinam in ciljem (Bucik 2003, str. 124). Tako na primer taksonomska struktura, ki odraža najpomembnejše vsebine na področju naravoslovja, ne more biti povsem primerna za poučevanje jezikov (prav tam).

Učni načrt za slovenščino mora vsebovati takšno taksonomsko strukturo, ki bo najbolje prikazala vse pomembno znanje z vsemi načini uporabe in vsemi miselnimi procesi, ki se pri slovenščini predpostavljajo, npr. slovnično znanje, poznavanje elementov literarne vede, zmožnost razumevanja prebranega, zmožnost sporazumevanja ... (prav tam). Bistvenega pomena je, kar tudi Bucik poudarja, da taksonomija, ki se uporablja pri preverjanju in ocenjevanju, v celoti odseva »taksonomijo spoznavnih procesov v jasno opredeljenih učnih ciljih in standardih znanja«, te pa mora ocenjevalec zelo dobro poznati (prav tam, str. 125).

V našem prostoru pa tudi pri pouku slovenščine je najbolj uveljavljena in upoštevana Bloomova taksonomija, ki nam je zaradi svoje učinkovitosti in preglednosti v pomoč v vseh fazah učnega procesa – tako pri ugotavljanju predznanja, v procesu sprejemanja, razčlenjevanja in tvorjenja besedila, kot tudi pri sprotnem in končnem preverjanju ter ocenjevanju znanja (Ivšek 2005, str. 19). Po mnenju M. Ivšek se poleg Bloomove taksonomije v učnih načrtih za slovenščino pri uresničevanju funkcionalnih ciljev kaže smiselna uporaba tudi Marzanove taksonomije (prav tam). Obe omenjeni taksonomiji podrobneje predstavljamo v naslednjih podpoglavjih, pri analizi pisnih preizkusov v praktičnem delu pa se bomo opirali predvsem na taksonomijo Benjamina Blooma.

3.1 Bloomova taksonomija učnih ciljev za kognitivno področje

Bloomova taksonomija je ena najstarejših in najbolj znanih ter upoštevanih taksonomij, ki jo je izdelala skupina strokovnjakov¹⁵ pod vodstvom ameriškega psihologa Benamina Blooma z namenom, da bi preprečila kopičenje vprašanj nižje ravni (Marentič Požarnik 2003, str. 265–266). Uporabna je predvsem pri razvrščanju nalog za preverjanje in ocenjevanje znanja (prav tam). Nanjo se opirajo pri operacionalizaciji učnih ciljev v večjem delu učnih načrtov slovenskih šol, pa tudi pri strukturiranju maturitetnih nalog ter nalog nacionalnega preverjanja znanja v osnovnošolskem izobraževanju (Rutar Ilc 2003, str. 19).

Bloom je s sodelavci vzgojno-izobraževalne cilje razdelil na tri področja:

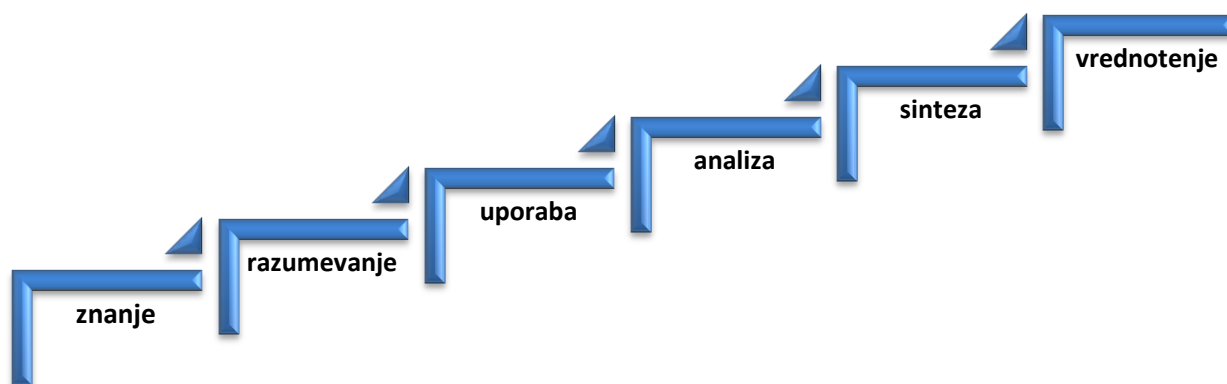
- **kognitivno ali spoznavno področje** – cilji, v povezavi z reprodukcijo in prepoznavanjem učne snovi ter zahtevnejšimi oblikami miselne aktivnosti;
- **afektivno ali čustveno področje**¹⁶ – cilji, ki zadevajo učenčeve interese, stališča, razvoj vrednotenja itd.;
- **psihomotorično področje** – to področje, ki zajema pisavo, ročne spretnosti in druge grafomotorične dejavnosti, ni podrobneje raziskano (Zorman, 1974, str. 10–11).

Na tem mestu se bomo osredotočili na kognitivno področje, iz katerega izhaja za nas pomembna taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev. Ti cilji so razvrščeni hierarhično, od nižjih proti višjim stopnjam, tako da navadno višja stopnja zajema tudi nižje (npr. problema, ki zahteva uporabo znanja, ne moremo rešiti, če nimamo ustreznega in dobro razumljenega znanja) (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 53). Hierarhijo ciljev Bloomove taksonomije lahko ponazorimo tudi s spodnjo sliko.

¹⁵ Leta 1956 so Bloom, Engelhart, Furst, Hill in Krathwohl na podlagi večletnega proučevanja svoje izsledke objavili v knjigi *The Taxonomy of Educational Objectives* (Zorman 1974, str. 10).

¹⁶ Afektivno področje zajema naslednje stopnje, ki si sledijo takole: sprejemanje, reagiranje, usvajanje vrednot in stališč, urejanje in organizacija vrednot v sistem, karakter (Zorman 1974, str. 11).

Slika 1: Taksonomske stopnje Bloomove klasifikacije spoznavnih učnih ciljev



Sledi podrobnejši opis vsake od šestih taksonomskih stopenj s primeri taksonomsko stopnjevanih nalog oziroma vprašanj za pouk književnosti v osnovnošolskem izobraževanju.

1. Znanje

Znanje oziroma poznavanje¹⁷ je po Bloomu najnižja taksonomska stopnja. »Na tej stopnji učenec določena spoznanja spominsko usvoji in nato obnovi v približno taki obliki, kot jih je sprejel (lahko tudi le prepozna pravilen odgovor, npr. v nalogah izbirnega tipa)« (Ivšek 2005, str. 19). Gre za prepoznavanje, obnovo ali priklic dejstev, specifičnih podatkov (letnic, imen, števil, formul), terminologije, zakonitosti, pravil ... Znanje je vključeno v vse nadaljnje stopnje, vendar je na prvi stopnji dovolj, da se učenec spomni in obnovi posamezne informacije ali pojme. Vprašanja, s katerimi preverjamo znanje, so spominska vprašanja, ki vzbujajo le nižje miselne procese – zahtevajo reprodukcijo ali prepoznavanje prej naučenih vsebin (prav tam, str. 19–20). Pri poučevanju kot tudi pri preverjanju in ocenjevanju je znanje kot cilj najmočnejše ali celo preveč zastopano, to pa zato, ker ga je razmeroma lahko posredovati in tudi ocenjevati. Tipični glagoli, najpogosteje uporabljeni s poznavanjem¹⁸:

¹⁷ Z. Rutar Ilc (2003) zaradi vse širšega pojmovanja koncepta znanja vidi pojem »znanje« za prvo stopnjo Bloomove taksonomije kot zavajajočega, zato predlaga, da se za najnižjo kognitivno stopnjo termin »znanje« nadomesti z izrazom »poznavanje«, ki kot pravi »tudi bolje opisuje samo naravo tega vidika znanja« (prav tam, str. 68). Šebartova pa predlaga za prvo stopnjo taksonomije izraza »zapomnitev« oz. »pomnjenje« (prav tam).

¹⁸ Pri vsaki taksonomski stopnji bomo podali tudi tipične primere glagolov, ki najpogosteje ponazarjajo določene kognitivne stopnje, vendar kot opozarja Z. Rutar Ilc (2003) se je potrebno zavedati, da ti glagoli niso izključno zagotovilo za posamezno raven – ključnega pomena je, da se dejavnost, ki jo posamezni glagol predpostavlja,

opredeli, ponovi, naštej, podaj definicijo, prepoznavaj, razporedi, opiši ... (Rutar Ilc 2003, str. 69)

Primeri nalog, ki zahtevata poznavanje (Ivšek 2005, str. 96):

Če razčlenimo prvi verz pesmi, dobimo naslednjo metrično shemo:

U – U U – U U – U U – U

Verz je a) jambski b) amfibraški c) trohejski

Kdo je napisal delo Povodni mož? _____

2. Razumevanje

Na tej taksonomski stopnji učenec razume smisel in bistvo sporočila, ga zna obnoviti (daljše besedilo pove na kratko, s svojimi besedami), pojave zna razložiti ali interpretirati, poda glavno misel (Ivšek 2005, str. 20). V nasprotju s poznavanjem razumevanje predpostavlja, da učenec razume oziroma ponotranji, predela in sistematizira to znanje. Razumevanje naj bi po Bloomu posredovale naslednje tri operacije:

- **prevajanje** – učenec pove s svojimi besedami ali prevaja iz enega v drug simbolni sistem (npr. z besedami predstavi grafično ponazorilo, besedni zapis predstavi slikovno);
- **interpretacija** – učenec prepozna posamezne elemente danega sporočila in ugotavlja povezave med njimi, ločuje bistvene sestavine od nepomembnih;
- **ekstrapolacija** – učenec sklepa na osnovi znanja o posledicah, prepozna posamezne elemente na drugih primerih ali v drugih okoliščinah. (Rutar Ilc 2003, str. 69–70)

Tretja situacija predpostavlja drugi dve, vendar so vse tri tako tesno prepletene, da je včasih težko potegniti ločnico med njimi (prav tam, str. 70). Razumevanje predpostavljajo glagoli: pojasni, razloži, povzemi, prepoznavaj, povej z drugimi besedami, pripoveduj, navedi nov primer ... (prav tam, str. 80).

tudi resnično izvede (npr. glagol »razloži« zahteva učenčevo resnično razumevanje, ne pa razlage, ki se jo je naučil na pamet).

Primeri nalog, ki zahtevata razumevanje:

Prešeren je želel v prvi kitici s primero ali komparacijo:

a) poudariti lepoto Ljubljane.

c) prikazati ples v Ljubljani.

b) prikazati Urškino lepoto.

č) opisati lepoto zvezde danice.¹⁹

Postavite v nezaznamovan besedni red in »prevedite« metaforo:

Viharjev jeznih mrzle domačije / bile pokrajine naše so, kar Samo, / tvoj duh je zginil ...²⁰

3. Uporaba

Tretja, zelo pomembna taksonomska stopnja predvideva samostojno uporabo znanja (pravil, zakonitosti, formul) pri reševanju novih primerov. Zorman (1974, str. 15) meni, da je bistvena naloga pouka uveljavljanje funkcionalnega znanja. Torej je treba učence usposobiti, da znajo v šoli pridobljeno znanje uporabiti pri reševanju novih problemov ali v raznih praktičnih situacijah zunaj šolskega prostora (prav tam). Podobno razmišlja tudi B. Marentič Požarnik (1991, str. 25 v Ivšek 2005, str. 20), ki opredeljuje uporabo kot »zmožnost prenosa naučenega v situacije, ki so vse bolj različne od prvotnih, kar je eden najpomembnejših smotrov pouka v sodobni šoli«. Na tej stopnji gre torej za transfer – zmožnost prenašanja naučenega v situacije, ki se razlikujejo od prvotne. Naloge, ki preverjajo uporabo, naj bodo čim bolj realistične in povezane s praktičnimi življenjskimi situacijami, s katerimi se učenci srečujejo (Rutar Ilc 2003, str. 71). Razlika med razumevanjem in uporabo je včasih težko določljiva, a v osnovi gre za to, da »pri razumevanju za nek primer ugotovimo, kateri princip zastopa, pri uporabi pa s pomočjo tega principa rešujemo konkretno problemsko situacijo, ga torej uporabimo, ne le razumemo« (prav tam).

Primer naloge, ki zahteva uporabo (Ivšek 2005, str. 107):

Za ljudsko pesem je značilen preprost, narečno obarvan jezik. Izpiši 3 narečne besede in jih smiselno uporabi v povedih.

4. Analiza

Na tej taksonomski stopnji gre za razčlenjevanje nekega pojava, sporočila (literarno delo, poročilo o projektu, eksperiment ...) na sestavne dele (analiza elementov), tako da lahko jasno vidimo odnose med njimi in njihovo organiziranost v celoto (Ivšek 2005, str. 20). Lahko

¹⁹ Ivšek 2005, str. 96.

²⁰ Krakar Vogel 2004, str. 94.

je sama sebi namen ali pa služi za nadaljnje globlje razumevanje pojava (prav tam). Bistvo analize je v tem, da je učenec sposoben ločiti bistveno od nebistvenega, stališča od dejstev, dokaze od ugotovitev. V odgovorih na vprašanja navaja sestavine, vzroke, dokaze, sklepe in posplošitve, ključne besede, ki nakazujejo analizo, pa so: preuči, klasificiraj, izpostavi, analiziraj, primerjaj, interpretiraj, razišči ... (prav tam, str. 20–21)

Bloom ločuje tri ravni analize:

- **analiza elementov** – na tej, najnižji stopnji analize učenec gradivo razčleni na njegove sestavne dele, ki so bolj ali manj jasno izraženi, in jih identificira;
- **analiza odnosov** – učenec pojasni osnovne odnose ali razmerja med elementi učnega gradiva (npr. prepoznavanje vzročno-posledičnih odnosov, dojetje odnosov med idejami nekega odlomka);
- **analiza organizacijskih načel** – učenec razčlenjuje večje komplekse učne snovi, zlasti strukturo in notranjo organizacijo snovi (npr. odkrivanje avtorjevih ciljev, stališč in načinov mišljenja glede na zunanje karakteristike njegovega dela) (Zorman 1974, str. 16–18).

Primer nalog, ki zahtevata analizo elementov²¹ (Krakar Vogel 2004, str. 95):

Opišite zunanjo zgradbo besedila.

Razčlenite verz na metrično shemo, poimenujte stopico.

Primer naloge, ki zahteva analizo odnosov (prav tam, str. 99):

*Kaj bi lahko povedal(a) o ponavljanju v tem besedilu (v Kersnikovih Mačkovih očetih)?
Kakšen učinek ima to ponavljanje nate?*

Primer naloge, ki zahteva analizo organizacijskih načel (prav tam):

S čim dosega Linhart komični zaplet in komičnost v svoji komediji nravi in spletk? Ali lahko že na podlagi dramaturške razčlembe tako majhnega dela besedila pritrđite tezi, da je Linhartova komedija prenos Figarove svatbe v drugo kulturno in jezikovno okolje?

²¹ Tudi analiza posameznosti (Krakar Vogel 2004, str. 95).

5. Sinteza

»Sinteza je povezovanje delov in elementov v novo celoto; to vključuje proces dela na delih in elementih, urejanje in kombiniranje na tak način, da sestavljajo vzorec ali strukturo, ki do tedaj ni obstajala ali ni bila razvidna« (Rutar Ilc 2003, str. 72). Pomembno je torej, da učenec na tej stopnji samostojno interpretira še nepoznane problemske situacije in samostojno načrtuje strategije, ki prinašajo nove, enkratne odgovore ali rešitve. Ravnanja na tej stopnji odlikujeta kreativnost in divergentnost, zato se tudi od učitelja zahteva drugačna vloga – ni več toliko prenašalec znanj, ampak bolj v vlogi animatorja (prav tam). Ključna navodila, ki nakazujejo naloge sinteze, so načrtuj, sestavi, oblikuj, tvori, ustvari ... (Ivšek 2005, str. 21).

Primer naloge, ki zahteva sintezo (prav tam, str. 100):

Utemelji, ali se ti zdi občutenje trpečega pesnika v Sonetnem vencu doživeto ali gre bolj za pesnikovo držo. Ugotovi in ovrednoti, kateri soneti v Vencu so bolj lirski, kateri bolj pripovedni in kateri razmišljujoči.

6. Vrednotenje

Je najvišja taksonomska stopnja, pri kateri gre za izrekanje sodb o vrednosti določenih idej, argumentov, rešitev, izdelkov, metod v skladu z določenimi nameni oziroma kriteriji (Ivšek 2005, str. 21). Ti kriteriji so lahko notranji (veljavni za določeno področje, npr. književnost) ali zunanji (estetski, etični, ekonomični, ekološki) (Rutar Ilc 2003, str. 73). Ta kategorija združuje vse prejšnje stopnje – usvojeno znanje, razumevanje pojavov, uporabo znanja, analizo in sintezo – in jih tudi presega oziroma povezuje z nekognitivnimi, npr. konativnimi, afektivnimi kategorijami (prav tam). Učenec na tej stopnji v nasprotju z zdravorazumskim in intuitivnim vrednotenjem sistematično izraža vrednostne sodbe, ki izhajajo globljega razumevanja in analize v skladu z določenimi kriteriji (prav tam). Naloge, ki zahtevajo vrednotenje, se začenjajo s: primerjaj, razvrsti, oceni, presodi, ovrednoti, prepričaj, predvidi ... (Ivšek 2005, str. 22).

Primer naloge, ki zahteva vrednotenje (Ivšek 2005, str. 107):

Ali se je Lambergar po končanem boju izkazal kot skromen človek, ko je sprejel tri gradove kot nagrado za svojo zmago? Utemelji svoje razmišljanje.

Lahko rečemo, da je poznavanje taksonomije pogoj za učiteljevo uspešno delo – daje mu možnost, da posamezne cilje dobro preuči in pretehta njihovo vrednost in pomen. Tako lažje primerja in presodi razmerje med posameznimi cilji ali vrstami znanja, s tem pa se v učnem načrtu, pripravi ali pri razlagi izogne prevelikemu poudarjanju znanja nižjih taksonomskih stopenj in zanemarjanju zahtevnejših oblik znanja (Zorman 1974, str. 21). Pri ocenjevanju bistveno prispeva tudi k izboljšanju objektivnosti preizkusa; pri sestavljanju nalog učitelju pomaga najti pravilno razmerje ciljev v povezavi z učno vsebino predmeta in glede na to izbrati bistvena vprašanja, ki so pomembna za nadaljnje globlje razumevanje predmeta (prav tam). Naloge, ki zahtevajo različne taksonomske stopnje znanja, in ustrezno zastopanost letih bomo analizirali v empiričnem delu naloge, in sicer v različnih pisnih preizkusih znanja s področja književnosti. Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja je v Izhodiščih nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (2005, str. 8) priporočila deleže taksonomskih ravni, in sicer: poznavanje 30 %, razumevanje in uporaba 35 %, samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija in vrednotenje pa naj bi zavzemali 35 % vseh nalog.

To poglavje bomo zaključili z ugotovitvijo, da je Bloomova taksonomija ciljev za kognitivno področje učitelju v pomoč vsaj dvakrat; ko si na podlagi učnega načrta in učne (letne in dnevne) priprave zastavlja cilje, ki naj bi jih učenci dosegli, in pri sestavljanju nalog ali vprašanj, ko želi preveriti ali oceniti učenčevo znanje oziroma stopnjo doseganja teh ciljev.

3.2 Marzanova taksonomija

V zadnjem času se v šolskem prostoru uveljavlja tudi Marzanova delitev znanj, ki služi kot opora pri spodbujanju kompleksnega mišljenja. Kot meni Z. Rutar Ilc (2003, str. 87) so Marzano in njegovi sodelavci pravzaprav razvili več kot le klasifikacijo znanja – govorijo o t.i. **modelu dimenzij učenja**. Z opozarjanjem na pomembne dimenzije učenja učiteljem služi kot eden možnih teoretičnih okvirov, v oporo jim je pri načrtovanju in izvajanju pouka pa tudi pri preverjanju ter ocenjevanju znanja in veščin (prav tam). Model je namenjen sistematičnemu spodbujanju kompleksnega mišljenja učencev, učencem pa je v pomoč pri izgrajevanju znanja in usvajanju veščin ter pri razvijanju metakognicije (prav tam).

Marzano s tem modelom izpostavlja razmerje med učnimi vsebinami in procesi. Pomembno je, da učenec učnih vsebin ne privzema kot gotovih in v naprej pripravljenih znanj, temveč

mora učitelj učencu omogočiti, da znanje v čim večji meri postopoma izgrajuje v procesu odkrivanja, eksperimentiranja, izkušanja in s pomočjo miselnih procesov in veščin (primerjanja, sklepanja, abstrahiranja, analiziranja) (prav tam).

Marzanova taksonomija deli znanja na **vsebinska** in **procesna**, vendar zagovarja prepletanje vsebinskih vidikov znanj s procesnimi. »V fazi pridobivanja znanja so miselni procesi tisti, ki sodelujejo pri njihovem izgrajevanju, v fazi nadgrajevanja in uporabe znanja pa so spet miselni procesi tisti, ki to omogočajo. Na tak način prepletana vsebinska in procesna znanja so vseživljenjska: trajna, učinkovita in uporabna v najrazličnejših novih situacijah.« (Prav tam, str. 89) Vsebinska znanja so predmetno specifična, procesna pa vsem predmetom skupna (prav tam, str. 19).

Vsebinska znanja

Vsebinska znanja se nanašajo na predmetno področje, pri slovenščini so to npr. pojmi, jezikovne zakonitosti, literarnoteoretični pojmi, vedenja o književnih obdobjih ... Opazujemo jih na pomenski in zgradbeni ravni, in sicer kako učenec pojme razume in ali jih zna smiselno uporabiti. Uporaba teh znanj se kaže ob samostojni tvorbi podobnih umetnostnih ali neumetnostnih (govornih ali pisnih) besedil. Pri razčlenjevanju umetnostnega besedila učenec ugotavlja npr. temo, vsebino, dogajalni prostor, književne osebe, pri razčlembi neumetnostnega besedila pa učenec ugotavlja temo, besedilno vrsto, prepozna vsebino, bistvene podatke, okoliščine nastanka besedila, besedilo ovrednoti glede na namen, smiselnost, učinkovitost ... (Ivšek 2005, str. 33)

Procesna znanja

Procesna znanja so spoznavni postopki, na kakšen način učenec izbira podatke, jih razvršča, uvršča, primerja, ugotavlja skupne značilnosti, razlikuje posameznosti v besedilu, povzema, vrednoti, napoveduje ... (prav tam). Pri pouku slovenščine med procesna znanja uvrščamo strategije razvijanja sporazumevalne zmožnosti; učenec tako z dejavnostjo (sprejemanja, opazovanja, opisovanja, razčlenjevanja, primerjanja, razvrščanja, vrednotenja ...) razvija zmožnost učinkovitega ustnega in pisnega sporazumevanja. Pomembno je, da spozna različne raziskovalne postopke, jih ponotranji ter jih je sposoben uporabiti za pridobivanje novih znanj v različnih okoliščinah in tudi na drugih predmetnih področjih (prav tam, str. 12)

Procesna znanja se po Marzanu in sodelavcih (Rutar Ilc 2003, str. 89) delijo na:

- **Kompleksno razmišljanje:** učenec zna primerjati, razvrščati, sklepati z indukcijo in dedukcijo, utemeljevati, abstrahirati, analizirati perspektive, odločati, reševati probleme, eksperimentalno raziskovati, analizirati napake ...
- **Delo z viri:** učenec zna poiskati vire o določeni temi, zbrane podatke ovrednotiti, analizirati, interpretirati, povezati, presoditi uporabnost in vrednost podatkov ...
- **Predstavljanje idej:** učenec se zna jasno izražati, učinkovito komunicirati z različnimi poslušalci in za različne namene, ustvarja kakovostne izdelke ...
- **Sodelovanje v skupini:** učenec si prizadeva za skupne cilje, uporablja medosebne veščine, prevzema različne vloge ...

S predstavitvijo Bloomove in Marzanove taksonomije smo pokazali, kako dragoceno orodje pri izgrajevanju znanja so lahko različne razvrstitve oziroma taksonomije znanja. Z. Rutar Ilc pravi, da je »njihova moč predvsem v tem, da nas opozarjajo na raznovrstnost znanj in veščin, postopkov in procesov in da ob njihovi pomoči lahko bolj sistematično in domišljeno snujemo vprašanja, naloge in dejavnosti« (Rutar Ilc 2003, str. 86).

4 POUK SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI

Prav je, da se v okviru teoretičnih izhodišč seznanimo tudi z najpomembnejšimi značilnostmi predmeta slovenščina v osnovni šoli. V tem poglavju bomo predstavili pomen in predmet poučevanja slovenščine ter poglavitni cilj obeh sestavnih delov pouka slovenščine. V podpoglavju pa se bomo osredotočili na pouk književnosti, saj naše diplomsko delo temelji na ocenjevanju književnega področja.

»Pouk materinščine, v slovenski šoli večinoma slovenščine, je za posameznika temeljnega pomena, obvladovanje in učinkovita raba sporazumevalne zmožnosti omogoča učencem razumevanje samega sebe, družbe, v kateri živi in deluje, ter širšega sveta«, meni M. Ivšek (2005, str. 9). Ali kot je zapisano v učnem načrtu (Učni načrt ... 2011, str. 4), se učenci pri pouku slovenščine »usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja«.

Slovenščina je več kot le eden izmed temeljnih splošnoizobraževalnih predmetov v osnovnošolskem izobraževanju. Zaradi pomena, ki ga ima kot materni in državni jezik za večino slovenskih osnovnošolcev, presega okvir samega predmeta – lahko rečemo, da so vsi učitelji odgovorni za oblikovanje in razvoj učenčevega jezika in zavesti o pomenu državnega jezika (Ivšek 2005, str. 9). S sodobnim komunikacijskim poukom slovenščine zasledujemo temeljni cilj – to je **razvita sporazumevalna zmožnost učenca**, torej zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil različnih vrst za učinkovito delovanje na vseh področjih družbenega življenja (prav tam).

Predmet slovenščina se deli na dve področji – jezikovni pouk in pouk književnosti. Izhodišče obeh področij je besedilo – umetnostno ali neumetnostno, cilji pa se uresničujejo skozi štiri sporazumevalne dejavnosti, ki se med seboj prepletajo: poslušanje, branje, govorjenje, pisanje (prav tam, str. 10). Namen jezikovnega pouka je »razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti in tudi jezikovnosistemskih temeljev. Pri književnem pouku [pa] se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg

sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost.« (Učni načrt ... 2011, str. 4)

Jezikovnemu pouku ali obravnavi neumetnostnih besedil je namenjeno 60 odstotkov ur predmeta, književnemu pouku in obravnavi umetnostnih besedil pa 40 odstotkov, razen v 1. razredu, kjer je razmerje 50 : 50 (prav tam, str. 97).

V učnem načrtu je tudi opredeljeno uresničevanje splošnih in operativnih ciljev. Ti so opredeljeni za vsako triletno vzgojno-izobraževalno obdobje, ne pa za vsak razred posebej. Tak sistem daje učiteljem možnost, da so pri hitrosti uresničevanja ciljev in vsebin avtonomni, posledično lahko izbirajo vsebin in metod obravnave snovi prilagajajo potrebam, zmožnostim in pričakovanjam učencev. Cilji in vsebine književnega in jezikovnega pouka se skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje nadgrajujejo in se med seboj prepletajo ter omogočajo postopno pridobivanje znanja, spretnosti in veščin (prav tam). Posodobljeni učni načrt osnovnošolskega izobraževanja slovenščini namenja skupno 1631,5 ure (Učni načrt ... 2011).

4.1 Pouk književnosti

Temeljni cilj književnega pouka lahko rečemo, da je odgovor na vprašanje, kaj želimo s poukom književnosti pri učencih sploh doseči. B. Krakar Vogel, strokovnjakinja na področju didaktike književnosti, meni, da je poglobljena naloga pouka književnosti »usposabljanje učencev za dejavno komunikacijo z literaturo« (Krakar Vogel 2004, str. 39). Da pa je ta komunikacija z leposlovjem kakovostna, mora učenec pri pouku kontinuirano razvijati določeno znanje, sposobnosti in oblikovati stališča. Vse to pa se razvija in uresničuje skozi izobraževalne, funkcionalne in vzgojne cilje, ki so predpisani z učnim načrtom²² (prav tam, str. 40). Lahko rečemo, da »usposabljanje učencev za komunikacijo s književnostjo torej pomeni, da učenci pridobivajo književno znanje, razvijajo književne sposobnosti, dojemajo književnost kot posebno vrednoto in razvijajo stališča« (prav tam).

²² Mišljen je učni načrt za slovenščino iz leta 1998. S šolskim letom 2011/12 so se v osnovnošolsko izobraževanje pričeli uvajati posodobljeni učni načrti, ki so se usmerili v posodobitev ciljev in vsebin, opredelitev standardov znanj, obveznih in izbirnih vsebin, medpredmetno povezovanje idr. (Žakelj 2011). Tako posodobljeni učni načrt za predmet slovenščina (2011) predvideva splošne cilje, operativne cilje in vsebine za posamezno triletnje ter standarde znanja.

V nadaljevanju na kratko predstavljamo posamezne sestavne dele pouka književnosti, ki jih učenci pridobivajo oz. kontinuirano razvijajo skozi vsa leta osnovnošolskega izobraževanja.

Književno znanje je »sistem po obsegu uravnoteženih posameznosti in posplošitev o književnosti, ki ga ima posameznik v svoji zavesti in ki mu koristi pri dejavni komunikaciji z literaturo« (Krakar Vogel 2004, str. 47). Namen književnega znanja je učencu omogočiti komunikacijo z literaturo; omogoča prepoznavanje, poimenovanje, razlaganje in razvrščanje književnih pojavov, s tem pa tudi bolj kakovostno branje in oblikovanje stališč (prav tam, str. 47–48). Glede na dve poglavitni literarnovedni disciplini se književno znanje deli na:

- **znanje literarne zgodovine** – učencu pomaga pri razumevanju vloge avtorja, drugih avtorjev in del, zgodovinskih okoliščin nastanka besedila ...;
- **znanje literarne teorije** – učencu pomaga razumeti pojem literature ter mu daje orodje za njeno opazovanje, analiziranje in interpretacijo (prav tam, str. 49–52).

Za razumevanje književnosti je pomembna tudi **splošna razgledanost** oziroma poznavanje dejstev in posplošitev iz drugih humanističnih in družboslovnih ved (prav tam, str. 52). Te vsebine se v pouk književnosti vključujejo z načelom medpredmetnih povezav med šolskimi predmeti, najpogosteje zgodovino, geografijo, etiko (prav tam, str. 53).

Književne sposobnosti B. Krakar Vogel (prav tam, str. 40–47) definira kot »lastnosti, značilnosti in dejavnosti, ki posamezniku omogočajo dejaven stik z literaturo, bodisi kot sprejemniku (branje) ali ustvarjalcu (pisanja)«. Pri pouku književnosti razvijamo dve poglavitni književni sposobnosti:

- **sposobnost literarnega branja**²³ – »sposobnost zavestnega doživljanja, razumevanja in vrednotenja vsebine in oblike raznovrstnih literarnih del« (prav tam, str. 41); razvidna postane ob bralčevem izražanju oziroma ubeseditvi;
- **sposobnost literarnega (kreativnega, ustvarjalnega) pisanja** – lahko jo razumemo na dva načina; prvič, v smislu usposabljanja za književno produkcijo in vzgojo piscev in drugič, – pri pouku književnosti pogostejše – kot podporo standardnim književnovzgojnim ciljem. Učenci tvorijo ustvarjalna in poustvarjalna besedila, katerih rezultat so t. i. šolske besedilne vrste²⁴. Zaradi izkušenj, ki jih učenec pridobi z

²³ Imenovana tudi sposobnost lastne interpretacije, bralna sposobnost, sposobnost ustvarjalnega branja (Krakar Vogel 2004, str. 41).

²⁴ Več o šolskih besedilnih vrstah glej Žagar, F. (1996).

ustvarjalnimi postopki, lažje prepozna in vrednoti literarna besedila, s katerimi se srečuje. (Prav tam, str. 45–46)

Vzgojni cilji – Pouk književnosti ima zaradi specifičnih lastnosti in vplivov na čustva, domišljijo in razum izrazito vzgojno komponento (prav tam, str. 53). **Ožji vzgojni cilj** je B. Krakar Vogel poimenovala književna kultura, kar predstavlja »privzgojeno pozitivno dožemanje leposlovja, pozitiven odnos do književne ustvarjalnosti, človekovo potrebo po knjigi, ljubezen do lepe knjige ...« (Krakar Vogel 1993, str. 16 v Krakar Vogel 2004, str. 53). **Širši vzgojni cilji** pa zadevajo oblikovanje splošnega vrednotnega sistema posameznika (prav tam, str. 54). Ker je doseganje teh ciljev dolgotrajno, seveda ne moremo od učitelja pričakovati, da bo te cilje uresničil v par letih književnega pouka, vsekakor pa lahko teži k uresničevanju in prispeva določen delež (prav tam).

Prav gotovo se lahko strinjamo z besedami B. Krakar Vogel (2004, str. 56), ki skozi temeljno delo didaktike književnosti pokaže, da je pouk književnosti »kompleksen vzgojno-izobraževalni proces, katerega temeljni cilj je vzgoja učencev za dejaven stik s književnostjo«, prednostne naloge pa so razvijanje sposobnosti literarnega branja, pridobivanje funkcionalnega književnega znanja in vzgoja književne kulture.

4.2 Cilji in standardi v učnem načrtu za pouk književnosti

Vsi zgoraj opisani cilji so natančneje opredeljeni v učnem načrtu kot splošni in operativni cilji ter vsebine. Na njihovi podlagi so izdelani tudi **standardi znanja**, ki so neposredno vodilo učitelju pri preverjanju in ocenjevanju oz. pri oblikovanju pisnih preizkusov znanja. Učni načrt opredeljuje temeljne in minimalne standarde znanja; slednji so zapisani s poudarjenim tiskom. Minimalne standarde znanja bi morali usvojiti vsi učenci, še posebej pomembni pa so za tiste učence, ki imajo učne težave in tako težje dosegajo učne cilje (Štefanc 2012, str. 21). Ker bomo v empiričnem delu naloge pisne preizkuse znanja analizirali tudi z vsebinskega vidika, na tem mestu predstavljamo standarde znanja, ki se nanašajo na književnost.

Za 9. razred osnovne šole so standardi znanja naslednji (Učni načrt ... 2013, str. 93–96):²⁵

²⁵ S krepkim tiskom smo poudarili minimalne standarde znanja.

- **Učenec ima skladno s cilji iz tega učnega načrta razvito recepcijsko zmožnost. Pokaže jo tako, da interpretativno in tiho bere književna besedila ter samostojno govori/piše o književnem besedilu/predstavi. Svoje trditve oz. ugotovitve o književnih besedilih skladno s cilji v tem učnem načrtu ponazori, utemelji in vrednoti.**
- **Razvito zmožnost dokaže tako, da:**
 - najde bistvene prvine književnega besedila (upošteva neposredne in posredne besedilne signale) in jih zna ustrezno uporabiti pri interpretativnih in (po)ustvarjalnih odzivih na besedilo,
 - izrazi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje posameznih prvin besedila, predstave ter izpostavi njihovo vlogo,
 - sintetizira spoznanja o besedilu, predstavi ter oblikuje vrednostne sodbe; spoznanja in sodbe primerja s sošolci, jih utemelji, ponazori ter zagovarja tako, da se sklicuje na besedilo, predstavo, (splošno) znanje in izkušnje.
- **Zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe pokaže tako, da:**
 - loči glavno in stranske književne osebe v obravnavanem književnem besedilu; opiše izbrano osebo, našteje značilnosti njenega govora, značaja, ravnanja in do nje vzpostavi kritično distanco, poudari njen socialni položaj in psihološke lastnosti, motive za ravnanje in perspektivo,
 - s (po)ustvarjalnim pisanjem pokaže/dokaže zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb.
- **Zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja dogajalnega prostora in časa pokaže tako, da:**
 - upovedi čutnodomišljajske predstave kraja dogajanja; razumevanje kraja in časa dogajanja dokaže tako, da ju poveže s temo in jezikovno rabo v besedilu; upošteva tudi širši kontekst (medpredmetne povezave),
 - našteje značilnosti dogajalnega prostora v obravnavanem trivialnem besedilu,
 - s (po)ustvarjalnim pisanjem ustvari nove dogajalne prostore in čase ter tako dokaže zmožnost doživljanja in razumevanja dogajalnega prostora in časa (pomaga si tudi s/z časovno, zvrstno zaznamovanimi jezikovnimi sredstvi).

- **Razumevanje dogajanja, motivov, teme, sporočila in snovnega izhodišča književnega besedila pokaže tako, da:**
 - **predstavi dogajanje; kronološko razvrsti dogodke; loči glavno in stransko dogajanje ter dogajanje v različnih časih in prostorih,**
 - **obnovi/povzame dogajanje** (podrobno in strnjeno),
 - **loči glavne motive/pesemske slike** od stranskih glede na temo/sporočilnost besedila,
 - izrazi osrednjo idejo (sporočilo) in **temo književnega besedila**; izpostavi podobnosti in razlike med dvema besediloma,
 - **loči besedila glede na tem(atik)o** (ljubezenska, socialna, razpoloženska, domovinska) in **prepozna zgodovinsko snov**; izpostavi podobnosti/razlike med tematsko sorodnimi besedili in se do njih opredeli,
 - s (po)ustvarjalnim pisanjem dokaže, da loči temo in motive.
- **Loči avtorja od pripovedovalca, kar pokaže tako, da:**
 - **imenuje avtorja**; prepozna, izpostavi značilnosti in na podlagi teh poimenuje **vsevednega/prvoosebnega pripovedovalca**,
 - razumevanje vsevednega, prvoosebnega pripovedovalca dokaže s (po)ustvarjalnimi besedili, v katerih je (vsevedni/prvoosebni) pripovedovalec.
- **Prepozna in razume književno perspektivo, kar pokaže tako, da:**
 - izrazi značilnosti komične književne perspektive oziroma **najde humorne prvine v besedilu** ter presodi njihov učinek v besedilu.
- **Doživi, razume in vrednoti poezijo tako, da:**
 - s posebej oblikovanim govorom ponazori razpoloženje besedila (interpretativno branje),
 - našteje značilnosti ritma v pesmi v povezavi s sporočilnostjo,
 - **prepozna onomatopejo/podobnoglasje, rimo**, asonanco in aliteracijo; presoja njihov učinek v pesmi,
 - likovno podobo pesmi poveže s sporočilnostjo,
 - **v pesmi najde pesniška sredstva in jih poimenuje: primera, poosebljenje/poosebitev, okrasni pridevek, inverzija, pretiravanje**, stopnjevanje, refren, govorniško vprašanje in nagovor, ogovor; razloži in presodi njihovo vlogo,
 - **ob izbranih besedilih poudari razliko med lirsko in epsko pesmijo**,

- **razloži bistvene značilnosti epa, balade, romance** in soneta (upošteva značilnosti posamezne pesemske vrste),
- s (po)ustvarjalnim tvorjenjem pokaže, dokaže zmožnost zaznavanja, doživljanja in razumevanja značilnosti pesemskih besedil.
- **Doživi, razume in vrednoti prozo tako, da:**
 - **s posebej oblikovanim govorom ponazori razpoloženje in dogajanje v besedilu** (interpretativno branje),
 - **zaznamovanost sloga v književnem besedilu ponazori s primeri** in presodi učinek jezikovne rabe v književnem besedilu,
 - **poimenuje, ponazori in opiše slogovni postopek v književnem besedilu (opisovanje, subjektivno opisovanje, označevanje, pripovedovanje, dvogovor),**
 - **ob izbranem besedilu našteje značilnosti pripovedne vrste** in jih primerja z znanimi značilnostmi te vrste besedila (črtica),
 - **s tvorjenjem (po)ustvarjalnih besedil pokaže, dokaže zmožnost razumevanja proznih besedil** in poznavanje značilnosti proznih vrst.
- **Doživi, razume in vrednoti dramatiko ter medijske realizacije, aktualizacije tako, da:**
 - **s posebej oblikovanim govorom ponazori razpoloženje osebe in dogajanje v dramskem besedilu** (branje po vlogah; igra vlog, improvizacije, razredna gledališka predstava, radijska igra),
 - **v dramskem besedilu loči govor oseb od odrskih navodil; ob primeru poudari namen odrskih navodil** in njihovo vlogo pri razumevanju dramskega besedila,
 - **razloži značilnosti komedije oziroma komično perspektivo v komediji/književnem besedilu,**
 - **obnovi dogajanje v gledališki predstavi; izpostavi odnose med dramskimi osebami,**
 - **ovrednoti vlogo prvin gledališke, lutkovne predstave pri doživljanju in razumevanju dogajanja** (dejanje, prizor, igralci, igra, kostumi, scena, rekviziti, luč idr.)

- **izrazi razumevanje dogajanja, predstavi književne osebe in dogajalni prostor v radijski igri** ter ovrednoti radijsko igro glede na nazornost glasovne predstavitve in zvočne opreme,
 - po ogledu dramske predstave in branju tega književnega besedila našteje razlike in vrednostne sodbe na ravni doživljanja in razumevanja,
 - **s (po)ustvarjalnim tvorjenjem pokaže/dokaže zmožnost** zaznavanja, **doživljanja** in razumevanja značilnosti dramskih besedil.
- **Učenec kot pomoč pri razvijanju recepcijske/bralne zmožnosti usvoji tudi določeno literarnovedno znanje.** Pokaže ga tako, da **pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze**, navedene v učnem načrtu, ter pozna književna besedila obravnavanih obveznih avtorjev.

5 PRIPRAVA IN OCENJEVANJE PISNEGA PREIZKUSA ZNANJA PRI SLOVENŠČINI

Priprava pisnega preizkusa znanja je za učitelja zelo zahtevna naloga, za katero potrebuje precej časa in napora, pa tudi strokovne usposobljenosti. Pri sestavljanju je potrebno upoštevati veliko različnih dejavnikov, razna načela in pravila. Po mnenju Zormana (1974) mnogi sestavljavci preizkusov teh navodil in napotkov ne upoštevajo, tako neustrezno sestavljeni preizkusi ne dajejo resnične slike o dosežkih učencev in so manj zanesljivi in veljavni (prav tam, str. 7). Na vprašanje, koliko in če se danes, po štiridesetih letih, učitelji držijo določenih navodil in smernic pri pripravi pisnih preizkusov znanja, bomo skušali odgovoriti v empiričnem delu naloge.

V tem poglavju pa se bomo osredotočili na vprašanje, kako sestaviti dober pisni preizkus znanja. Pri tem so nam v pomoč posamezni postopki in faze, ki jih bomo v nadaljevanju podrobneje opisali. B. Marentič Požarnik (2000b, str. 271) v knjigi *Psihologija učenja in pouka* predstavlja šest faz priprave in izvedbe pisnega preizkusa znanja, in sicer: (1) priprava – opredelitev namena, vsebine in ciljev; (2) sestavljanje vprašanj in nalog, določitev kriterijev za ocenjevanje; (3) predložitev nalog v reševanje; (4) popravljanje, točkovanje, analiza rezultatov po učencih in nalogah; (5) spreminjanje točk v ocene; (6) sporočanje rezultatov, načrtovanje izboljšanja (samega preizkusa znanja in nadaljnjega učenja ter pouka).

Sami se bomo oprli predvsem na zgornjo razčlenitev postopkov in faz sestavljanja in izvedbe pisnih preizkusov, vendar jo bomo na mestih, kjer se nam zdi pomanjkljiva, dopolnjevali z ugotovitvami drugih avtorjev. Sagadin (1993) faze testa znanja »tipa papir in svinčnik«, kot ga poimenuje, razčleni in opiše nekoliko podrobneje, z vsemi potrebnimi merjenji in izračunavanji, ki jih zahtevajo standardizirani testi, vendar se v tako natančno pripravo ne bomo spuščali, saj za učitelje, kot sestavljavce pisnih preizkusov za osnovnošolsko notranje ocenjevanje, to ni relevantno.

5.1 Priprava – opredelitev namena, vsebine in ciljev

Prvi korak k preverjanju in ocenjevanju znanja predstavlja opredelitev dosežkov, znanj in veščin učencev, ki jih želimo preveriti. Pri opredelitvi izhajamo iz učnih ciljev (splošnih in operativnih), zapisanih v učnih načrtih, pri razumevanju ciljev pa so nam v pomoč različne

taksonomije²⁶, ki pomagajo pri usmerjanju pozornosti na različne vidike znanj, veščin, spretnosti (Rutar Ilc 2003, str. 40). Tudi Zorman (1974) poudari, da je za dobro sestavljen preizkus potrebno dobro poznavanje ciljev za predmet, iz katerega želimo preveriti znanje svojih učencev. Pri tem pa je pomembno tudi zavedanje, »katera spoznanja so pri tem predmetu bistvena in kakšno vlogo ima predmet pri razvijanju sposobnosti, spretnosti, navad in drugih osebnostnih lastnosti učencev« (prav tam, str. 8).

Pri določanju deleža vsebin in učnih ciljev, ki jih želimo preverjati, nam je v pomoč **specifikacijska tabela** oziroma mrežni diagram, kot ta »pripomoček« poimenuje B. Marentič Požarnik (2000b, str. 271; prim. tudi Zorman 1974 in Žagar 2009). Vanjo vnesemo določene učne cilje in učne vsebine, ki jih bomo s preizkusom preverjali, ter število nalog v okviru vsakega cilja in vsebine (Žagar 2009, str. 164). »S tabelo si pred sestavljanjem nalog zagotovimo, da bo preizkus v končni verziji vseboval pravilno razmerje posameznih vsebin in standardov znanja, v katerih se bo odražal želeni razpon spoznavnih procesov oziroma taksonomskih stopenj«, pravi Bucik v svojem članku o preverjanju znanja materinščine (Bucik 2003, str. 125).

S pomočjo specifikacijske tabele lahko določimo tudi delež različnih taksonomskih ravni, ki jih predvidevajo posamezne naloge. Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli je v Izhodiščih nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (2005) priporočila naslednje deleže taksonomskih ravni:

- poznavanje 30 %
- razumevanje in uporaba 35 %
- samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija in vrednotenje 35 %
(prav tam, str. 8).

Spodaj podajamo enega izmed možnih načinov oblikovanja specifikacijske tabele²⁷, ki služi kot izhodišče za pripravo pisnega preizkusa znanja s področja jezikovnega pouka.

²⁶ Pomen in vrste taksonomij so predstavljeni v poglavju 3.

²⁷ Specifikacijska tabela je namenjena pripravi pisnega preizkusa v srednješolskem izobraževanju, a smo jo vseeno predstavili kot primer dobre prakse zaradi natančne razdelanosti in navezave na pouk slovenščine.

Tabela 2: Primer specifikacijske tabele za preverjanje bralnega razumevanja in poznavanja poglavij iz besedoslovja, sporočanja in besediloslovja (mreža ni izdelana v celoti)

Vsebina (v %)	Znanje (v %)	Razumevanje (v %)	Uporaba (v %)	Analiza (v %)	Sinteza (v %)	Vrednotenje (v %)
Bralno razumevanje (10)		10	15	25	20	30
Besoslovje s frazeologijo (30; 6 nal., 14 t.)	20	30	50			
- besede, stalne bes. zveze, frazemi			1 nal. 2 točki			
- slogovno zaznamovane besede				1 nal. 3 točke		
- prevzemanje besed	1 nal. 2 točki				1 nal. 3 točke	
- terminologija		1 nal. 2 točki				
- slovar			1 nal. 2 točki			
Sporočanje (30)		20	30	25	25	
- sporočevalni model						
- ubeseditveno stališče						
- besedilne vrste - poročilo				1 nal. -tvorjenje bes. v. 14 točk		
Besediloslovje (30)	20	15	15	20	20	10
- ubeseditveni načini						
- sledja: časovna, prostorska, vzročno-posledična						
- funkcijska zvrstnost besedil						

Vir: Starc, S. (2001). Sestavljanje in ocenjevanje testov. *Slovenščina v šoli*, 6, št. 4, str. 12–13.

Če pogledamo tabelo, vidimo, da je dvosmerna; v zgornji vrsti so navedene stopnje znanja Bloomove taksonomije, v koloni na levi strani pa so posamezne učne teme z razdelano vsebino. Številke v celicah nam povedo, koliko odstotkov nalog bomo namenili za preverjanje posamezne učne teme glede na vrsto znanja tudi koliko točk je vredna posamezna naloga.

Prvi korak do uspešno sestavljenega preizkusa znanja, s katerim želimo preveriti in oceniti znanje učencev, je torej pravilna in čim bolj natančna ter celovita opredelitev tistega, kar nas zanima (Bucik 2003, str. 126), torej v našem primeru – književnega znanja in spretnosti. Bucik še dodaja: »Če smo ga polomili v tem koraku, se bo gotovo poznalo pri kakovosti informacije o preverjenem znanju« (prav tam).

5.2 Izbira izhodiščnega besedila

Učitelj izbere in sestavi naloge ter vprašanja, pri čemer izhaja iz ciljev in vsebin, ki so zapisani v učnem načrtu oziroma iz specifikacijske tabele, ki jo je pripravil za določen pisni preizkus. Pri pouku slovenščine se naloge navadno navezujejo na **izhodiščno besedilo**, zato mora učitelj še pred izbiro nalog poiskati ustrezno besedilo – takšno, ki je za učence zanimivo, razumljivo, ustrezno njihovi starosti in znanju (Starc 2001, str. 13). S. Starc je oblikovala nekaj napotkov za izbiro ustreznega izhodiščnega besedila:

- besedilo naj ne bo provokativno ali žaljivo;
- naj bo jezikovno pravilno (če besedilo vsebuje kakšno napako, jo je treba odpraviti ali po njej v testu vprašati);
- ne sme biti predolgo, da učencu ne vzame preveč časa za branje;
- če učitelj izvirno besedilo skrajša ali kakorkoli vanj posega, mora takšno besedilo označiti kot priredbo, najbolje pa je, da ponudi izvirno besedilo, pod katerega mora zapisati vir;
- besedilo mora pokrivati čim več vsebin in ciljev iz specifikacijske tabele;
- pomembno je, da izhodiščno besedilo ni speto k pisnemu preizkusu, saj se učenec med reševanjem nalog pogosto vrača k besedilu, zato mu preglednost besedila ne sme biti otežena (prav tam).

Priloženo besedilo je lahko umetnostno ali neumetnostno, pri pisnih preizkusih, ki preverjajo cilje in vsebine književnega pouka, naloge navadno izhajajo iz že obravnavanega ali novega literarnega besedila (prav tam). S. Starc meni, »da je včasih celo primerno kombinirati krajše umetnostno in neumetnostno besedilo, če ju združuje skupna tema ali kakšen drug element iz učne snovi, ki bi ga želeli preverjati« (prav tam).

5.3 Sestavljanje vprašanj in nalog, določitev kriterijev za ocenjevanje

V naslednjem koraku pri sestavljanju pisnega preizkusa znanja učitelj določi, katere vrste nalog bo uporabil v preizkusu. Pri tem se, kot zapiše Žagar (2009), opira predvsem na učne cilje, vendar se je potrebno zavedati, da niso vsi tipi nalog primerni za preverjanje vseh učnih ciljev (prav tam, str. 165). Na splošno velja, da so naloge tipa dopolnjevanja ali kratkih odgovorov primerne za preverjanje nižjih spoznavnih ciljev, z drugimi nalogami, če so

premišljeno sestavljene, pa lahko preverjamo tudi cilje višjih taksonomskih stopenj (prav tam). Kot bomo spoznali v naslednjem podpoglavju o različnih vrstah nalog, ima vsak tip nalog tako svoje prednosti kot pomanjkljivosti. Žagar poudarja, da mora biti učitelj pri izbiri tipov nalog previden; v pisni preizkus ni dobro vključiti preveč različnih nalog, saj preveč različnih navodil za reševanje utegne učence zmešati, in priporoča, naj učitelj v pisni preizkus zajame tri ali največ štiri različne tipe nalog (prav tam, str. 166).

Žagar (2009) je v svoji knjigi *Psihologija za učitelje* predstavil nekaj splošnih načel, ki naj bi jih učitelj skušal upoštevati pri sestavljanju in izbiranju nalog v pisnih preizkusih:

- naloge morajo biti jezikovno ustrezne;
- vprašanja ali naloge ne smejo biti vzete iz učbenikov ali delovnih zvezkov ali enako formulirane, saj bi s tem, ko bi učenci prepoznali besedilo in nanj mehanično odgovarjali, učitelj preverjal le spominsko znanje;
- vprašanja ne smejo biti sugestivna in učenca ne smejo navajati na določen odgovor;
- naloge učenca ne smejo namerno zavajati;
- pri izbiri vprašanje je potrebno paziti, da ne posegajo v intimnost učencev;
- za vsak tip naloge je potrebno podati navodilo, iz katerega je razvidno, za kateri tip naloge gre, koliko pravih odgovorov naloga zahteva in na kakšen način se naloga rešuje (prav tam, str. 161).

Navadno učitelj sestavi nekoliko več nalog, kot jih bo pozneje vključil v sam preizkus znanja, še toliko več pa jih je potrebno sestaviti v primeru oblikovanja dveh paralelnih oblik preizkusa (Sagadin 1993, str. 63). Koliko nalog bo imel preizkus v končni obliki, je odvisno od obsega in vrste učne snovi, starosti učencev, težavnosti in tipov nalog ter predvidenega časa, ki je potreben za reševanje (prav tam).

Sestavljene naloge naj bi za pomembnejše in obsežnejše teste vsebinsko, psihometrično in statistično analizirali (prav tam). »Aplicirali naj bi jih na ustreznem vzorcu učencev ter preverili težavnost in diskriminativnost vsake naloge, pri nalogah z več možnimi odgovori pa tudi atraktivnost predloženih odgovorov« (Žagar 2009, str. 166). Tako se običajno izkaže, da vse naloge ne ustrezajo vsem statističnim zahtevam; takšne naloge je potrebno izločiti ali jih zamenjati z novimi, naloge, ki analizo prestanejo, pa vključimo v preizkus (Sagadin 1993, str. 63). V podrobnosti omenjenih analiz serije nalog se ne bomo spuščali, saj menimo, da se

učitelji, ki sestavljajo pisne preizkuse znanja za interno rabo v osnovni šoli, takšnih podrobnih analiz nalog ne poslužujejo, saj zahtevajo veliko časa in strokovnosti, predvsem pa ustrezen vzorec testirancev, na katerih bi lahko naloge preverili. V poštev pa pride analiza nalog že rešenih preizkusov; to pa bomo podrobneje predstavili v poglavju v nadaljevanju.

V tej fazi priprave pisnega preverjanja znanja B. Marentič Požarnik (2000b, str. 271) omenja tudi določitev kriterijev za ocenjevanje, vendar tega dela priprave podrobneje ne definira. Oba možna načina, tako relativni kot absolutni kriterij pretvarjanja točk v ocene, smo predstavili v poglavju »Spreminjanje točk v ocene«. Na tem mestu bi lahko sklepali, da je avtorica imela v mislih določitev absolutnega oz. stalnega kriterija, ki ga učitelj lahko določi še pred samim izvajanjem preizkusa znanja.

V podpoglavju bomo predstavili raznolikost nalog, ki jih lahko učitelj uporabi v pisnih preizkusih znanja, spoznali njihove prednosti ali pomanjkljivosti ter podali zglede za posamezne tipe nalog za pouk književnosti osnovnošolskega izobraževanja.

5.3.1 Tipi in vrste nalog

Vlogo in pomen različnih tipov nalog v preizkusih znanja je opredelil Hederih (2005, str. 22): »Različni tipi nalog v preizkusu naj služijo dvema namenoma: prvič, samo z različnimi tipi nalog lahko preverimo različne vrste in globine znanja, in drugič, ker obstajajo velike individualne razlike med učenci, predvsem razlike v njihovem pristopu reševanja nalog, bi z monotonim testom, ki bi vključeval samo en tip nalog, preferirali določen stil reševanja.«

V strokovni pedagoški literaturi se najde veliko klasifikacij testnih nalog različnih avtorjev (npr. Zorman 1974, Hederih 1996, Žagar 2009, Marentič Požarnik 2000b). Glede na analizo pisnih preizkusov v praktičnem delu naloge se nam je zdela najprimernejša klasifikacija tipov nalog, ki jo je v svojem članku predstavila S. Starc (2001); pripravila jo je po seminarskem gradivu Georgea Bethella (1996), *Basic Test Statistic Question Type Spectrum*. Kriterij razvrščanja nalog po tej klasifikaciji je učenčeva dejavnost pri oblikovanju odgovora oziroma pri reševanju zastavljenega problema, se pravi, da so tipi nalog razdeljeni po tem, kateri pristop k reševanju problema z določeno nalogo ali vprašanjem se zahteva od učenca: objektivni ali subjektivni (prav tam, str. 10). Glede na to S. Starc loči naloge objektivnega tipa

na eni strani, subjektivnega na drugi, veliko nalog pa je takih, ki se jih lahko uvrsti nekam vmes (prav tam).

5.3.1.1 Naloge zaprtega – objektivnega tipa

To so naloge, ki jih na pogled spoznamo po tem, da ponujajo dane možne odgovore, med katerimi učenec izbira pravilne(ga), oziroma naloge od učenca zahtevajo točno določen odgovor (Starc 2001, str. 10). Z nalogami objektivnega tipa učitelj večinoma preverja nižje spoznavne cilje – torej po navadi ugotavlja učenčevo poznavanje podatkov, dejstev in osnovno razumevanje pojmov, le izjemoma tudi višje spoznavne cilje (Marentič Požarnik 2000b, str. 271). Mednje uvrščamo spodaj predstavljene tipe nalog.

- **naloge izbirnega tipa**²⁸

Sestavljene so iz uvodnega dela in vsaj treh možnih odgovorov, izmed katerih učenec običajno izbere pravilnega (redkeje napačnega), lahko pa je možnih več pravih odgovorov, kar pa mora biti razvidno iz uvodnega navodila (Marentič Požarnik 2000b, str. 272). B. Marentič Požarnik še opozarja, naj napačni odgovori ne bi bili absurdni, pravilni pa ne daljši od napačnih (prav tam). Pogosto se dogaja, da pravilni odgovor izstopa od napačnih, ker je nekoliko daljši, zato ga učenci hitreje prepoznajo kot pravilnega, pomembno pa je tudi, da so možni odgovori razporejeni po nekem logičnem vrstnem redu (npr. po abecednem redu) in da pravilni odgovori niso razporejeni po vnaprej pripravljene kombinaciji, npr. a, b, c, d, a, b, c, d ... (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 74–75). Pravilni odgovor učitelj točkuje z eno točko, nepravilnega pa z nič točkami (prav tam, str. 75).

Primer naloge (Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 18):

Finžgarja, avtorja dela Pod svobodnim soncem, uvrščamo med pomembne slovenske pisatelje. Izberi njegova sodobnika.

a) *Valentin Vodnik*

b) *Ivan Cankar*

c) *Miško Kranjec*

č) *Josip Jurčič*

²⁸ Tudi naloge z izbirnimi odgovori (Hederih 1996)

d) Oton Župančič

- **naloge alternativnega tipa**

»Pri teh nalogah je podana neka trditev, učenec pa mora ugotoviti, ali je trditev pravilna ali ne. Če je trditev pravilna, obkroži odgovor DA, če je napačna, pa obkroži odgovor NE. Naloge so lahko zastavljene tudi v obliki vprašanj [...]« (Žagar 2009, str. 156). Primerne so tudi za preverjanje učnih ciljev, pri katerih mora učenec presojati samo med dvema možnostma, npr. poznavanje velike in male začetnice, pravopisna vprašanja, vendar je pri nalogah alternativnega tipa verjetnost ugibanja največja (prav tam, str. 156–157). Take naloge je lahko sestaviti, za to učitelj ne porabi veliko časa in tudi vrednotenje je povsem objektivno (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 78). Število pravilnih in napačnih trditev naj bo približno enako, pravilni in napačni odgovori naj bodo tudi razvrščeni po naključnem vrstnem redu, trditve naj bodo jasne in enopomenske, pri tem pa je bolje uporabljati pozitivne kot negativne trditve, saj te učence lahko zmedejo (prav tam, str. 79). Da bi se učitelj prepričal, ali učenec res pozna pravilen odgovor ali je samo ugibal, lahko nalogo alternativnega tipa dopolni z zahtevo po obrazložitvi izbranega odgovora – s tem pa učitelj lahko preverja tudi višje ravni učnih ciljev, ne samo nižjih (znanje, razumevanje) (Žagar 2009, str. 157).

Primer naloge (Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 29):

Obkroži DA ali NE.

Lisica se je veselila tega, da bi jo Mali princ udomačil. DA NE

Lisica meni, da ni z udomačitvijo nič pridobila. DA NE

Mali princ in lisica sta se med spoprijateljivanjem le pogledala. DA NE

Lisica bi zaradi prinčevih las oboževala tudi veter v žitu. DA NE

- **naloge razvrščanja ali urejanja**

Pri teh nalogah mora učenec dane informacije ali elemente urediti po določenem kriteriju, npr. zgodovinske dogodke časovno, pojave po pomembnosti, kemijske procese po zaporedju (Marentič Požarnik 2000b, str. 272).

Primer nalog:

Kronološko/časovno zaporedno uredi obdobja od najstarejšega do najnovejšega, tako da vpišeš na črte številke od 1 do 5.

- _____ *moderna*
- _____ *razsvetljenje*
- _____ *reformacija*
- _____ *sodobna književnost*
- _____ *književnost NOB*²⁹

Zapiši pred naštetimi dogodki zaporedno številko, tako da bo jasno, kako si sledijo v pesmi.

- _____ *Pevec oceni Rozamundino lepoto.*
- _____ *Rozamunda se zaroči z Ostrovrharjem.*
- _____ *Rozamunda pošlje Ostrovrharja nad Turke.*
- _____ *Baroni zasnebijo Rozamundo.*
- _____ *Rozamunda gre v samostan.*
- _____ *Ostrovrhar se poroči z Lejlo.*³⁰

- **naloge povezovanja**

Te naloge lahko učitelj dobro izkoristi za preverjanje poznavanja povezav in odnosov (Žagar 2009, str. 160). Učenci povežejo dva stolpca podatkov tako, da ugotavljajo zveze med npr. dogodki in letnicami, književniki in njihovimi deli, državami in glavnimi mesti, pojavi in vzroki ... (prav tam). Pomembno je, da je v izbirnem desnem stolpcu več informacij kot v levem (dve ali tri več), s čimer zmanjšamo možnost naključnega reševanja, saj se mora učenec na koncu še vedno odločati med več možnostmi (prav tam). Z nalogami povezovanja lahko učitelj zajame večjo količino snovi in z njimi preverja izbrano zaokroženo učno vsebino, vrednotenje pa je hitro in objektivno (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 80). Slabost te naloge, ki jo izpostavlja Hederih (1996), pa je v oblikovni neustreznosti – pogosto se zgodi, da učenci nimajo dovolj prostora za povezovanje, ali pa se povezave križajo vsevprek in niso pregledne ter otežujejo popraviljanje, tako učencu med reševanjem kot tudi učitelju pri evalvaciji (prav tam, str. 194).

Primeri nalog:

²⁹ Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 123.

³⁰ Krakar Vogel 2004, str. 125.

Imena v levem stolpcu poveži z opisi v desnem stolpcu. Pred vsako črko napiši ustrezno številko.

_____ A Ostrovrhar	1 nje pogledi svetle strele
_____ B Rozamunda	2 rasti in podobe rajske
_____ C Lejla	3 pevec razglašene slave
	4 teta Rozamunde zale
	5 ki so boji mu igrača
	6 jo je krstil, potlej njiju ... ³¹

Poveži.

_____ A J. Jurčič – F. Levstik	1 Deseti brat
_____ B S. Kosovel	2 Z vlakom
_____ C O. Župančič	3 Godba pomladi
_____ Č F. Bevk	4 Kaplan Martin Čedermac
	5 Cvetje v jeseni
	6 Tugomer ³²

• **naloge podčrtovanja**

Tovrstne naloge zahtevajo od učenca, da podčrta enega ali več pravih odgovorov med ponujenimi (Starc 2001, str. 10). Iz navodila mora biti jasno, ali gre za eno ali več pravih rešitev (prav tam).

Primer naloge³³:

Podčrtaj glavno Rozamundino lastnost.

- *ponižnost*
- *spravljalivost*
- *prevzetnost*
- *ravnodušnost*
- *hinavščina*

³¹ Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 97.

³² Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 10.

³³ Krakar Vogel 2004, str. 125.

• **naloge dopolnjevanja in kratkih odgovorov**

»Razlika med nalogama tipa dopolnjevanja in kratkih odgovorov je v tem, da so prve zastavljene v obliki nedokončanega stavka, ki ga mora učenec ustrezno dopolniti, druge pa v obliki vprašanja, ki zahteva kratek odgovor« (Žagar 2009, str. 152). S temi nalogami učitelj preverja predvsem poznavanje dejstev, pojmov, pravil, terminologije, (lahko tudi njihovo razumevanje, redkeje višje ravni znanja), saj takšno znanje lahko učenci na kratko izrazijo z eno besedo ali besedno zvezo, kar učitelju omogoča objektivno vrednotenje odgovorov (prav tam). Če učitelj ni pozoren pri sestavljanju vprašanja in predvidevanju možnih odgovorov, naloga vseeno dopušča nekaj subjektivnosti in zmede pri ocenjevanju, meni Hederih (1996, str. 194). Naloga – *France Prešeren se je rodil _____* – je neustrezno sestavljena, saj predvideva široko paleto (pravilnih) odgovorov, zato ji je potrebno dodati navodilo: *France Prešeren se je rodil _____ (navedi kraj rojstva)* (prav tam). Žagar (2009) je mnenja, da je naloge bolje zastaviti v obliki vprašanja kot nedokončanega stavka; takšne naloge so bolj enoznačne in naravnejše, saj tudi v realnem življenju komuniciramo z vprašanji, poudarja pa tudi, da je pri nalogah, ki zahtevajo več kot en odgovor, na to potrebno opozoriti in s črtami označiti mesta za predvidene odgovore (prav tam).

Primeri nalog dopolnjevanja:

Lisica govori in razmišlja kot človek. V literarni teoriji imenujemo tako lastnost živali

_____.³⁴

Dopolni tabelo.³⁵

DELO	AVTOR	OBDOBJE
Jurij Kozjak – slovenski janičar		realizem
Butalci		moderna
Turjaška Rozamunda	France Prešeren	
Ko zorijo jagode		sodobna književnost
Jaz te imenujem mati	Tone Kuntner	
Smrt Ivana Gradnika		med obema vojnama

³⁴ Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 29.

³⁵ Prav tam, str. 99.

Primeri nalog kratkih odgovorov:

*S čim primerja lisica prinčeve korake?*³⁶

*Iz druge kitice izpiši čustveno obarvane pridevnike.*³⁷

*Kako se imenuje oblika kitice v pesmi Dolga, dolga je zimska noč (J. Murn Aleksandrov)?*³⁸

5.3.1.2 Naloge polodprtega – delno objektivnega tipa

V to skupino nalog spadajo:

- **nestrukturirane naloge**

Učenec sam oblikuje odgovor na vprašanje ali rešitev naloge, učitelj pa z navodili določi tip odgovora (Starc 2001, str. 10). Pri tem je naloga oblikovana tako, da učenec:

- zapiše kratek odgovor (v stavku ali besedni zvezi),
- zapiše definicijo, pretvorbo,
- odgovori slikovno, npr. v obliki grafa ali miselnega vzorca (prav tam).

Primeri nalog:

*Kaj je lisica pridobila s pšenično barvo? (Odgovori v povedi).*³⁹

*Kako bi razložil pregovor, da človek prej umre od obupa kot od lakote?*⁴⁰

³⁶ Prav tam, str. 28.

³⁷ Prav tam, str. 46.

³⁸ Prav tam, str. 47.

³⁹ Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 28.

⁴⁰ Prav tam, str. 37.

- **strukturirane naloge**

»Te naloge vsebujejo neko uvodno informacijo v obliki teksta, tabele, grafičnega prikaza ipd., nato pa sledijo vprašanja oziroma naloge, ki se nanašajo na uvodno informacijo. Prva vprašanja so po navadi zelo konkretna in se neposredno nanašajo na uvodno informacijo, naslednja pa so vedno bolj indirektna in zahtevajo višje ravni znanja, vse do argumentacije in interpretacije informacij« (Žagar 2009, str. 153).

Strukturirane naloge, ki se pri pouku slovenščine nanašajo na izhodiščno umetnostno ali neumetnostno besedilo, so zelo pogoste pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja, redno pa so vključene v nacionalno preverjanje znanja in maturitetne izpitne pole. Strukturirana naloga je sestavljena iz več vprašanj oziroma nalog, ki so bile predstavljene v tem poglavju, zato na tem mestu ne podajamo novega primera.

5.3.1.3 Naloge odprtega – subjektivnega tipa⁴¹

Naloge subjektivnega tipa se precej pogosto pojavljajo pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja, med seboj pa se razlikujejo po obsegu oziroma dolžini odgovora; ta je navadno dolg od nekaj stavkov do nekaj strani (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 86). Zanje je značilno, da od učencev zahtevajo poznavanje določenih informacij, pri tem pa pridejo do izraza predvsem učenčeve ustvarjalne sposobnosti, sposobnosti presojanja, vrednotenja in izražanja idej (Žagar 2009, str. 153). Učitelj se jih poslužuje za preverjanje višjih taksonomskih ciljev: analize, sinteze in vrednotenja, ocenjevanje nalog, ki predvidevajo subjektivne odgovore, pa je zahtevno delo, ki od učitelja terja veliko časa (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 86).

- **tvorjenje besedila**

Besedila, ki jih učenci pri pouku tvorijo, so po zahtevnosti in dolžini zelo različna.

Mednje spadajo:

- naloge, ki zahtevajo odgovor v obliki krajšega besedila (besedilni/esejski odgovori), sem spadajo tudi strukturirane naloge, ki zahtevajo besedilne odgovore;
- tvorjenje krajših besedilnih vrst (pismo, življenjepis, vabilo, ocena, poročilo ...);

⁴¹ Glej tudi podpoglavje Pisna naloga esejskega tipa.

- vodeni (strukturirani) esej (učenca v razmišljanju in posredovanju odgovora vodijo navodila);
- nestrukturirani esej (učenec ima pri odgovarjanju več svobode) (Starc 2001, str. 11).

Primer naloge, ki zahteva daljši odgovor:⁴²

Ciril Kosmač: Slovo

Vrni se na uvodno besedilo Slovo in v največ sedmih povedih zapiši tvorbno nalogo, v kateri boš zapisal, v katerih okoliščinah je potekal pogovor med očetom in sinom in ob kateri reki. Kaj meni oče o vojni in kaj o pravici? V katero obdobje in smer bi uvrstil avtorja in kateri zgodovinski dogodek je napovedoval oče? Zapiši še dva predstavnika tega literarnega obdobja. Koga so umetniki izpostavljali v tem obdobju? Dodaj še eno delo avtorja odlomka.

(Pazi na pravopisno pravilnost zapisa.)

Primer nestrukturirane tvorbne naloge:⁴³

Napiši govor ob rojstnem dnevu prijatelja Toneta.

- **raziskovalne naloge, seminarske naloge**

Seminarske in raziskovalne naloge so zelo kompleksen tip nalog, ki v praksi niso del pisnega preizkusa, ampak so večinoma samostojna naloga. S tovrstnimi nalogami lahko učitelj preverja tudi najvišje učne cilje, kot so: poznavanje metodologije zbiranja in obdelave podatkov, interpretacija rezultatov ter povzemanje in zaključevanje (Žagar 2009, str. 155). Učencem pri izdelavi pomaga učitelj v vlogi mentorja, ki jih vodi tako, da lahko sami uveljavljajo svojo samostojnost in ustvarjalnost (prav tam). Največja prednost seminarskih nalog je za Žagarja prav v tem, da učencem omogočajo visoko stopnjo svobode in ustvarjalnosti pri izdelavi, s strani učitelja pa je to hkrati tudi ovira pri objektivnem vrednotenju dosežka (prav tam).

Vsak tip nalog ima določene prednosti in tudi pomanjkljivosti, ki so predstavljene v spodnji tabeli (Starc 2001, str. 11).

⁴² Kandrič Koval in Kožuh 2014, str. 38.

⁴³ Prav tam, str. 85.

Tabela 3: Prednosti in pomanjkljivosti različnih tipov nalog

Tipi nalog	Prednosti	Pomanjkljivosti
zaprtega – objektivnega tipa	<ul style="list-style-type: none"> • hitro popravljanje • objektivno ocenjevanje • kandidat ne zapisuje dodatnih napak 	<ul style="list-style-type: none"> • velika možnost ugibanja • za kandidata neustvarjalno • ne more pokazati subjektivnega pristopa k reševanju problema
polodprtega – delno objektivnega tipa	<ul style="list-style-type: none"> • brez možnosti ugibanja • kandidat pokaže večjo mero samostojnosti • še vedno visoka mera objektivnosti pri ocenjevanju 	<ul style="list-style-type: none"> • počasnejše popravljanje • za kandidata možnost zapisovanja dodatnih napak (sploh pri jezikih – pravopis)
odprtega – subjektivnega tipa	<ul style="list-style-type: none"> • kandidat pokaže največjo mero samostojnega reševanja vprašanj • za kandidata ustvarjalno 	<ul style="list-style-type: none"> • možnost dodatnih napak (snovnih, jezikovnih, slogovnih) • večja subjektivnost pri ocenjevanju

Vir: Starc, S. (2001). Sestavljanje in ocenjevanje testov. *Slovenščina v šoli*, 6, št. 4, str. 11.

Zorman (1974) ugotavlja, da je sestavljanje nekaterih tipov nalog bolj zahtevno kot drugih in da ne bi bilo prav, če bi se učitelj odločal v preizkus uvrstiti samo tiste naloge, ki jih je lažje sestaviti, ter poudari, da je potrebno v prvi vrsti upoštevati cilje in vsebino predmeta in se glede na to odločiti, kakšne tipe nalog uporabiti (prav tam, str. 35).

5.4 Priprava preizkusa v njegovi končni obliki

Ko so naloge sestavljene, je potrebno razmisliti o tem, kako bodo v preizkusu razvrščene. Žagar (2009) predlaga, da naj bodo razvrščene po posameznih tipih nalog in po težavnosti od lažjih do težjih znotraj vsakega tipa (prav tam, str. 166). Podobno zapiše Žagar, kot član Državne komisije za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli, v Napotkih za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli (b. l.), da je smiselno na začetek preizkusa postaviti več manj zahtevnih nalog in zahtevnejše naloge razporediti proti koncu, saj »takšna razvrstitev nalog pozitivno vpliva na počutje in motivacijo učencev, hkrati pa zmanjšuje možnost, da bi se učenci predolgo zadrževali pri bolj zahtevnih nalogah in bi jim zato zmanjkalo časa za reševanje manj zahtevnih« in dodaja, da naj so v tem oziru naloge po možnosti razvrščene po tipih nalog in ne po vsebini, saj se s tem »učenci izognejo pogostemu

preskakovanju iz enega načina reševanja na drugi, kar jih lahko ovira pri osredotočanju na same naloge« (Napotki za pripravo ... (b. l.))⁴⁴

Hederih (2005) svetuje, da naj bi se učitelji pri sestavljanju pisnih preizkusov za šolske potrebe poskušali zgledovati po kriterijih za sestavo standardiziranih testov znanja, kar med drugim vključuje tudi seznanjanje z merskimi karakteristikami⁴⁵ (prav tam, str. 21). Hkrati sicer dodaja, da samo preizkušanje objektivnosti, zanesljivosti, veljavnosti in občutljivosti presega namen in obseg učiteljevega dela, vendar pa se mu zdi primerno, da vsak učitelj omenjene merske karakteristike pozna in »se jim skuša vsaj intuitivno približati« (prav tam, str. 22).

Glava pisnega preizkusa

Pisni preizkus mora biti sestavljen tako, da bo pregleden in bo učencem omogočal dovolj prostora za reševanje nalog (Vomer 2008, str. 33). Na koncu učitelj oblikuje še glavo pisnega preizkusa. Ta mora vsebovati naslov preizkusa, ki navadno sestoji iz naslova učne snovi in predmeta, ki se ocenjuje, naziv šole in učitelja, datum izvajanja ter prostor za podatke o učencu (prav tam). Najmanj, kar mora učitelj vedeti o njem, so ime in priimek ter razred oziroma odderek, ki ga učenec obiskuje, meni Sagadin (1993, str. 102). Priporočljivo je napisati tudi čas, ki je na voljo za reševanje. Glava mora vsebovati tudi podatke o možnem in doseženem številu točk ter prostor za dopis dosežene ocene (Vomer 2008, str. 33). Z. Rutar Ilc opozori, da mora pisni preizkus vsebovati tudi točkovnik oz. meje za ocene; z njimi je potrebno učence tudi seznaniti pred vsakim preizkusom (Rutar Ilc 2003, str. 175). Uvodna navodila za reševanje učitelj navadno pove ustno neposredno pred začetkom reševanja (ta bomo predstavili v naslednjem poglavju), vseeno pa je dobro na začetek napisati kakšno pomembnejše navodilo (npr. *Pazite na pravopisno in slovnično ustreznost*) ali motivacijski

⁴⁴ Ti napotki temeljijo na članku Draga Žagarja (2002). Napotki za pripravo pisnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 23, str. 18–21.

Drago Žagar je v okviru Državne komisije za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli glede na zahtevo po strokovnem in dobro premišljenem sestavljanju pisnih preizkusov za nacionalno preverjanje znanja pripravil še nekaj konkretnih napotkov za pripravo pisnih preizkusov. Namenjeni so sicer predmetnim komisijam za nacionalne preizkuse, a jih zaradi širše uporabne vrednosti velja upoštevati kot splošna priporočila pri sestavljanju pisnih preizkusov tudi za notranje preverjanje in ocenjevanje. Ti napotki, ki v veliki meri sovpadajo z ugotovitvami drugih avtorjev, ki jih omenjamo v diplomskem delu, so predstavljeni na vsebinsko ustreznih mestih naloge, čeprav smo jih najprej želeli predstaviti v celoti na enem mestu, saj se bomo nanje tudi opirali skozi analize pisnih preizkusov notranjega ocenjevanja v praktičnem delu diplomske naloge.

⁴⁵ Merske karakteristike smo podrobneje predstavili v poglavju 2.6.

stavek. (Sagadin str. 102–103). Tudi Hederih (1996) je mnenja, da je kratko motivacijsko besedilo sestavni del dobrega pisnega preizkusa (prav tam, str. 195).

Na koncu je potrebno pisni preizkus znanja še lektorirati, oblikovati, natisniti in razmnožiti.

5.5 Predložitev nalog v reševanje

Zorman (1974) meni, da je treba poleg premišljenega sestavljanja pisnega preizkusa posebno pozornost nameniti tudi sami izvedbi in reševanju le-tega, saj je veljavnost ali natančnost merjenja odvisna ne le od samega merskega instrumenta, temveč tudi od raznih pogojev in dejavnikov, ki jih moramo upoštevati pri merjenju, ne nazadnje pa tudi od tistega, ki želi znanje učencev izmeriti (prav tam, str. 56). Torej se mora učitelj predhodno pripraviti tudi na samo izvedbo in potek ocenjevanja (prav tam).

Preden začnejo učenci z reševanjem pisnega preizkusa, mora učitelj zagotoviti primeren prostor (navadno kar v matični učilnici), umirjeno ozračje in s primernimi navodili poskrbeti, da učenci med reševanjem nimajo več tehničnih vprašanj (prav tam). Sagadin (1993) priporoča, naj uvodna navodila smiselno in glede na naravo preizkusa vsebujejo naslednje napotke:

- na kratko izrazimo namen preizkusa in učence spodbudimo, naj se potrudijo;
- povemo, katere pripomočke bodo učenci potrebovali pri delu in naj ostale stvari pospravijo z mize;
- opozorimo, da je potrebno vsako navodilo in nalogo pazljivo prebrati;
- opozorimo, naj preskočijo naloge, ki se jim zdijo pretežke; najprej naj rešijo lažje naloge in se kasneje, če jim čas dopušča, vrnejo k težjim;
- povemo, naj rešujejo naloge popolnoma samostojno, v nasprotnem primeru ali ob prepisovanju vnaprej določimo sankcije;
- če bi želel kdo med pisanjem kaj vprašati, naj dvigne roko, da bo učitelj prišel do njega;
- povemo, kako naj popravijo napake, v primeru, da so se pri reševanju zmotili (prav tam, str. 103–104).

Učenci morajo imeti za reševanje preizkusa dovolj časa (Napotki za pripravo ..., Zorman 1974, str. 31). Namreč ni toliko važno, kako hitro, temveč kaj in kako učenec odgovarja, zato mora učitelj odmeriti dovolj časa za zbrano in sproščeno reševanje preizkusa (prav tam). Starc (2002, str. 13) je mnenja, da mora učencu po reševanju ostati toliko časa, da lahko svoje odgovore na hitro še enkrat pregleda, preden preizkus odda. Učenem je torej treba na začetku povedati, koliko časa največ lahko rešujejo preizkus (Zorman, 1974, str. 31). Zelo pomembno je, da med samim reševanjem učitelj zagotavlja red in disciplino, še posebej za tiste učence, ki predčasno končajo z reševanjem (prav tam). Zorman odsvetuje predčasne odhode iz razreda, saj bi s tem utegnili zmotiti tiste učence, ki preizkus še rešujejo, namesto tega predlaga, da se jih ustrezno zaposli, najbolje s ponovnim kritičnim pregledom svojih odgovorov, preden oddajo preizkus (prav tam, str. 32).

Med samim reševanjem preizkusa je učiteljeva naloga, da učence pozorno opazuje in jim v primeru kakšne nejasnosti skuša pomagati, pri tem pa jim ne sme pomagati ali jih usmerjati tako, da bi lažje prišli do pravilnega odgovora (prav tam, str. 58).

5.6 Popravljanje, točkovanje, analiza nalog po učencih in nalogah

»Točkovanje spada med najbolj občutljive faze, povezane s preizkusi znanja«, meni Hederih (1996, str. 195). To pa zato, ker mora točkovnik omogočati visoko stopnjo objektivnosti vrednotenja posameznih nalog in preizkusa v celoti (Bucik 2003, str. 127). Da lahko učitelj zadosti temu kriteriju, mora, kot pravi Bucik, upoštevati naslednje napotke:

- točkovanje naj bo čim manj zapleteno in čim bolj enoznačno;
- razrešiti je potrebno vse dileme in pomisleke, kaj je pravilen odgovor oziroma koliko je pravilen odgovor;
- navodila za ocenjevanje naj bodo čim bolj jasna;
- zapletene naloge je bolje razbiti na več manj strukturiranih, nato pa se vsaki pripiše ustrezno število točk za pravilen odgovor (prav tam).

»Dober točkovnik mora nastajati hkrati z natančno in strokovno sestavo samih izpitnih nalog; avtorji nalog morajo že od samega začetka gradnje nalog razmišljati tudi o možnih pravih odgovorih ter o točkovanju, številu točk in ocenjevanju posamezne naloge [...]«, poudari Bucik (prav tam, str. 126). Učitelj mora torej že pred samim popravljanjem pisnih preizkusov

vedeti, koliko in kako točkovati posamezno nalogo in prav bi bilo, da so učenci med pisanjem seznanjeni, koliko možnih točk prinaša pravilno rešena naloga – to naj učitelj pripiše ob rob vsake naloge (Marentič Požarnik 2000b, str. 273). Teoretiki so mnenja, da naj vsak pravilen odgovor na ožja vprašanja šteje eno točko⁴⁶ in da ni ne smiselno ne ustrezno, da pravilne rešitve težjih nalog prinašajo večje število točk; če že, naj bo diferencirano točkovanje posledica obsežnosti posamezne naloge oziroma deleža, ki ga naloga zastopa v celotnem preizkusu (Hederih 1996, str. 195–196). Kako takšne naloge točkovati, pa smo, po Buciku, zapisali v prejšnjem odstavku. Bolj problematično je ocenjevanje širših ali esejskih vprašanj; objektivnost ocenjevanja takih odgovorov učitelj lahko poveča s tem, da si pripravi kriterije popolnega odgovora ali »vzorni odgovor« in nato primerja dobljene odgovore med seboj (Marentič Požarnik 2002b, str. 273).

B. Marentič Požarnik meni, da se napakam subjektivnosti učitelj lahko izogne tako, da najprej oceni odgovore vseh učencev na prvo, nato na drugo vprašanje in tako dalje, ne pa vse odgovore posameznega učenca hkrati, če je le mogoče naj se učitelj tudi ne ozira na avtorja odgovorov ter na samo pisavo (prav tam). Napake pri točkovanju pa so večkrat lahko posledica preutrujenosti, preveč pisnih preizkusov v prekratnem času, premalo časa za pripravo točkovnika, prekratkega obdobja privajanja načelom, pravilnikom in standardom točkovanja in ocenjevanja, še posebej pri učiteljih začetnikih zaradi pomanjkanja izkušenj (Bucik 2003, str. 127).

Po opravljenem točkovanju nalog učitelj rezultate tabelira in obdela po učencih in nalogah, in sicer ga najprej zanima, koliko točk je na posameznih področjih in skupno dobil vsak učenec, pa tudi koliko učencev je (pravilno) rešilo vsako nalogo (Marentič Požarnik 2002b, str. 273). »Pri nalogah izbirnega tipa je pomembno vedeti tudi, koliko se jih je odločilo za dane možnosti A, B, C, Č in ali so t. i. 'distraktorji' ali napačni odgovori dovolj privlačni za tiste, ki pravega odgovora ne vedo« (prav tam).

Običajno za notranje ocenjevanje pisnih preizkusov takšna analiza zadostuje, če pa je preizkus namenjen širši uporabi, npr. pri nacionalnemu preverjanju znanja, pa se že pred izvedbo, v fazi preizkušanja nalog, opravi podrobnejša analiza posameznih nalog oziroma vprašanj, in

⁴⁶ Točkovanje vsakega pravilnega odgovora je za Hederiha (2005, str. 23) lahko tudi sporno in zahteva premislek; avtor to problematiko opiše s primerom: » [...] naloga, v kateri mora učenec, denimo, pri slovenščini v besedilu pravilno zapisati deset ločil, [prinaša] deset točk, neka druga naloga, ki predpostavlja določitev štirih stavčnih členov, pa štiri točke« (prav tam).

sicer z vidika težavnosti (kolikšen je delež učencev, ki so posamezno nalogo rešili pravilno) ter z vidika ločljivosti oziroma diskriminativnosti (ali je nalogo rešilo pomembno več dobrih kot slabih učencev glede na končni rezultat) (Marentič Požarnik 2000b, str. 273). V podrobnosti posameznih postopkov omenjenih analiz se v diplomskem delu ne bomo spuščali, sicer pa je vsaka analiza namenjena predvsem izboljšavi načinov preverjanja in ocenjevanja – učitelju daje povratno informacijo o tem, kaj lahko popravi pri svojem delu, katerih ciljev morda učenci niso dosegli, ne nazadnje pa tudi, ali je ustrezno in razumljivo sestavil pisni preizkus (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 82).

5.7 Spreminjanje točk v ocene

Ko učitelj dobi »surove rezultate« – točke, se odloči za način spreminjanja točk v ocene; pri tem ima teoretično dve možnosti: ocenjevanje glede na stalni (absolutni) kriterij in ocenjevanje glede na spremenljivi (relativni) kriterij (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 72).

- **Določanje ocen na osnovi relativnega kriterija** – Ta način pretvarjanja točk v ocene temelji na medsebojnem primerjanju učencev, saj se ocena vsakega učenca določi glede na njegovo pozicijo oziroma rang v skupini, ki je preizkus reševala (Žagar 2009, str. 169). Učitelj po kakšni lestvici preprosto določi odstotek najboljših učencev, ki bodo prejeli najboljšo oceno, odstotek nekoliko slabših za prav dobro oceno itd. (prav tam). Prednost pretvarjanja točk v ocene na tak način je v tem, da ocene niso odvisne od težavnosti preizkusa, slabost pa utegne biti ta, da nam takšna ocena malo pove o dejanskem znanju učencev, saj je odvisna od kakovosti skupine (prav tam, str 169–170).
- **Določanje ocen na osnovi absolutnega kriterija** – Pri tem načinu se odstotek učencev za posamezne ocene ne določi vnaprej, temveč učitelj izhaja iz učnih ciljev, ki jih mora učenec doseči, da bi prejel določeno oceno (prav tam, str. 170). Torej se za določitev mej v odstotnih točkah za posamezne ocene učitelj odloči na osnovi učnih ciljev (prav tam). Prednost takšnega določanja ocen je v tem, da lahko vsak učenec dobi pozitivno ali višjo oceno, če doseže zahtevano število točk oziroma zahtevane učne cilje (prav tam).

Glede na to, da je s *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) javnost ocenjevanja določena tudi z vnaprejšnjo predstavitvijo kriterijev ocenjevanja, bi lahko rekli, da se za namen notranjega ocenjevanja v šoli bolj ali manj uporablja absolutni kriterij z vnaprej postavljenim stalnim kriterijem za posamezne ocene. Čeprav so meje med ocenami arbitrarno določene in lahko zaradi tega sklepamo, da je ocenjevanje odvisno od učiteljeve subjektivne presoje, pa vseeno ob začetku šolskega leta postavljeni kriteriji, navadno sestavljeni v okviru določene predmetne skupine, veljajo za vse pisne preizkuse znanja, ki se pišejo v tekočem šolskem letu.

Tabela 4: Primer stalnega kriterija

50–59 % = 2
60–69 % = 3
70–79 % = 4
80 % in več = 5

Vir: Marentič Požarnik, B. (2000b). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 273.

Z. Rutar Ilc (2003) opozarja na napačno rabo izraza »kriteriji«, ko uporabljamo izraz »kriteriji« navadno s tem mislimo na **meje za pragove** med ocenami, ki so postavljeni v točkah ali odstotkih (prav tam, str. 174). »V našem šolskem prostoru se pogosto res še ne razlikuje meja/pragov za ocene od kvalitativnih oz. opisnih kriterijev znanja. To je posledica pojmovanja znanja kot predvsem vsebinskega oz. kot takega, pri katerem je mogoče evidentirati predvsem, katere vsebine so zapomnjene in v kakšnem obsegu, kar je mogoče prešteti, točkovati, preračunati v odstotke«, pojasnjuje Z. Rutar Ilc (prav tam).

5.8 Sporočanje rezultatov in načrtovanje izboljšanja preizkusa in nadaljnega učenja ter pouka

»Sporočanje rezultatov [...] naj bi nujno vsebovalo tudi okvirno kvalitativno informacijo vsakemu učencu o tem, kaj je bilo dobro in kaj ne, ter kaj mora storiti, da bo rezultate oz. svoje znanje izboljšal (zmanjšal razdaljo med zaželenim in dobljenim rezultatom). Učitelju pa je analiza rezultatov osnova za načrtovanje ponavljanja, poglobljanja in odpravljanja 'šibkih točk'« (Marentič Požarnik 2000b, str. 274). Zorman (1974) meni, da je dobro k analizi preizkusa pritegniti tudi učence, saj bo učitelj tako najlažje in najenostavneje ugotovil, kaj učencem povzroča težave in zakaj so na določena vprašanja slabše odgovarjali (prav tam, str.

62). To lahko učitelju pove, da je obravnavano snov prehitro ali pomanjkljivo obrazložil ali jo premalo utrjeval in na podlagi takšnih ugotovitev lahko izboljša poučevanje oziroma izbere druge učne metode, v primeru nejasnih ali dvoumnih vprašanj iz preizkusa pa pridobi nove izkušnje za boljše sestavljanje preizkusov v nadalje (prav tam).

III EMPIRIČNI DEL

1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Sestavljanje pisnih preizkusov znanja je za učitelja zelo zahtevna naloga, za katero potrebuje precej časa in napora pa tudi strokovne usposobljenosti. Če želi sestaviti kvaliteten pisni preizkus znanja, ki bo resnično odražal znanje učencev, mora upoštevati veliko različnih dejavnikov, razna načela, pravila in napotke, ki smo jih predstavili v teoretičnem delu diplomske naloge. Kako kvalitetni so dejansko pisni preizkusi znanja ter kako in koliko učitelji upoštevajo teoretična izhodišča za pripravo pisnih preizkusov znanja, pa smo poskusili raziskati v empiričnem delu diplomske naloge.

V empiričnem delu diplomske naloge smo se posvetili vsebini in obliki pisnih preizkusov znanja iz slovenščine za 9. razred osnovne šole. Želeli smo ugotoviti, ali učitelji v praksi sestavljajo kvalitetne pisne preizkuse znanja in pri tem upoštevajo napotke in priporočila strokovnjakov na tem področju, ki smo jih predstavili v teoretičnem delu naloge.

V ta namen smo analizirali pisne preizkuse znanja, ki so jih sestavili različni učitelji slovenščine za namen internega ocenjevanja. Zanimalo nas je, kako so pisni preizkusi sestavljeni, kakšna je oblika posameznega preizkusa, kakšne naloge se pojavljajo, tako z vidika njihove tipologije kot tudi z vidika taksonomskih stopenj. Preverili smo, ali pisni preizkusi preverjajo cilje in standarde, določene z učnim načrtom. Pogledali smo tudi razumljivost in jezikovno ustreznost navodil, točkovanje in sestavo točkovnika ter primernost izbire izhodiščnega besedila.

1.1 Raziskovalna vprašanja

Postavili smo naslednja raziskovalna vprašanja, ki smo jih razvrstili po vsebinskih sklopih glede na teoretične opredelitve kakovosti pisnih preizkusov znanja v prvem delu naloge.

➤ Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

1. Kako je pisni preizkus znanja sestavljen (je eno- ali dvodelen – jezikovne in književne vsebine)?

2. Koliko nalog zajema posamezni del pisnega preizkusa znanja?
3. Ali je preizkus pregleden in učencu omogoča dovolj prostora za pisanje?
4. Katere podatke vsebuje glava pisnega preizkusa?
5. Ali pisni preizkus znanja vsebuje uvodna navodila ali motivacijski stavek (MS)?
6. Kakšen je tisk?

➤ **Izhodiščno besedilo**

1. Ali je ustrezno glede na kriterije teoretičnih izhodišč?
2. Ali je pisnemu preizkusu znanja priloženo ali je speto skupaj s preizkusom?

➤ **Tipologija nalog**

1. Kakšne vrste nalog se pojavljajo v pisnih preizkusih znanja?
2. Ali je dovolj ustrezno zastopan izbor različnih nalog?
3. Ali so naloge ustrezno sestavljene glede na priporočila teoretikov iz literature?

➤ **Navodila**

1. Ali naloge vsebujejo dovolj jasna in enoznačna navodila?
2. Ali so navodila slovnično pravilno oblikovana, ustrezna?

➤ **Točkovanje nalog in točkovnik**

1. Ali je pri posamezni nalogi razvidno, koliko točk je vreden pravilen odgovor?
2. Ali so naloge ustrezno točkovane?
3. Ali imajo naloge možnost polovičnega točkovanja?
4. Ali se slovnično pomanjkljiv zapis kaznuje z odvzemom točk (ali se upošteva pri točkovanju)?

➤ **Usklajenost vsebin s cilji in standardi iz učnega načrta (naloge iz književnosti)**

1. Ali je vsebina vprašanj oz. nalog v pisnih preizkusih skladna z učnim načrtom predmeta slovenščina oz. ali se vsebina ujema s standardi znanja iz učnega načrta?

➤ **Taksonomska analiza nalog pisnega preizkusa znanja (naloge iz književnosti)**

1. Katere cilje po Bloomovi taksonomiji predvidevajo naloge?
2. Kakšno je razmerje med posameznimi cilji po Bloomovi taksonomiji?

2 METODOLOGIJA

2.1 Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, s katero ugotavljamo stanje pedagoškega polja, kakršno je, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali (Sagadin 1993, str. 12).

2.2 Opis analiziranih gradiv

V analizo smo pridobili 8 dokumentov oz. pisnih preizkusov znanja, namenjenih notranjemu ocenjevanju pri predmetu slovenščina v 9. razredu osnovne šole. Pisni preizkusi znanja so izrazito heterogeni in ne pokrivajo enotnega izbora vsebin, sestavile so jih učiteljice, ki poučujejo v 9. razredu osnovne šole. Eden izmed pisnih preizkusov znanja je bil v izvodu, ki sem ga prejela, namenjen zgolj preverjanju znanja, vendar s pojasnilom, da je bil v enaki obliki namenjen tudi ocenjevanju znanja, zato smo ga vseeno uvrstili v analizo gradiv.

Prvotni cilj je bil pridobiti pisne preizkuse znanja, ki preverjajo le znanje in spretnosti s področja književnosti, vendar smo pri tem naleteli na težave. Vsi pisni preizkusi znanja, ki smo jih pridobili, in tudi komentarji učiteljic kažejo na to, da se pisni preizkusi znanja zadnjih nekaj let (po zgledu nacionalnega preverjanja znanja) sestavljajo dvodelno in preverjajo ter ocenjujejo tako vsebine književnega kot tudi jezikovnega pouka hkrati.

Zaradi zagotavljanja anonimnosti smo iz pisnih preizkusov znanja odstranili podatke o avtorju oz. učiteljici, ki je sestavila pisni preizkus znanja, ter podatke o šoli, na kateri se je omenjeni preizkus izvajal.

Zaradi majhnega vzorca bodo sugestije in sklepi veljali le za analizirana gradiva brez posplošitev na ostale pisne preizkuse znanja.

2.3 Opis postopka zbiranja gradiv

Gradiva oz. pisne preizkuse znanja smo zbirali v času od januarja do marca 2015. Prošnje za sodelovanje smo posredovali učiteljicam, ki poučujejo v 9. razredu osnovne šole, in sicer preko elektronske pošte in/ali telefonskega pogovora. Pri zbiranju gradiva smo naleteli na precejšnjo neodzivnost pri sodelovanju, kar nam je dodatno podaljšalo čas pridobivanja ustreznih gradiv.

2.4 Kriteriji posameznih sestavin analize

Da je naša analiza pisnih preizkusov znanj potekala sistematično in glede na posamezne vsebinske vidike pisnega preizkusa znanja, smo na podlagi raziskovalnih vprašanj oblikovali naslednje kriterije:

- zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja,
- izhodiščno besedilo,
- navodila nalog,
- točkovanje nalog in točkovnik,
- tipologija nalog,
- usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta,
- taksonomska analiza nalog.

2.5 Opis obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo predstavili opisno, na nekaterih mestih pa smo za določene podatke izračunali tudi strukturne odstotke.

3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Najprej smo glede na postavljene kriterije analizirali vsak pisni preizkus znanja posebej, v sklepnem delu pa smo po določenih kriterijih skušali povzeti skupne ugotovitve, do katerih smo prišli z analizo posameznih pisnih preizkusov znanja.

PISNI PREIZKUS ZNANJA A

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 5: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja A⁴⁷

preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
A	+	20	40	60	+	črno-bel, Times New Roman, 12

Pisni preizkus znanja je dvodelen, sestavljen je iz 20 nalog. Naloge od 1 do 8 preverjajo znanje književnosti (40 %), naloge od 9 do 20 pa se nanašajo na področje jezika (60 %). Pisni preizkus znanja vsebuje tudi dve izhodiščni besedili (umetnostno in neumetnostno) in večina nalog se nanaša na razčlenbo teh dveh besedil.

Pisni preizkus je zasnovan zelo pregledno in obsega 4 in pol strani. Izhodiščni besedili sta na svojem listu. Med posameznimi nalogami je dovolj razmika, vsaka naloga ima dovolj prostora oz. črt za pisanje odgovorov. Dvodelnost pisnega preizkusa je ponazorjena z navodili in tudi grafično z vodoravno črto, tako da je povsem jasno, da se naloge pod črto navezujejo na drugo izhodiščno besedilo. Izhodiščni besedili, vsebinska navodila posameznih nalog, glava pisnega preizkusa in število možnih točk posamezne naloge so poudarjeni s krepkim tiskom, kar še poveča preglednost pisnega preizkusa, sicer pa je tisk črno-bel, uporabljena je pisava Times New Roman, velikosti 12.

⁴⁷ V tabeli 5 in tudi v vseh nadaljnjih bomo s plusom (+) označevali pozitivne odgovore, z minusom (-) negativne, v primeru, da je posamezna sestavina delno ali nepopolno vsebovana, pa bomo uporabili krogec (o).

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 6: Glava pisnega preizkusa znanja A

Preizkus	naslov preizkusa	naziv šole in/ali učitelja	datum izvajanja	ime in priimek učenca	razred/skupina	možno in doseženo št. točk	prostor za oceno	točkovnik	uvodna navodila	motivacijski stavek
A	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-

V tabeli lahko vidimo, da pisni preizkus znanja ne vsebuje zelo pomembne sestavine, to je naslova preizkusa. Prav tako ne vsebuje podatkov o nazivu šole ali sestavljavcu preizkusa. Uvodna navodila se nanašajo samo na naloge, in sicer so opredeljena za vsak del posebej – pravzaprav niso navodila, ampak le opozarjajo, da se določene naloge nanašajo na določeno besedilo (npr. *Naloge 1–8 se navezujejo na BESEDILO 1.*). Učiteljica tudi ni uporabila kakšnega motivacijskega stavka, da bi z njim učence pozitivno usmerila k reševanju. Lahko predvidevamo, da so bila podrobnejša navodila ali spodbuda učencem podana v ustni obliki pred začetkom reševanja.

Izhodiščno besedilo

Tabela 7: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja A

Preizkus	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa
A	+	+	+	o	priloga

Pisni preizkus znanja A ima dve izhodiščni besedili; prvo je namenjeno preverjanju znanja iz književnega in drugo iz jezikovnega področja. Obe besedili sta na enem listu, ki je bil pisnemu preizkusu znanja priložen in ne spet skupaj s preizkusom, kar bi učencem oteževalo reševanje nalog. Nad obema besediloma je podano navodilo, ki bi bilo lahko smiselno umeščeno tudi na začetek samega pisnega preizkusa (npr. *Pozorno preberi pesem in reši naloge od 1 do 8*). Besedilo 1, kot je poimenovano v pisnem preizkusu znanja, je pesem avtorja Nika Grafenauerja, Čas, besedilo 2 pa je publicistično, objavljeno v mladinski reviji Pil. Besedili se zdita primerni – nista vsebinsko zahtevni, ne predolgi in jezikovno ustrezni. Navajanje virov je le delno ustrezno; iz prvega izhodiščnega besedila razberemo le avtorja

besedila, ni pa podatka, od kod je besedilo vzeto, drugo izhodiščno besedilo pa ima vir naveden.

Tipologija nalog

Tabela 8: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja A⁴⁸

Št. naloge	Tip naloge	Št. naloge	Tip naloge
1	povezovalna	11	kratkih odgovorov
2	izbirna	12	kratkih odgovorov
3	kratkih odgovorov	13	kratkih odgovorov
4	kratkih odgovorov	14	kratkih odgovorov
5	kratkih odgovorov	15	alternativna
6	kratkih odgovorov	16 ⁴⁹	izbirna + podčrtovalna
7	dvodelna a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov	17	popravljalna
8	dopolnjevanja	18	dvodelna a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov
9	podčrtovalna (z utemeljitvijo)	19	kratkih odgovorov
10	izbirna	20	tvorbna

V pisnem preizkusu znanja z 20 nalogami je 8 različnih tipov nalog. Največ, kar 11 je nalog, ki zahtevajo kratke odgovore, sledijo 3 naloge izbirnega tipa, 2 podčrtovalni ter povezovalna, dopolnjevalna, alternativna, popravljalna in tvorbnna naloga. Samo ena, zadnja naloga je odprtega tipa, vse ostale so zaprtega. Naloga 9 je kombinirana – v osnovi gre za podčrtovalno nalogo, a zaradi zahteve po utemeljitvi izbire vsebuje tudi nalogo, ki zahteva odgovor v povedi. Prav tako je sestavljena naloga 16; v eni nalogi morajo učenci izbrati pravilen odgovor ter s podčrtovanjem izkazati tudi drugo znanje.

Glede na priporočila teoretikov, ki poudarjajo, da je najbolje, če v pisni preizkus znanja vključimo 3 ali 4 različne tipe nalog, vsebuje pisni preizkus A preveč vrst različnih nalog, kar

⁴⁸ Poudarjena črta označuje mesto, kjer se začnejo naloge drugega dela pisnega preizkusa znanja.

⁴⁹ Naloga vsebuje dva različna tipa nalog oz. dve navodili, zato smo jo obravnavali kot 2 različni nalogi. Tudi v vseh nadaljnjih analizah tipologije nalog bomo večdelne oz. sestavljene naloge razstavili v toliko različnih nalog, kot vsebuje različnih navodil oz. tipov nalog.

utegne učence z različnimi navodili in s preskakovanjem na različne naloge učence zmesti. Kljub velikemu številu različnih vrst nalog, si naloge precej sledijo po različnih tipih in od lažjih k težjim. Najtežja naloga, ki tudi zahteva največ časa za odgovor, je na koncu preizkusa.

Navodila

Večina nalog pisnega preizkusa znanja ima jasna in razumljiva navodila, iz katerih je razvidno, kaj posamezna naloga zahteva. Nenatančni navodili imata 2. in 10. naloga; navodilo *Obkroži pravilen odgovor* ni ustrezno, saj bi se moralo glasiti: *Obkroži črko pred pravilnim odgovorom*. V nalogah, ki vsebujejo sestavljena navodila, npr. obkroži in podčrtaj, ali kjer je možnost, da bi učenci zaradi površnega branja hitro naredili napako, so glagoli ali druge ključne besede še dodatno označene (podčrtane). Navodila kot tudi celotno besedilo pisnega preizkusa znanja so slovnično pravilno oblikovana.

8. naloga ima sicer razumljivo navodilo, vendar bi lahko bilo primernejše oblikovano. Namesto *Kateri podatki manjkajo v tabeli? Vpiši jih na ustrezna mesta.*, bi se lahko navodilo glasilo: *Dopolni tabelo z manjkajočimi podatki. Vpiši jih na ustrezna mesta.*

Točkovanje nalog in točkovnik

Pri vsaki nalogi je razvidno, koliko točk prinaša pravilno rešena naloga. Ker smo poleg pisnega preizkusa znanja pridobili tudi rešitve in način točkovanja, imamo v točkovanje globlji vpogled. Naloge so ustrezno točkovane, pri vsaki nalogi je podrobno obrazloženo, kako se točkujejo odgovori. Pisni preizkus znanja ne predvideva polovičnega točkovanja, veliko pozornosti pa namenja jezikovni (pravopisni in slovnični) pravilnosti zapisa odgovora. Tako se npr. pri 8. nalogi odgovor šteje za napačnega, če ni napisan z veliko začetnico (ime in priimek avtorja, naslov besedila), pri 9. nalogi je eno od dveh točk vreden pravilen zapis odgovora brez pravopisnih in slovničnih napak, pri 20., tvorbnih nalogah pa sta kar 2 od 5 točk namenjeni pravilnemu zapisu besedila.

Večina pravilno rešenih nalog se točkuje z 1 točko, tudi če vsebuje dve različni vprašanji ali navodili; oba pravilna odgovora sta skupaj vredna eno točko, če je en napačen, se točkuje z 0 točkami. Pri obsežnejših nalogah, npr. izpolnjevanje preglednice, vsaka pravilna vrstica (s tremi pravilnimi odgovori) šteje 1 točko.

Točkovnik s pragovi za ocene je napisan v glavi pisnega preizkusa znanja. Vseh možnih točk je 38, za pozitivno oceno jih morajo učenci pridobiti 19, kar je natančno 50 % pravilno rešenih vseh nalog.

Taksonomska analiza nalog iz književnosti

Tabela 9: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja A

Naloga	Raven znanja
1.	razumevanje
2.	analiza (struktur in organizacijskih načel)
3.	razumevanje
4.	razumevanje
5.	razumevanje
6.	razumevanje
7.	a) razumevanje b) poznavanje
8.	poznavanje

Naloge iz književnosti prvega dela pisnega preizkusa znanja preverjajo predvsem cilje nižjih taksonomskih ravni, večinoma prvi dve stopnji Bloomove taksonomije ciljev. 22 % nalog je na ravni znanja oz. poznavanja, 67 % nalog preverja razumevanje, ena naloga (11 %) pa zahteva analizo struktur in organizacijskih načel.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Z nalogami književnega dela pisnega preizkusa znanja se preverja:

- zmožnost samostojnega tihega branja umetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja umetnostnega besedila,
- določeno literarnovedno znanje.

Prvih 7 nalog umetnostnega dela pisnega preizkusa znanja se nanaša na razčlemba neznanega umetnostnega besedila, 8. naloga pa preverja literarnovedno znanje.

Z nalogami se preverjajo nekateri standardi iz učnega načrta:

doživi, razume in vrednosti poezijo, tako da:

- prepozna rimo,
- v pesmi najde pesniška sredstva in jih poimenuje (okrasni pridevek, poosebitev),

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

- pokaže določeno literarnovedno znanje; pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze (sporočilnost, literarnozgodovinska obdobja in smeri) ter pozna književna besedila obravnavanih obveznih avtorjev.

Vsebine iz učnega načrta, ki se preverjajo z nalogami:

- pridobivanje literarnovednega znanja, ki se kaže s poznavanjem in/ali uporabo naslednjih strokovnih izrazov: sporočilnost književnega besedila, stalna besedna zveza, okrasni pridevek, rima, posebitev, literarnozgodovinska obdobja,
- učenci pregledno poznajo književnike in njihova dela.

Vsebine ene naloge ne moremo povezati z vsebinami in standardi iz učnega načrta.

PISNI PREIZKUS ZNANJA B

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 10: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja B

Preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
B	+	18	39	61	o	črno-bel, Times New Roman, 12

Pisni preizkus znanja B obsega 4 strani, vsebuje 18 nalog in je sestavljen iz dveh delov. Prvi del (11 nalog) preverja jezikovno znanje, drugi del (7 nalog) pa se nanaša na književnost. Oba dela vsebujeta izhodiščni besedili. Tisk je črno-bel, pisava Times New Roman, večina besedila je velikosti 12, ponekod je pisava posameznih primerov tudi manjša, velikosti 11. Pisni preizkus je v prvem delu manj pregleden, predvsem zaradi različne velikosti pisave, nedosledne rabe krepkega tiska, ki je večinoma uporabljen za navodila, podčrtanih ali dvojno poudarjenih primerov. Tudi razmiki med vrsticami niso povsod enaki, prav tako so nekatere naloge pomaknjene bolj v desno kot druge. Drugi del preizkusa, ki preverja književno znanje, je preglednejši in doslednejši v grafični podobi, čeprav navodila v primerjavi s prvim delom nimajo krepkega tiska. Pisni preizkus znanja ima napačno označeno nalogo; zadnja naloga jezikovnega dela je pod zaporedno številko 11 in ne 12, kot je zapisano v pisnem preizkusu znanja.

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 11: Glava pisnega preizkusa znanja B

Preizkus	naslov preizkusa	in/ali učitelja naziv šole	izvajanja datum	ime in priimek	skupina	razred/ <i>točk</i>	možno in doseženo št.	oceno prostor za	točkovnik	navodila	uvodna stavek	motivacijski
B	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-

Pisni preizkus v glavi vsebuje precejšnje število podatkov, vendar nekateri zahtevajo popravke oziroma komentarje. Glede na to, da učiteljica v navodilih nalog uporablja obliki za oba spola, glavi preizkusa diskriminira učenke, saj uporabi le moško obliko (*Ime in priimek učenca: _____*). Menimo, da bi bil zapis brez besede *učenec* ustrežnejši. Prav tako ni ustrezen naslov samega pisnega preizkusa znanja, ki se glasi:

PREIZKUS ZNANJA, 9. razred

Razčlemba neumetnostnega besedila,

saj omenjeni preizkus znanja poleg razčlemba neumetnostnega besedila vsebuje tudi razčlemba umetnostnega besedila. Točkovnik se ne nahaja v glavi pisnega preizkusa znanja, temveč ga je učiteljica zapisala na konec, pod vse naloge. Na začetku je podano splošno navodilo za reševanje nalog jezikovnega dela: *Pozorno preberi izhodiščno besedilo in reši naloge*, pred nalogami, ki preverjajo književno znanje pa je novo navodilo oz. usmeritev, ki nakazuje drugi del preizkusa.

Izhodiščno besedilo

Tabela 12: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja B

	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa
Preizkus B	+	ni podatka	ni podatka	ni podatka	priloga

Jezikovni del pisnega preizkusa znanja B se navezuje na neumetnostno izhodiščno besedilo Z avtodomom po Franciji. Avtorica preizkusa omenjenega izhodiščnega besedila ni poslala skupaj s pisnim preizkusom znanja, tako da ne moremo presojati, ali je primerno in jezikovno

ustrezno. Ker izhodiščno besedilo ni sestavni del dokumenta, lahko sklepamo, da je bilo preizkusu priloženo posebej, kar je učencem olajšalo reševanje. Sklepamo tudi, da ima besedilo naveden vir, saj se prvo vprašanje nanaša ravno na podatke o objavi izhodiščnega besedila.

Drugi, književni del pisnega preizkusa ne vsebuje izhodiščnega besedila, na katerega bi se nanašala večina nalog. Le prva naloga vsebuje umetnostno besedilo kot izhodišče, na katerega se nanaša več vprašanj.

Tipologija nalog

Tabela 13: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja B

Št. naloge	Tip naloge	Št. naloge	Tip naloge
1	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov	1	strukturirana ⁵⁰ (alternativna + kratek odgovor + daljši odgovor + kratek odgovor + kratek odgovor)
2	alternativna (z utemeljitvijo)	2	daljših odgovorov
3	izbirna	3	kratkih odgovorov
4	kratkih odgovorov	4	daljših odgovorov
5	a) podčrtovalna b) dopolnjevanja c) kratkih odgovorov	5	kratkih odgovorov
6	kratkih odgovorov	6	daljših odgovorov
7	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov	7	kratkih odgovorov
8	podčrtovalna + kratkih odgovorov		
9	kratkih odgovorov		
10	kratkih odgovorov + podčrtovalna		
11	popravljalna		

Sestavljene naloge in naloge, ki vsebujejo več različnih navodil, smo zaradi lažje analize obravnavali kot samostojne naloge. Tako smo dobili 29 nalog s 7 različnimi tipi nalog. Kar 55 % vseh nalog zahteva kratke odgovore z besedo ali besedno zvezo, 17 % nalog predvideva daljše odgovore v stavku/ih, v 10 % nalog so morali učenci določene stvari podčrtati (npr. pravilni odgovor, stavčne člene, prilastke, odvisne stavke ...), pri dveh nalogah so se morali

⁵⁰ Čeprav je naloga v osnovi strukturirana in spada med polodprti tip nalog, smo jo razdelili na posamezne različne tipe nalog, da smo lažje analizirali tipologijo nalog celotnega pisnega preizkusa znanja.

učenci odločiti med dvema možnostma in pri eni od teh izbiro tudi utemeljiti. Pisni preizkus znanja vsebuje tudi eno izbirno, eno popravljalno nalogo in eno dopolnjevalno nalogo.

Večina nalog je zaprtega, objektivnega tipa, pri katerih je popravljanje hitro in dokaj objektivno, in le 4 naloge v celoti lahko umestimo v polodprti tip nalog, kjer je potrebno odgovoriti v najmanj enem stavku. Nalog odprtega tipa, pri katerih bi učenci tvorili krajše besedilo, pisni preizkus znanja ne vsebuje.

Navodila

Kar nekaj nalog vsebuje pomanjkljiva ali premalo natančna navodila, zato zanje predlagamo ustreznejša navodila:

- *b) V istem odstavku (glej zgoraj) preštej povedi.*

Število povedi v zgornjem odstavku je: _____

Število stavkov v prvi povedi je: _____

Da bi bilo navodilo kar najbolj razumljivo, predlagamo, da se besedo *zgornjem* nadomesti z *zadnjem*, saj zgoraj ni napisanega nobenega odstavka, temveč je le navodilo, da naj učenci preberejo zadnji odstavek izhodiščnega besedila. Tudi v *prvi povedi* bi dopolnili z *v prvi povedi zadnjega odstavka*, da bi se izognili morebitnim nesporazumom.

- *c) Iz spodnje povedi izpiši glagola in jima določi osebo, število, čas in naklon ...*

Navodilo je nenatančno, zato predlagamo: *Iz spodnje povedi izpiši glagola in jima določi osebo, število, čas, naklon vid in način.*, saj so ti podatki zapisani v tabeli pod navodilom.

- *10. Določi S-sestavo in pripiši vrsto podredja in priredja (obkroži glavni stavek, ustrezno podčrtaj odvisni stavek).*

Novo navodilo ne more biti v oklepaju, saj ga učenci lahko spregledajo. Torej: *Določi S-sestavo in pripiši vrsto podredja in priredja. Obkroži glavni stavek in ustrezno podčrtaj odvisni stavek.*

- V drugem delu pisnega preizkusa znanja uvodno navodilo jasno nakazuje, da so naloge v nadaljevanju iz književnosti. Navodilo, ki se navezuje le na prvo nalogo (*Pozorno preberi spodnje besedilo!*), je namesto pri prvi nalogi umeščeno k splošnim uvodnim navodilom.
- Navodila pri prvi nalogi drugega dela so nedosledna, saj se po obliki razlikujejo od ostalih navodil v pisnem preizkusu; pisana so v oklepaju, npr: *O čem pripoveduje 3. GAZELA (zapiši v eni povedi)?* ali pa imajo namesto pike za končno ločilo klicaj, kar se ne zdi primerno.

Točkovanje in točkovnik

Učiteljica je uporabila možnost polovičnega točkovanja, čeprav so strokovnjaki mnenja, da to ni ustrezen način točkovanja. Pri vsaki nalogi je razvidno, koliko točk prinaša v celoti pravilno rešena naloga. Samo 5. naloga ima točkovanje razdelano glede na različna vprašanja a), b), c), pri preostalih nalogah pa ni razvidno, koliko so vredni posamezni deli oz. vprašanja naloge. Naloge so ponekod neustrezno točkovane. Približno enakovreden odgovor (npr. kratek odgovor) je pri nekaterih nalogah vreden 1 točko, pri drugih pa samo polovico točke. Prav tako je neustrezno, da učenec dobi 1 točko, če podčrta pravilno izmed ponujenih možnosti, ali pa v najmanj eni povedi utemelji svoje mnenje.

Iz samega pisnega preizkusa znanja in točkovanja ni razvidno, da bi se točke odvzemale zaradi slovnično in pravopisno nepravilnega zapisa.

Točkovnik je napisan na koncu pisnega preizkusa znanja. Ker je število vseh možnih točk napačno sešteto (vseh možnih točk je 60 in ne 50!), se nam dodatna analiza ne zdi potrebna.

Taksonomska analiza nalog iz književnosti

Tabela 14: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja B

Naloga	Taksonomska stopnja
1.	poznavanje ali razumevanje
2.	poznavanje
3.	razumevanje
4.	razumevanje
5.	razumevanje
6.	poznavanje
7.	poznavanje
8.	poznavanje
9.	poznavanje
10.	vrednotenje
11.	poznavanje

Za lažjo taksonomsko analizo posameznih nalog smo pri prvi, strukturirani nalogi, upoštevali vsako vprašanje posebej, ker se med seboj razlikujejo; tako smo dobili 11 nalog. 64 % nalog je na najnižji taksonomski ravni in preverja zgolj poznavanje oz. reprodukcijo naučenega, 27 % nalog preverja razumevanje – te naloge se nanašajo na izhodiščno besedilo Gazele 3, ki ga

najverjetneje pri pouku niso obravnavali. Samo 1 naloga (9 %) je višje taksonomske stopnje in zahteva vrednotenje – utemeljitev učenčevega mnenja.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Z nalogami književnega dela pisnega preizkusa znanja se preverja:

- zmožnost samostojnega tihega branja umetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja umetnostnega besedila,
- določeno literarnovedno znanje.

1. naloga književnega dela se nanaša na razčlenbo umetnostnega izhodiščnega besedila; pri tem se preverjajo naslednji standardi in vsebine:

- ob izbranem besedilu poudari (prepozna) razliko med lirsko in epsko pesmijo,
- v pesmi najde pesniška sredstva in jih poimenuje: poosebljenje/poosebitev, refren,
- pokaže določeno literarnovedno znanje; pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze: lirski in epski pesem, refren, ljubezenska tematika.

2. in 7. naloga preverjata literarnovedno znanje (znajo opisati literarnozgodovinsko obdobje realizma) in navedejo pglavitne značilnosti literarnih obdobj ter izbrane predstavnike in njihova dela. Avtorje razvrščajo tudi v literarna obdobja.

Naloga 3–6 pa preverjajo poznavanje književnega besedila, ki je obvezno za obravnavo – Prešernove Zdravljice (preverja se obvezna vsebina: likovna pesem).

Vsebina ene naloge ne ustreza vsebinam in standardom iz učnega načrta.

PISNI PREIZKUS ZNANJA C

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 15: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja C

Preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
C	+	22	27	73	+	črno-bel, Times New Roman, 12

Pisni preizkus znanja C obsega 4 strani z 22 nalogami ter dve izhodiščni besedili. Sestavljen je iz dveh delov; skoraj tri četrtine nalog preverjajo jezikovno znanje in le dobra četrtina nalog se nanaša na književnost. Tisk je črno-bel, pisava Times New Roman, besedilo je velikosti 12. Preizkus je zelo pregledno zasnovan; s krepkim tiskom so poudarjena navodila posameznih nalog, prostora za pisanje odgovorov je dovolj.

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 16: Glava pisnega preizkusa znanja C

Preizkus	naslov preizkusa	in/ali učitelja	naziv šole	izvajanja	datum	ime in priimek	skupina	razred/	možno in doseženo št.	oceno	prostor za	točkovnik	navodila	uvodna	stavek	motivacijski
C	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Pisni preizkus znanja C je, kakor je razvidno iz samega naslova, namenjen preverjanju znanja in ne ocenjevanju le-tega. Učiteljica ga je poimenovala *Predtest, 9. razred*. Ker ni namenjen ocenjevanju, avtorica tudi ni izdelala točkovnika in meril za posamezno oceno, tako tudi glava ne vsebuje prostora za možne in dosežene točke ter prostora za oceno.⁵¹ Kljub temu pa bi preizkus lahko vseboval datum izvajanja (vsebuje šolsko leto). Uvodnih navodil za reševanje na začetku ni, so pa podana pri književnem delu preizkusa, ki nakazujejo prehod na drugi del: *Pozorno preberi pesem Bine Štampe Žmavc Prijateljstvo. Naslednje naloge se nanašajo na omenjeno pesem*. Menimo, da bi navodila v takšni obliki moral vsebovati tudi prvi del preizkusa.

Izhodiščno besedilo

Tabela 17: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja C

Preizkus	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa
C	+	+	o	+	del

⁵¹ Čeprav pisni preizkus znanja C v tem izvodu, ki nam je bil posredovan, ni izdelan za namen ocenjevanja, smo ga predvsem zaradi drugih kvalitet vseeno vzeli v analizo dokumentov.

Izhodiščno besedilo, ki se nanaša na književni del preizkusa, je pesem Bine Štampe Žmavc Prijateljstvo. Besedilo je primerno in jezikovno ustrezno. Pod besedilom je pravilno in v celoti naveden vir. Drugo izhodiščno besedilo za jezikovni del pisnega preizkusa pa je besedilo o Ivanu Cankarju. Prirejeno je po spletnem besedilu iz Wikipedije, kar je tudi zapisano poleg ustrezno navedenega vira.

Obe izhodiščni besedili sta speti skupaj s pisnim preizkusom znanja, kar učencem lahko otežuje reševanje nalog v povezavi z njimi, saj se morajo učenci stalno vračati k besedilu in tako po nepotrebnem obračati liste.

Tipologija nalog

Tabela 18: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja C

Št. naloge	Tip naloge	Št. naloge	Tip naloge
1	izbirna	12	kratkih odgovorov
2	kratkih odgovorov	13	kratkih odgovorov + daljših odgovorov
3	daljših odgovorov	14	podčrtovalna (obkroževalna) + kratkih odgovorov
4	izbirna	15	kratkih odgovorov
5	izbirna	16	podčrtovalna
6	kratkih odgovorov	1	dopolnjevalna
7	kratkih odgovorov	2	daljših odgovorov
8	daljših odgovorov	3	kratkih odgovorov
9	daljših odgovorov	4	kratkih odgovorov
10	a) podčrtovalna (obkroževalna) b) izbirna	5	kratkih odgovorov
11	kratkih odgovorov	6	daljših odgovorov

Če naloge razdelamo po posameznih navodilih in tipih, dobimo 25 nalog s 5 različnimi vrstami nalog. Na kar 44 % vprašanj je potrebno odgovoriti s kratkimi odgovori, 24 % nalog pa predvideva daljše odgovore (tudi *izpiši*, *prepiši*). 16 % nalog je izbirnih, 12 % podčrtovalnih (pri teh nalogah je pravzaprav potrebno ustrezen odgovor podčrtati, a ker je princip reševanja enak, smo jih uvrstili k podčrtovalnim nalogam), ena naloga (4 %) je dopolnjevalna.

Čeprav je kar nekaj nalog, ki zahtevajo daljši odgovor, le-ta največkrat ni v smislu prostega oblikovanja odgovora, zato spada med polodprta vprašanja dejansko le ena naloga (*Sporočilo pesmi izrazi s svojimi besedami*). Vse ostale naloge so zaprtega, objektivnega tipa. Nalog, ki bi predvidevale daljše, ustvarjalne odgovore, pisni preizkus znanja ne vsebuje.

Naloge izbirnega tipa niso ustrezno sestavljene; ena naloga sploh ne vsebuje navodila za reševanje, pri vseh nalogah, pa je med ponujenimi odgovori, ki so označeni z zaporednimi črkami a), b) itd. izpuščena črka č. Tudi naloga dopolnjevanja je na nekaterih mestih premalo določena in dovoljuje širšo paleto možnih odgovorov, kar najbrž ni bil učiteljičin namen (npr. *Besedilo je _____ / ... / Spada v _____*).

Navodila

Prvi dve nalogi nimata podanih navodil za reševanje; tako pri izbirni nalogi učenci le domnevajo, da morajo obkrožiti črko pred pravilnim odgovorom, pri 2. nalogi pa, da morajo odgovore napisati na spodnje črte.

4. naloga sicer vsebuje navodilo, a vsebuje pravopisno napako (*Obkroži pravilen in ne pravilni odgovor*). Tudi v 12. nalogi v navodilu manjka vejica (*Poišči besede, ki spadajo v isto besedno družino, in zapiši koren besedne družine*). Pri 3. nalogi drugega, književnega dela, pred dvopičjem v navodilu ni presledka.

Pisni preizkus znanja torej ne vsebuje slovnično pravilnih in natančnih navodil, na nekaterih mestih tudi niso ustrezno oblikovana, ali pa jih celo ni.

Točkovanje in točkovnik

Pisni preizkus znanja nima točkovanih nalog in ne vsebuje točkovnika, zato analize tega kriterija ne moremo opraviti. Četudi je ta pisni preizkus znanja namenjen le preverjanju znanja, menimo, da bi lahko vseboval vsaj informativni točkovnik oziroma informacijo, koliko točk je vredna pravilno rešena posamezna naloga. Tako bi učenci lažje ovrednotili svoje izkazano znanje.

Taksonomska analiza nalog iz književnosti

Tabela 19: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja C

št. naloge	Taksonomska stopnja
1.	poznavanje in razumevanje ⁵²
2.	razumevanje
3.	razumevanje
4.	analiza (odnosov)
5.	poznavanje
6.	razumevanje

Književni del preizkusa preverja cilje različnih taksonomskih stopenj. Prva naloga, v kateri so morali učenci dopolnjevati povedi, preverja razumevanje izhodiščnega besedila ter poznavanje literarnih pojmov. 38 % vprašanj je na ravni poznavanja, 54 % ciljev preverja razumevanje in ena naloga (8 %) zahteva analizo odnosov.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Celotni drugi del pisnega preizkusa se nanaša na razčlembno umetnostnega izhodiščnega besedila. Z nalogami književnega dela pisnega preizkusa znanja se torej preverja:

- zmožnost samostojnega tihega branja umetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja umetnostnega besedila,
- določeno literarnovedno znanje.

Standardi in vsebine, ki se v tem delu preverjajo in so zapisani v učnem načrtu, pa so naslednji:

- v pesmi najde pesniška sredstva (primero, poosebitev),
- razlikuje med lirsko in epsko pesmijo,
- pokaže določeno literarnovedno znanje (pozna in uporablja naslednja strokovna izraza: sporočilnost književnega besedila, tema),
- navedejo izbrane predstavnike oz. poznajo književnike.

Ostalo literarnovedno znanje, ki se preverja v pisnem preizkusu znanja, naj bi učenci usvojili že v preteklih letih in ni predmet obravnave v 9. razredu.

⁵² Prvo nalogo smo razdelali na posamezna vprašanja, saj so različnih taksonomskih stopenj.

PISNI PREIZKUS ZNANJA Č

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 20: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja Č

Preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
Č	+	13	23	77	+	črno-bel, Times New Roman, 12

Pisni preizkus znanja Č je dvodelen in obsega 3 strani in pol. Prvi del se nanaša na razčlenbo neumetnostnega besedila in zajema 10 nalog, drugi del pa se navezuje na razčlenbo umetnostnega besedila in zajema 3 naloge. Preizkus je zelo pregleden; posamezna dela sta jasno razločena z oznakama (*I. NUB* in *II. UB*) ter uvodnima navodiloma. Navodila nalog so poudarjena s krepkim tiskom, med posameznimi nalogami je dovolj razmika, tudi prostora, namenjenega pisanju odgovorov, je dovolj. Čeprav so v dokumentu prisotne tudi barve, predvidevamo, da je tisk črno-bel, predvsem iz ekonomičnega vidika. Uporabljena pisava je Times New Roman, velikosti 12, le v glavi preizkusa so določeni podatki manjših velikosti.

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 21: Glava pisnega preizkusa znanja Č

Preizkus	naslov preizkusa	in/ali učitelja	naziv šole	izvajanja	datum	ime in priimek	skupina	razred/	možno in doseženo št.	oceno	prostor za	točkovnik	uvodna navodila	stavek	motivacijski
Č	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Lahko rečemo, da je glava pisnega preizkusa Č taka, kot naj bi bila po priporočilih iz teoretičnega dela naloge, saj vsebuje vse zahtevane oz. priporočene komponente, vključno z motivacijskim stavkom *Zaupaj vase in v svoje znanje*. Podatke o nazivu šole in učiteljice smo zaradi zagotavljanja anonimnosti iz samega pisnega preizkusa prekrili.

Izhodiščno besedilo

Tabela 22: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja Č

Preizkus	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa
Č	+	+	+	+	del

Pisni preizkus znanja Č vsebuje dve izhodiščni besedili, ki sta del samega pisnega preizkusa znanja. Ker nista speti skupaj s preizkusom, ampak le kot sestavna dela, vračanje k besediloma niti ni tako zelo oteženo, saj se nekaj nalog nahaja tudi na strani pod samima besediloma.

Prvo, neumetnostno besedilo z naslovom Rozina je primerno, ne predolgo in jezikovno ustrezno (razen slovnične napake v povedi *Posebno dobra sta njena goveja juha in pehtranova potica*). Pod njim je pravilno naveden vir. Drugo, umetnostno besedilo, namenjeno razčlembi, pa je pesem Franceta Prešerna Zapušena. Tudi to besedilo je primerno in jezikovno ustrezno, s spodaj navedenim virom.

Tipologija nalog

Tabela 23: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja Č

Številka naloge	Tip naloge	Številka naloge	Tip naloge
1.	a) izbirna b) dolgih odgovorov	8.	a) dolgih odgovorov b) kratkih odgovorov
2.	a) alternativna b) dolgih odgovorov	9.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov
3.	alternativna	10.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov
4.	a) kratkih odgovorov b) dolgih odgovorov	1.	a) dopolnjevalna b) dolgih odgovorov c) dopolnjevalna
5.	kratkim odgovorov	2.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov c) kratkih odgovorov
6.	podčrtovalna + kratkih odgovorov	3.	tvorbna
7.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov		

Če naloge razdelamo po posameznih navodilih in tipih, dobimo 25 nalog s 7 različnimi vrstami nalog. Na kar 52 % vprašanj so učenci odgovarjali na kratko z besedo ali besedno zvezo, pri 20 % vprašanj je bilo potrebno zapisati daljši odgovor, pri dveh nalogah (8 %) so učenci dopolnjevali povedi, v pisnem preizkusu znanja pa so tudi po ena izbirna (4 %), podčrtovalna (4 %) in tvorbna naloga (4 %).

Največ je nalog zaprtega tipa, dve nalogi sta polodprtega tipa in zadnja, tvorbna naloga je odprtega tipa.

Navodila

Navodila za reševanje nalog niso povsod natančna, čeprav je iz njih na prvi pogled jasno, kaj naloga zahteva. 1. a) in 2. a) nalogi imata nenatančni navodili – *Obkroži pravilen odgovor*, ni ustrezno navodilo, ustrezno pa je *Obkroži črko pred pravilnim odgovorom*.

Večina navodil je slovnično in pravopisno ustreznih, pojavijo pa se nekatere napake:

10. a) naloga – avtorica je namesto pomišljaja uporabila vezaj;

1. naloga UB – za *oz* manjka pika;

1. a) – besedica *je* je v povedi *Besedilo je sodi v literarno zvrst ... odveč* in za oklepajem je izpuščen presledek.

7. naloga ima sicer dobro navodilo, napaka pa se pojavi v samem besedilu naloge, ker je prva poved napisana dvakrat.

Točkovanje

Pri vsaki nalogi je razvidno, koliko točk prinaša pravilen odgovor. V primeru, da je naloga večdelna, je razvidno tudi točkovanje posameznih delov oz. vprašanj. Večina pravih odgovorov je vredna 1 točko, pri nalogi alternativnega tipa pa je dodatno obrazložen točkovnik (4 pravih odgovori prinašajo 3 točki, 3 ali 2 pravih 1 točko, samo en pravih odgovor pa ne prinaša točke). Tvorbna naloga je vredna 8 točk, od tega so 4 namenjene vsebini, 2 povezanosti besedila in številu povedi ter 2 za pravopisno pravih zapis.

Naloge so ustrezno točkovane in ne predvidevajo polovičnih točk. Prav tako se slovnično in pravopisno pomanjkljiv zapis ne kaznuje z odvzemom točk, razen pri tvorbni nalogi, kar je posebej izpostavljeno. Točkovnik je zapisan v glavi pisnega preizkusa znanja. Vseh možnih

točk je 35, za najnižjo pozitivno oceno je potrebno pravilno rešiti slabih 47 % nalog, kar je manj kot polovica.

Taksonomska analiza nalog iz književnosti

Tabela 24: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja Č

naloga	taksonomska stopnja
1. a)	razumevanje
1. b)	razumevanje
1. c)	poznavanje
2.	razumevanje
3.	poznavanje

Dve nalogi preverjata poznavanje oz. reprodukcijo naučenih podatkov (zadnja v samostojnem besedilu), 3 pa naloge preverjajo razumevanje besedila in njenih sestavnih delov.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Z nalogami književnega dela pisnega preizkusa znanja se preverja:

- zmožnost samostojnega tihega branja umetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja in razčlenjevanja umetnostnega besedila,
- določeno literarnovedno znanje,
- zmožnost pisanja krajšega besedila.

Prvi dve nalogi umetnostnega dela pisnega preizkusa znanja se nanašata na razčlenbo neznanega umetnostnega besedila, 3. naloga pa preverja literarnovedno znanje.

Z nalogami se preverjajo nekateri standardi iz učnega načrta:

doživi, razume in vrednoti poezijo, tako da:

- ob izbranem besedilu poudari razliko med lirsko in epsko pesmijo,
- v pesmi najde pesniška sredstva in jih poimenuje (okrasni pridevek, inverzija),
- pokaže določeno literarnovedno znanje; pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze (literarnozgodovinsko obdobje protestantizma in romantike) in pozna književnike in njihova dela.

Vsebine ene naloge ne moremo povezati s standardi in vsebinami učnega načrta.

PISNI PREIZKUS ZNANJA D

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 25: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja D

Preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
D	+	19	21	79	o	črno-bel, Arial, 12

Pisni preizkus znanja D je dvodelen; preverja tako jezikovno kot tudi književno znanje. Obsega skoraj 4 strani in neumetnostno izhodiščno besedilo. Zajema 19 nalog; velik del preizkusa (79 % nalog) preverja jezikovno znanje, dobra petina preizkusa pa je namenjena preverjanju književnega znanja. Preglednost omogočajo primerni razmiki med nalogami in dovolj prostora za pisanje odgovorov, nekoliko pa jo zmanjšuje prehod k drugemu delu preizkusa, saj le-ta ni z ničemer označen, ne grafično ne z navodili za reševanje. Navodila posameznih nalog so nepotrebno dvakratno poudarjena, dovolj bi jih bilo samo podčrtati ali označiti s krepkim tiskom. Tisk je črno-bel, pisava Arial, velikosti 12.

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 26: Glava pisnega preizkusa znanja D

Preizkus	naslov preizkusa	naziv šole in/ali učitelja	datum izvajanja	ime in priimek učenca	razred/ skupina	možno in doseženo št. točk	prostor za oceno	točkovnik	uvodna navodila	motivacijski stavek
D	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-

Pisni preizkus znanja D v glavi vsebuje večino podatkov iz tabele, poleg podatka o nazivu šole pa pogrešamo predvsem uvodna navodila oziroma motivacijski stavek. Kljub temu da se naloge jezikovnega dela večinoma nanašajo na izhodiščno besedilo, to ni nikjer izpostavljeno. Naslov pisnega preizkusa znanja nakazuje, da gre za »ponavljalni« preizkus znanja, ki se je izvajal zaradi prevelikega števila negativnih ocen pri pisanju predhodnega preizkusa znanja. V glavi najdemo tudi podatek (*skupina: 2.*), ki nam pove, da je avtor sestavil tudi paralelno obliko pisnega preizkusa znanja.

Izhodiščno besedilo

Tabela 27: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja D

Preizkus	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa
D	+	+	+	+	priloga

Pisni preizkus znanja D ima priloženo eno izhodiščno besedilo, ki ni speto skupaj s preizkusom. Nanj se navezujejo jezikovne naloge iz prvega dela preizkusa. Krajše besedilo z naslovom Mavrica je jezikovno ustrezno in primerno za obravnavo, mogoče je nekoliko prekratko. Besedilo je prirejeno, kar je tudi zapisano poleg ustrezno navedenega vira.

Izhodiščnega besedila, na katerega bi se navezovala naloge drugega, književnega dela pisnega preizkusa znanja ni, je pa ena izmed nalog strukturirana tako, da se vsa vprašanja navezujejo na izhodiščno besedilo te naloge.

Tipologija nalog

Tabela 28: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja D

št. naloge	tip naloge	št. naloge	tip naloge
1.	izbirna ⁵³	11.	kratkih odgovorov
2.	dolгих odgovorov	12.	kratkih odgovorov
3.	dolгих odgovorov	13.	dopolnjevanja
4.	kratkih odgovorov	14.	popravljalna
5.	kratkih odgovorov	15.	kratkih odgovorov
6.	kratkih odgovorov	16.	kratkih odgovorov
7.	kratkih odgovorov	17.	strukturirana: 1. kratkih odgovorov 2. izbirna 3. kratkih odgovorov 4. izbirna 5. izbirna 6. kratkih odgovorov
8.	alternativna	18.	kratkih odgovorov
9.	alternativna+ kratkih odgovorov	19.	tvorbna
10.	kratkih odgovorov		

⁵³ Prva naloga ni izbirnega tipa v standardnem pomenu, vendar gre vseeno za označevanje pravih odgovorov.

Če obravnavamo vsako različno navodilo ali vsak različen tip naloge znotraj ene naloge, dobimo v analizo 25 nalog in 7 različnih tipov nalog. Največ, 56 % nalog predvideva kratke odgovore, 16 % nalog je izbirnega tipa, 8 % je vprašanj, na katere je potrebno odgovoriti z daljšim odgovorom, in prav tako 8 % je nalog alternativnega tipa, po eno (4 %) pa preizkus vsebuje popravljajno, dopolnjevalno in tvorbeno nalogo.

Kar 88 % nalog je zaprtega tipa, kjer je možne oz. pravilne odgovore vnaprej predvideti, 2 nalogi sta polodprtega tipa (8 %) in ena naloga (4 %) je odprtega tipa, pri kateri mora učenec sam oblikovati krajše besedilo.

Navodila

Navodila nalog so, razen na mestih, ki jih posebej izpostavljamo, jasna in razumljiva, tako da učenec ve, kaj naloga od njega zahteva.

- Nekoliko nejasno navodilo vsebuje 8. naloga, ki pravi: *Glagol iz zgornjega primera je dovršen/nedovršen. (Obkroži.)*. Zmedenost lahko povzroča ta podatek, da sta v zgornji nalogi dva glagola in ni označeno, na katerega se navezuje naloga. Prav tako je ustrežneje, če navodilo v oklepaju zapišemo brez oklepajev in dodamo *Obkroži pravilen odgovor*.
- 15. naloga vsebuje nekaj nedoslednosti; pri uvodnem navodilu naloge bi klicaj zamenjali s piko, posamezni primeri so nedosledno označeni z alinejami (nekje je vmes presledek, drugič ga ni), tudi velika oz. mala začetnica nista uporabljeni dosledno.
- Izbirne naloge 17. naloge ne vsebujejo navodila za reševanje, npr. *Obkroži črko pred pravilnim odgovorom*.
- pri 18. nalogi bi klicaj na koncu uvodnega navodila zamenjali s piko.

Točkovanje

Pri vsaki nalogi je razvidno, koliko točk prinaša v celoti pravilno rešena naloga. Učiteljica je uporabila možnost polovičnega točkovanja, čeprav so strokovnjaki mnenja, da to ni ustrezen način točkovanja. Samo 17. naloga, ki je strukturirana, ima točkovanje razdelano glede na posamezna vprašanja oz. naloge, pri preostalih nalogah pa ni razvidno, koliko točk so vredni posamezni deli oz. vprašanja. Večina pravilnih odgovorov je točkovanih z 1 točko, ponekod, kjer naloga vsebuje več kratkih primerov, tudi s polovico točke, prav toliko pa je vreden tudi pravilen odgovor pri nalogah, kjer se preverja faktografsko znanje, npr. poznavanje avtorjev in njihovih del, umestitev v obdobje ...

Iz samega pisnega preizkusa znanja in točkovanja ni razvidno, da bi se točke odvzemale zaradi slovnično in pravopisno nepravilnega zapisa. Tudi zadnja, tvorbná naloga ne vsebuje razdelanega točkovnika, kjer bi se dodatno štete točke za slovnično pravilen zapis.

Točkovnik je predstavljen v glavi pisnega preizkusa znanja. Seštevek vseh možnih točk znaša 70, 5 točke in ne 70 točk, kar je zapisano v glavi pisnega preizkusa znanja kot *dosežene točke*, prav tako pa tudi ne 78 točk, kar je zapisano v točkovniku. Najvišje število možnih točk je dvakrat napačno zapisano, torej se v napačno predstavljen točkovnik podrobneje ne bomo spuščali.

Taksonomska analiza nalog

Tabela 29: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja D

Naloga	Taksonomska stopnja
15.	poznavanje
16.	poznavanje
17. 1.	razumevanje
2.	poznavanje
3.	razumevanje
4.	razumevanje
5.	razumevanje (interpretacija)
6.	razumevanje
18.	poznavanje

Celotni književni del pisnega preizkusa znanja temelji na nalogah, ki preverjajo cilje na nižjih taksonomskih stopnjah. 17. naloga je strukturirana in je celostno gledano na ravni uporabe znanja oz. analize posameznosti, če pa se osredotočimo na posamezne dele naloge, pa le-te povečini zahtevajo najnižje stopnje dela z umetnostnim besedilom, izjemoma pa zahtevajo tudi interpretacijo.

44 % nalog preverja cilje na ravni poznavanja avtorjev in njihovih književnih del ter obdobij, 45 % nalog pa preverja razumevanje sestavnih delov izhodiščnega besedila. Književni del pisnega preizkusa znanja ne vsebuje nalog, ki bi preverjale cilje na najvišjih taksonomskih stopnjah.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Z nalogami književnega dela pisnega preizkusa znanja se preverja:

- zmožnost samostojnega tihega branja umetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja umetnostnega besedila,
- določeno literarnovedno znanje.

3. in 4. naloga umetnostnega dela pisnega preizkusa znanja se nanašata na razčlemba neznanega umetnostnega besedila, 1., 2. in 5. naloga pa preverjajo literarnovedno znanje.

Iz nalog književnega dela lahko razberemo naslednje standarde znanja in vsebine iz učnega načrta:

- doživi, razume in vrednosti poezijo, tako da:

- prepozna rimo,
- v pesmi najde pesniška sredstva in jih poimenuje,

- pokaže določeno literarnovedno znanje; pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze (sporočilnost, literarnozgodovinska obdobja in smeri) ter pozna književna besedila obravnavanih obveznih avtorjev.

- navede izbrane predstavnike in njihova dela, avtorje razvršča v literarna obdobja.

Vsebin dveh nalog ni med standardi znanj in z njimi predvidenimi vsebinami v učnem načrtu.

PISNI PREIZKUS ZNANJA E

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 30: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja E

Preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
E	+	24	12,5	87,5	+	črno-bel, Times New Roman, 12

Pisni preizkus znanja E obsega 24 nalog na 4 straneh in je sestavljen iz dveh delov. Prvi del, ki ga sestavlja 21 nalog, preverja jezikovno znanje, drugi del z le 3 nalogami pa preverja znanje iz književnosti. Oba dela sta med seboj ločena tako grafično kot tudi z navodili oz. usmeritvijo na drugi del. Pisni preizkus je zastavljen pregledno, med nalogami je dovolj razmika, tudi prostora za pisanje odgovorov je dovolj. Preglednost povečujejo tudi s krepkim tiskom označena navodila posameznih nalog (čeprav ne v celoti). Tisk je črno-bel, v glavi pisnega preizkusa je uporabljena pisava Arial, naloge pa so v pisavi Times New Roman, oboje velikosti 12.

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 31: Glava pisnega preizkusa znanja E

Preizkus	naslov preizkusa	naziv šole in/ali učitelja	datum izvajanja	ime in priimek učenca	razred/ skupina	možno in doseženo št. točk	prostor za oceno	točkovnik	uvodna navodila	motivacijski stavek
E	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-

Vidimo, da je v glavi pisnega preizkusa znanja E zajeta večina priporočenih podatkov. Naslov preizkusa je zelo dobro zastavljen, izvemo, da gre za tretji pisni preizkus znanja v določenem šolskem letu ter da se bo nanašal na razčlenbo neumetnostnega besedila. Tudi uvodna navodila so dobro zastavljena; učence opominjajo, naj pišejo s pisanimi črkami ter pravopisno in slovnično pravilno.

Izhodiščno besedilo

Tabela 32: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja E

Preizkus	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa
E	+	+	+	+	priloga

Pisnemu preizkusu znanja E je priloženo eno izhodiščno besedilo, ki ni speto skupaj s preizkusom. Je neumetnostno besedilo z naslovom Julius Kugy. Sicer je namenjeno prvemu, jezikovnemu delu preizkusa, zanimivo pa je, da učiteljica iz izhodiščnega besedila najde

prehod k nalogam, ki preverjajo književno znanje. Izhodiščno besedilo je primerno in jezikovno ustrezno, kot popestritev pa je dodano tudi slikovno gradivo (kip Juliusa Kugyja, da si učenci lažje predstavljajo, o kom govori besedilo). Da je besedilo prirejeno, je tudi zapisano poleg ustrezno navedenega vira.

Tipologija nalog

Tabela 33: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja E

št. naloge	Tip	št. naloge	tip
1.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov	13.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov
2.	izbirna	14.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov
3.	urejevalna	15.	kratkim odgovorov
4.	dopolnjevalna	16.	dolgi odgovorov
5.	alternativna + kratkih odgovorov	17.	dolgi odgovorov
6.	alternativna	18.	podčrtovalna
7.	izbirna	19.	kratkim odgovorov
8.	a) kratkih odgovorov b) kratkih odgovorov	20.	kratkim odgovorov
9.	izbirna ⁵⁴ + kratkih odgovorov	21.	dopolnjevalna
10.	povezovalna	1.	kratkim odgovorov
11.	dolgi odgovorov	2.	dopolnjevalna
12.	dopolnjevalna + kratkih odgovorov	3.	kratkim odgovorov

Pisni preizkus znanja E vsebuje več kot polovico (51,6 %) nalog, ki predvidevajo kratke odgovore, sledijo mu 4 naloge dopolnjevanja, 3 izbirnega tipa in 3 dopolnjevanja ter po ena razvrščanja oz. urejanja, povezovalna in podčrtovalna naloga. Vidimo, da je tipologija zelo raznolika – pisni preizkus znanja E vsebuje kar 8 različnih vrst nalog, kar je občutno preveč. Učenec se med samim reševanjem kar hitro lahko izgubi in zmede, še posebno, ker naloge niso razvrščene po posameznih tipih, ampak so med seboj pomešane.

Navodila

Naloge v pisnem preizkusu imajo zelo jasna in nedvoumna navodila, ki so tudi slovnično in pravopisno pravilno oblikovana. Oblikovno bi popravili le navodili za reševanje nalog v 5. in

⁵⁴ 9. naloga je izbirnega tipa, a nekoliko modificirana.

6. nalogi – če upoštevamo dosledno pisanje navodil skozi celotni pisni preizkus znanja, potem je oklepaj, v katerem je podano navodilo, odveč.

Točkovanje

Pri vsaki nalogi je razvidno, koliko točk prinaša v celoti pravilno rešena naloga. Učiteljica je uporabila možnost polovičnega točkovanja, čeprav so strokovnjaki mnenja, da to ni ustrezen način točkovanja. Točkovanje odgovorov ni ravno dosledno, nekateri odgovori (predvsem daljši) so točkovani z 1 točko, drugi (približno enakovredni) pa s polovico točke. Različno točkovanje je opazno predvsem v književnem delu pisnega preizkusa, kjer se preverja faktografsko znanje.

Ker smo poleg pisnega preizkusa znanja pridobili tudi rešitve in način točkovanja, vidimo, da je pri nekaterih nalogah poleg pravilnega odgovora upošteva tudi pravopisno pravilen zapis (npr. naloge 4, 11, 3); za vsak pravopisno napačen zapis, se odšteje polovica točke, pri 3. nalogi književnega dela pa se točke odštevajo le v primeru, da je obdobje zapisano z veliko začetnico.

Točkovnik je predstavljen v glavi pisnega preizkusa znanja. Število vseh možnih točk je 54, za najnižjo pozitivno oceno je potrebno doseči 25 točk, kar je manj kot 50 %.

Taksonomska analiza nalog iz književnosti

Tabela 34: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja E

naloga	taksonomska raven
1.	poznavanje
2.	poznavanje
3.	poznavanje

Vse tri naloge preverjajo le cilje na najnižji taksonomski stopnji, ki predvideva poznavanje podatkov, dejstev – v našem primeru književnikov, njihovih del in obdobj, katerem so ustvarjali.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Z vsemi tremi nalogami književnega dela preizkusa se preverja le literarnovedno znanje, in sicer s standardom:

- pokaže določeno literarnovedno znanje; pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze (literarnozgodovinska obdobja in smeri) ter pozna književna besedila obravnavanih obveznih avtorjev; pregledno pozna književnike in njihova dela, avtorje tudi razvršča v literarna obdobja.

PISNI PREIZKUS ZNANJA F

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 35: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja F

Preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
F	+	16	37,5	62,5	+	črno-bel, Trebuchet MS, 12

Pisni preizkus znanja F je dvodelen, dolg 4 strani in vsebuje 16 nalog, ki se navezujejo na 3 izhodiščna besedila, ki so speta skupaj s preizkusom. Prvih 10 nalog preverja jezikovno znanje, 6 nalog pa je namenjenih preverjanju poznavanju obravnavanega dela domačega branja. Preizkus je zelo pregleden. Podatki v glavi so zajeti v poseben okvir, grafično z besedilom v okvirčku pa sta ločena tudi jezikovni in književni del preizkusa. Naloge so pregledno sestavljene in omogočajo dovolj prostora za pisanje odgovorov. Preglednost povečujejo tudi navodila posameznih nalog, ki so poudarjena s krepkim tiskom. Tisk je črno-bel, pisava je sicer neobičajna, a lepo berljiva (Trebuchet MS), velikosti 12.

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 36: Glava pisnega preizkusa znanja F

Preizkus	naslov preizkusa	naziv šole in/ali učitelja	datum izvajanja	ime in priimek učenca	razred/ skupina	možno in doseženo št. točk	prostor za oceno	točkovnik	uvodna navodila	motivacijski stavek
F	+	-	-	+	+	+	+	+	-	-

Glava pisnega preizkusa znanja F je z okvirom grafično ločena od nalog, ki sledijo, kar tudi pripomore k preglednosti preizkusa. Vsebuje večino pomembnejših sestavin, nima pa uvodnih navodil in datuma izvajanja preizkusa.

Izhodiščno besedilo

Tabela 37: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja F

Preizkus	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa
F	+	+	+	-	del

Pisni preizkus znanja F vsebuje 3 izhodiščna besedila, ki so speta skupaj s preizkusom. Prvo besedilo (prošnja za počitniško delo) je namenjeno preverjanju jezikovnega znanja, kot tipičen primer prošnje je ustrezna izbira. Vira nima navedenega.

Besedili 2 in 3 pa sta izhodišče za preverjanje književnega znanja. Sta odlomka Kersnikovih *Kmetiskih slik*, ki so jih učenci brali za domače branje. Čeprav sta odlomka iz slike *Otroški dohtar dolga* skoraj celo stran, smo mnenja, da je izbira odlomkov primerna, saj je vsebina učencem že poznana in ni potrebno tako natančno branje, kot če bi besedilo brali prvič.

Besedili sta jezikovno ustrezni, nimata pa navedenega vira v celoti.

Tipologija

Tabela 38: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja F

št. naloge	tip	št. naloge	tip
1.	alternativna	9.	kratkih odgovorov
2.	kratkih odgovorov	10.	izbirna
3.	popravljalna	1.	dolгих odgovorov
4.	podčrtovalna	2.	izbirna
5.	popravljalna	3.	dolгих odgovorov
6.	podčrtovalna + kratkih odgovorov	4.	kratkih odgovorov
7.	popravljalna	5.	kratkih odgovorov
8.	dopolnjevalna	6.	tvorbna

Pisni preizkus znanja F vsebuje 8 različnih tipov nalog, priporočeno pa je, naj bodo v preizkusu 3 ali 4 različni tipi, torej jih pisni preizkus znanja F vsebuje nekoliko preveč. Najpogosteje se pojavljata tip kratkih odgovorov (29,4 %) in popravljalna naloga (17,6 %), dve nalogi sta podčrtovalni, izbirni in dopolnjevalni, nalog alternativne izbire, dopolnjevanja in tvorbnega tipa pa je po en primer vsake. Tako se kot zadnja pojavlja naloga odprtega tipa, pri kateri učenci tvorijo besedilo, večina nalog pa je zaprtega tipa.

Navodila

Skoraj vsa navodila v pisnem preizkusu znanja so ustrezna ter jasna in razumljiva, izpostavili pa bi naslednje pomanjkljivosti:

- 3. naloga ima navodilo: *Popravi veliko začetnico, če je potrebno.* Dejansko je potrebno popraviti vse začetnice, tako male kot velike, če so napačno zapisane, tako da bi bilo ustreznejše navodilo: *Popravi začetnice, kjer je potrebno.*
- 9. naloga: navodilo *Medmete in členke iz naslednjih povedi prepisi na ustrezno mesto v preglednici.* bi zapisali *Medmeta in členka iz naslednjih povedi prepisi na ustrezna mesta v preglednici.*, saj gre za dva medmeta in dva členka, kar nakazujejo tudi 4 prazni prostori v preglednici.
- 2. naloga književnega dela: navodilo naloge izbirnega tipa ni ustrezno oblikovano (*Obkroži pravilni odgovor.*), predlagamo ustreznejše navodilo: *Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.*

Točkovanje

Pri vsaki nalogi je razvidno, koliko točk prinaša v celoti pravilno rešena naloga. Učiteljica je uporabila možnost polovičnega točkovanja, tako se delno rešene naloge lahko točkujejo s polovičkami in tudi točkovnik predvideva polovične točke. Več kot polovica pravih odgovorov je točkovanih z eno točko, ponekod, kjer naloga vsebuje več kratkih odgovorov ali popravkov, tudi s polovico točke, pri nalogah, kjer se zahteva daljši odgovor, pa je le-ta točkovan z več kot eno točko. V književnem delu pisnega preizkusa znanja pri nalogah 1 in 6 je za slovnično in pravopisno pravih odgovor predvidena dodatna točka.

Točkovnik je predstavljen v glavi pisnega preizkusa znanja. Največje možno število doseženih točk je 54, za najnižjo pozitivno oceno je potrebno zbrati 27 točk, kar je ravno 50 %.

Taksonomska analiza nalog iz književnosti

Tabela 39: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja F

št. naloge	taksonomska stopnja
1.	poznavanje, razumevanje
2.	razumevanje
3.	razumevanje (interpretacija)
4.	razumevanje (interpretacija)
5.	poznavanje
6.	poznavanje ⁵⁵

Pri književnem delu pisnega preizkusa znanja F smo težko natančno opredelili taksonomske stopnje posameznih nalog, saj so preverjale tako poznavanje kot tudi razumevanje, ponekod je bilo mejo med posameznimi taksonomskimi stopnjami težko določiti. Prva naloga je preverjala znanje (prepoznavanje podatkov iz besedila), kot tudi razumevanje posameznih sestavin besedila. 6. naloga sicer predstavlja sintezo oz. predstavitev podatkov v obliki samostojnega besedila, vendar je bo Bloomovi taksonomiji vzgojno-izobraževalnih ciljev ne moremo umestiti na to raven, saj učenci le v svoji obliki pokažejo naučeno poznavanje snovi.

Približno 33 % nalog je preverjalo cilje na ravni poznavanja in 67 % nalog na ravni razumevanja.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Celoten književni del pisnega preizkusa preverja vsebino odlomka črtice z naslovom Otroški dohtar iz knjige, ki so jo učenci prebrali za domače branje. Delo Janka Kersnika, *Kmetske slike*, je sicer v učnem načrtu uvrščeno na predlagani seznam domačega branja v 8. razredu.

Z nalogami književnega dela pisnega preizkusa znanja se preverja:

- zmožnost samostojnega tihega branja umetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja umetnostnega besedila,
- določeno literarnovedno znanje.

Naloge oz. vprašanja preverjajo naslednje standarde znanja in vsebine iz učnega načrta:

⁵⁵ Po B. Krakar Vogel (2002) bi takšno nalogo umestili med naloge, ki preverjajo razumsko reproduktivno znanje, torej zahtevajo samostojno povzemanje dejstev in posplošitev (prav tam, str. 48).

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

- učenec pokaže zmožnost doživljanja, razumevanja književne osebe tako, da opiše njegov značaj in ravnanje, psihološke lastnosti,
- učenec pregledno pozna književnika in njegova dela (Janko Kersnik, 8. razred).

Ostalih nalog ne moremo povezati s standardi in vsebinami učnega načrta.

PISNI PREIZKUS ZNANJA G

Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja

Tabela 40: Zunanji izgled in zgradba pisnega preizkusa znanja G

Preizkus	dvodelnost	št. nalog	% nalog iz knj.	% nalog iz jez.	preglednost	tisk
G	+	25	44	56	+	črno-bel, velikosti 12

Pisni preizkus znanja G je dolg 6 strani in vsebuje 25 nalog. Je dvodelen; prvi del sestavlja 11 nalog (44 %), s katerimi se preverja znanje iz književnosti, 14 nalog drugega dela preizkusa pa preverja jezikovno znanje (56 %). Vsak del se navezuje na svoje izhodiščno besedilo.

Pisni preizkus znanja je zelo pregledno oblikovan; navodila za reševanje nalog so dosledno poudarjena s krepkim tiskom, vsaka naloga omogoča dovolj prostora za zapis odgovora. Jasno je poudarjena tudi dvodelnost pisnega preizkusa, in sicer z naslovoma, ki sta večje velikosti in pisana z velikimi tiskanimi črkami (npr. *1. DEL PREVERJANJA ZNANJA*). Tisk je črno-bel, ker pa smo pisni preizkus znanja prejeli po pošti v tiskani obliki, ne moremo z gotovostjo opredeliti pisave besedila (domnevno Times New Roman, velikosti 12).

Glava pisnega preizkusa znanja

Tabela 41: Glava pisnega preizkusa znanja G

Preizkus	naslov preizkusa	naziv šole in/ali učitelja	datum izvajanja	ime in priimek	razred/ skupina	možno in doseženo št.	prostor za oceno	točkovnik	uvodna navodila	motivacijski stavek
G	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-

V glavi pisnega preizkusa je posebno poudarjen naslov, ki pa bi lahko bil natančnejši, kot samo *Preverjanje znanja*. Preizkus ne vsebuje podatka o datumu izvajanja. Uvodnih ali motivacijskih navodil ni, učenci pa lahko preberejo navodila za reševanje pri vsakem delu preizkusa posebej, preden pričnejo z reševanjem nalog. Točkovnik je zapisan na koncu pisnega preizkusa znanja.

Izhodiščno besedilo

Tabela 42: Izhodiščno besedilo pisnega preizkusa znanja G

Preizkus	da/ne	primernost	jezikovna ustreznost	naveden vir	priloga ali del preizkusa del
G	+	+	+	+	del

Pisni preizkus znanja vsebuje dve izhodiščni besedili, na kateri se navezuje večina nalog. Zanimivo je to, da imata obe besedili isto tematiko – Franceta Prešerna. Prvo je namenjeno preverjanju znanja književnosti in je umeščeno nad same naloge. Primerneje bi bilo, da je besedilo na priloženem listu, tako bi učenci lažje sledili nalogam, ki se navezujejo na izhodiščno besedilo. Umetnostno besedilo – pesem so učenci že obravnavali pri pouku. Z namenom preverjanja določenih podatkov besedilo ne vsebuje avtorja in naslova, prav tako nima navedenega vira; po teh podatkih namreč sprašujeta prvi dve nalogi. Besedilo je primerno in jezikovno ustrezno, vendar z nalogami, ki se navezujejo na že poznano in obravnavano izhodiščno besedilo, ne moremo preverjati ciljev višjih taksonomskih stopenj.

Drugo izhodiščno besedilo pa je neumetnostno z naslovom *Kako se je nosil dr. France Prešeren*. Besedilo je primerno in jezikovno ustrezno, dodatno ga popestri slikovno gradivo.

Pod besedilom je ustrezno naveden vir, v levem kotu pa sta tudi razlagi dveh redkeje rabljenih besed, ki sta učencem v pomoč pri razumevanju besedila. Tudi to izhodiščno besedilo je sestavni del pisnega preizkusa znanja, kar učencem otežuje reševanje nalog, saj se morajo stalno vračati k besedilu.

Tipologija nalog

Tabela 43: Tipologija nalog pisnega preizkusa znanja G

št.	tip	št.	tip
1.	kratkih odgovorov	1.	kratkih odgovorov
2.	kratkih odgovorov	2.	kratkih odgovorov
3.	dolгих odgovorov	3.	kratkih odgovorov
4.	dopolnjevanja	4.	alternativna
5.	dolгих odgovorov	5.	kratkih odgovorov
6.	kratkih odgovorov	6.	kratkih odgovorov
7.	kratkih odgovorov	7.	dolгих odgovorov
8.	dolгих odgovorov	8.	a) podčrtovalna ⁵⁶ b) kratkih odgovorov c) kratkih odgovorov
9.	kratkih odgovorov	9.	dopolnjevanja
10.	kratkih odgovorov	10.	kratkih odgovorov
11.	dopolnjevanja	11.	kratkih odgovorov
		12.	popravljalna
		13.	kratkih odgovorov
		14.	dopolnjevanja

Nalogo 8 smo zaradi različnih tipov navodil razdelili na 3 naloge; tako smo dobili 27 nalog s 6 različnimi tipi nalog. Največ, skoraj 63 % je nalog, ki predvidevajo kratke odgovore, slabih 15 % nalog predvideva daljše odgovore, 11 % nalog je tipa dopolnjevanja, po en primer (slabih 4 % nalog) pa je nalog popravljalnega, podčrtovalnega in alternativnega tipa.

Vseh nalog zaprtega tipa je v pisnem preizkusu znanja kar 85 %, preostalih 15 % pa je polodprtega tipa, kjer je ustrezen odgovor že manj predvidljiv. Nalog, ki bi jih lahko uvrstili v odprti tip, npr. tvorbnе naloge, pisni preizkus znanja ne vsebuje. Vse naloge so ustrezno sestavljene.

⁵⁶ Čeprav navodilo predvideva obkroževanje, je enakega pomena kot podčrtovanje.

Navodila

Splošno uvodno navodilo *Preberi pesem in odgovori na vprašanja* ni ustrezno zastavljeno, saj v nadaljevanju niso samo vprašanja, ampak tudi naloge drugih tipov, zato bi bilo primerneje, če bi v uvodno navodilo zapisali: *Preberi pesem in reši naloge*. Vse naloge nimajo navodil ali pa so le ta minimalna, ne pa natančno opredeljena. Kljub pomanjkljivim navodilom menimo, da učenci pri reševanju niso imeli težav, saj vedo, da npr. morajo odgovor zapisati na črto, tudi če to ni posebej poudarjeno v navodilih.

10. naloga vsebuje slovnično ali mogoče tipkarsko napako: *Poimenuje pesniške podobe*.

Ostala navodila so slovnično in pravopisno pravilno zapisana.

Točkovanje in točkovnik

Pri vsaki nalogi je razvidno, koliko točk je vredna pravilno rešena naloga. Naloge so ustrezno točkovane; večina odgovorov je vrednih 1 točko, naloge, ki vsebujejo več sestavin, so ponekod točkovane s polovičnimi točkami. Čeprav iz samega točkovanja nalog in točkovnika ni razvidno, da bi učiteljica uporabila možnost polovičnega točkovanja, je v dopisu obrazložila, da v primeru, če učenec doseže končno število točk s polovičko in je zaradi tega med ocenama, številko zaokroži navzgor in učenec dobi višjo oceno. Iz samega pisnega preizkusa znanja ni razvidno, ali se slovnično in pravopisno nepravilen zapis kaznuje o odvzemom točk ali kako drugače.

Točkovnik je predstavljen na zadnji strani pod nalogami. Ker je naknadno ročno popravljeno, smo upoštevali zadnji popravek. Vseh možnih točk je 60, za najnižjo pozitivno oceno je bilo potrebno doseči 26 točk, kar je manj kot 50 %.

Taksonomska analiza nalog

Tabela 44: Taksonomska analiza nalog iz književnosti pisnega preizkusa znanja G

naloga	taksonomska stopnja
1.	poznavanje
2.	poznavanje
3.	poznavanje
4.	poznavanje
5.	poznavanje
6.	poznavanje
7.	poznavanje

8.	poznavanje
9.	razumevanje ⁵⁷
10.	razumevanje
11.	poznavanje

Skoraj 82 % vseh nalog književnega dela pisnega preizkusa preverja cilje na prvi taksonomski stopnji, 18 % pa preverja cilje na ravni razumevanja. To je sicer razumljivo, saj skoraj celotni del preverja le znanje, ki so se ga učenci naučili po obravnavi besedila pri pouku. Nalog, ki bi preverjali cilje višjih taksonomskih stopenj, tako pisni preizkus znanja ne vsebuje.

Usklajenost s cilji in standardi iz učnega načrta

Prvih 10 nalog umetnostnega dela pisnega preizkusa znanja se nanaša na izhodiščno besedilo, 11. naloga pa preverja literarnovedno znanje. Predvidevamo, da je izhodiščno besedilo zaradi narave vprašanj učencem poznano oz. domnevamo, da so ga obravnavali pri pouku; v tem primeru gre pri nalogah zgolj za preverjanje naučenega znanja. To pa bi lahko povezali s standardom, ki preverja določeno literarnovedno znanje: nagovor, inverzija, posebitev, pregledno poznajo književnika in njegova dela, navedejo poglobitve značilnosti literarnega obdobja ter izbrane predstavnike in njihova dela; avtorje tudi razvrščajo v literarna obdobja.

⁵⁷ V primeru, da učenci pri pouku vsebine nalog 9 in 10 še niso obravnavali pri pouku, bi ta naloga po B. Krakar Vogel (2002) zahtevala analizo posameznosti oz. uporabo znanja na novih primerih.

4 SINTEZA EMPIRIČNEGA DELA POSAMEZNIH SESTAVIN ANALIZE

V empiričnem delu smo analizirali posamezne pisne preizkuse znanja glede na izbrane kriterije oz. sestavine pisnih preizkusov znanja. Na ta način smo pridobili konkretne podatke o posameznih sestavinah pisnih preizkusov, ob tem pa skušali odgovoriti na raziskovalna vprašanja v sklopu posameznega področja.

Na tem mestu pa smo skušali ugotovitve posameznih analiziranih pisnih preizkusov znanja strniti v celoto ter povzeti bistvene ugotovitve po posameznih kriterijih analize. Zavedamo se, da dobljenih rezultatov analize dokumentiranega gradiva ne moremo posploševati na vse pisne preizkuse znanja, podali pa smo lastno interpretacijo ugotovitev ter razmišljanje o možnih vzrokih za obstoječe stanje v praksi.

Zunanji izgled in zgradba pisnih preizkusov znanja

Zanimalo nas je, kako je posamezen pisni preizkus sestavljen, kakšen izgleda na pogled in katere podatke vsebuje v glavi.

Vsi pisni preizkusi znanja, ki smo jih zajeli v analizo so dvodelni – sestavljeni so iz dela, ki preverja znanje iz jezika, in dela, ki preverja književno znanje. Dolžina preizkusov skupaj z izhodiščnimi besedili se med preizkusi precej razlikuje; od 3 in pol do 6 strani. Prav tako je velik tudi razpon v številu nalog; od 13 do 25 nalog, ki pa so med seboj različno dolge in preverjajo različno število podatkov. Pri vseh pisnih preizkusih znanja pa je bil delež nalog, ki preverjajo jezikovno znanje znatno večji od deleža nalog iz književnosti; v povprečju je pisni preizkus vseboval 69,5 % nalog z jezikovnega in 30,5 % nalog s književnega področja.

Pisni preizkusi znanja so načeloma pregledno zasnovani. Navodila nalog so povsod poudarjena s krepkim tiskom, kar dodatno izboljšuje preglednost. Pri posameznih nalogah je omogočenega dovolj prostora za oblikovanje odgovorov.

Pisni preizkusi znanja so črno-belega tiska, predvidevamo, da barvni tisk iz ekonomičnih razlogov v šolah ne pride v poštev. Najpogosteje so učiteljice za besedilo uporabile pisavo Times New Roman, velikosti 12.

Ugotovili smo, da ima samo en pisni preizkus znanja vse priporočene podatke v glavi, pri ostalih pa glava pisnega preizkusa znanja ne vsebuje vseh podatkov. Glava je pomemben del preizkusa, saj učenec vanjo vpiše oz. dopiše svoje podatke, ne nazadnje pa ravno s podatki v glavi postane pisni preizkus veljaven dokument. Zato menimo, da bi morali imeti vsi pisni preizkusi v glavi natančno opredeljene podatke.

Tabela 45: Podatki v glavi pisnih preizkusov znanja

	naslov preizkusa	naziv šole in/ali učitelja	datum izvajanja	ime in priimek učenca	razred/ skupina	možno in doseženo št. točk	prostor za oceno	točkovnik	uvodna navodila	motivacij ski stavek
Št. preizkusov	7	2	5	8	7	7	7	7	4	1
%	87,5	25,0	62,5	100,0	87,5	87,5	87,5	87,5	50,0	12,5

Iz tabele lahko razberemo, da en pisni preizkus ni vseboval pomembne sestavine v glavi, to je naslova pisnega preizkusa znanja. Najpogosteje navedeni podatki so naslednji: ime in priimek učenca, razred oz. skupina, če je šlo za vzporedna preizkusa, prostor za oceno, doseženo in možno število točk ter točkovnik. Slednji se je v dveh primerih pojavljal na koncu preizkusa. Kar polovica pisnih preizkusov znanja ni imela uvodnih navodil in samo eden je vseboval motivacijski stavek. Dopusčamo možnost, da so bila navodila za reševanje in morebiti tudi kakšna spodbudna beseda učencem izrečeni ustno, neposredno pred začetkom reševanja. V kategorijah možno in doseženo število točk, prostor za oceno in točkovnik je odstotek nekoliko nižji na račun pisnega preizkusa, namenjenega zgolj preverjanju znanja.

Izhodiščna besedila

Vsa izhodiščna besedila so se nam zdela primerna, razumljiva in ustrezna starosti učencev. Menimo, da učiteljica najbolje pozna svoje učence in tako res lahko izbere ustrezno besedilo, ki ga, če je predolgo ali prezahtevno, tudi priredi na želeno raven. Če gre za priredbo, je potrebno v to v besedilu označiti (Starc 2001, str. 13), ta podatek pa so vsebovala tudi vsa prirejena besedila našega vzorca. Izhodiščna besedila jezikovnih napak niso vsebovala.

50 % vseh pisnih preizkusov znanja je vsebovalo 2 izhodiščni besedili; na eno se je navezovala večina nalog jezikovnega dela, na drugega pa večina nalog književnega dela pisnega preizkusa znanja. En pisni preizkus znanja je vseboval celo 3 izhodiščna besedila, od

tega sta bili 2 namenjeni preverjanju znanja književnega dela oz. domačega branja. V treh primerih (37,5 %) je pisni preizkus vseboval eno izhodiščno besedilo, namenjeno preverjanju jezikovnega znanja, v književnem delu pa so se izhodiščna besedila pojavljala v okviru ene strukturirane naloge.

Več kot polovica (62,5 %) izhodiščnih besedil ima v celoti naveden vir, od koder je bilo besedilo pridobljeno, v dveh primerih sta navedena samo naslov in avtor besedila, v enem primeru pa izhodiščno besedilo ni bilo poslano skupaj s pisnim preizkusom znanja, tako da iz njega nismo mogli izluščiti podatkov o navedenem viru.

Pri pisnih preizkusih znanja je zelo pomembno, da izhodiščna besedila niso speta skupaj s preizkusom, saj se učenec k njemu med samim reševanjem večkrat vrača – v nasprotnem primeru bi mu bilo sledenje reševanje nalog zaradi stalnega vračanja k izhodiščnemu besedilu oteženo (Starc 2001, str. 13). Le polovica pisnih preizkusov znanja je imela izhodiščna besedila priložena, pri drugi polovici pisnih preizkusov znanja pa so bila izhodiščna besedila sestavni del samega preizkusa ali pa speta skupaj z njim. V slednjem primeru bi pri samem reševanju nalog kot rešitev ponudili učencem možnost, da besedilo lahko odtrgajo od pisnega preizkusa znanja v primeru, da jim je reševanje nalog oteženo.

Tipologija nalog

V okviru področja tipologije nalog nas je zanimalo predvsem, kakšne vrste nalog se pojavljajo v pisnih preizkusih pa tudi, če je dovolj ustrezno zastopan izbor različnih tipov nalog.

Pri razvrščanju posameznih nalog v različne tipe smo naleteli na nekaj težav. Ker so bile določene naloge sestavljene in je bilo v eni nalogi potrebno opraviti več aktivnosti (več navodil), smo tako nalogo težko uvrstili v posamezen tip. Za lažjo analizo same tipologije smo naloge, ki so bile sestavljene tako, da so zajemale več tipov, razstavili in vsak del uvrstili v ustrezen tip naloge (npr. *V besedah obkroži naglašeni samoglasnik. Nato besede prepisi na ustrezno mesto v preglednici.*). Prav tako smo tudi strukturirane naloge razstavili na posamezne elemente, katere smo nato lažje uvrstili v določen tip naloge. Tako smo za analizo dobili večje število nalog, kot so bile dejansko označene v pisnem preizkusu znanja. Nekaj nalog nismo mogli uvrstiti v noben tip, zato smo jih po namenu naloge uvrstili v tisti tip naloge, ki je bil omenjeni najbolj podoben (npr. *Za vsako poved s križcem (X) označi, ali je enostavna ali podredno zložena. Pri podredno zloženi povedi določi vrsto odvisnika.*).

Tabela 46: Število različnih tipov nalog v posameznem pisnem preizkusu znanja

Preizkus	Število različnih tipov nalog
A	8
B	7
C	5
Č	7
D	7
E	8
F	7
G	6

Glede na teoretična priporočila, naj bi bili v posameznem pisnem preizkusu zastopani največ 4 različni tipi nalog. V tabeli pa lahko vidimo, da je število različnih tipov nalog nekoliko višje, v povprečju so učiteljice v pisnih preizkusih nalog uporabile 6,9 različnih tipov nalog. Na prvi pogled se zdi število visoko, vendar moramo upoštevati to, da smo nalogo z dvema različnima navodiloma, uvrstili v dva različna tipa. Menimo, da če so naloge ustrezno sestavljene in vsebujejo natančna navodila, različni tipi nalog napravijo pisni preizkus znanja privlačnejši za reševanje, z njimi se lahko preverja različne vrste in globine znanja, to pa omogoča učencem, da rešujejo naloge z različnimi pristopi.

Tabela 47: Pogostost pojavljanja različnih tipov nalog

Preizkus	izbirna	alternativna	razvrščanja/ urejanja	povezovalna	podčrtovalna	popravljalna	dopolnjevalna	kratkih odgovorov	daljših odgovorov	tvorbna
A	3	1		1	2	1	1	11		1
B	1	2			3	1	1	16	5	
C	4				3		1	11	6	
Č	1	2			1		2	13	5	1
D	4	2				1	2	13	2	1
E	3	2	1	1	1		4	16	3	
F	2	1			2	3	1	5	2	1
G		1			1	1	3	17	4	
skupaj	18	11	1	2	13	7	15	102	27	4
(%)	9,0	5,5	0,5	1,0	6,5	3,5	7,5	51,0	13,5	2,0

V tabeli smo prikazali tipologijo nalog glede na posamezni pisni preizkus znanja in pogostost pojavljanja posameznih nalog v preizkusih. Izračunali smo tudi pogostost pojavljanja posameznih tipov nalog v vseh osmih analiziranih pisnih preizkusih znanja.

Analiza tipologije nalog je pokazala, da se v pisnih preizkusih znanja najpogosteje uporablja naloga kratkih odgovorov – teh je bilo v preizkusih več kot polovica (51 %). Sledi tip naloge, pri kateri morajo učenci zapisati daljši odgovor, npr. v stavku, vendar je odstotek občutno nižji (13,5 %). Na tretjem mestu se pojavlja naloga izbirnega tipa (9 %). Najmanj so se učiteljice posluževale nalog razvrščanja in urejanja ter povezovanja. Kar 84,5 % vseh nalog je zaprtega tipa. Na prvi pogled se zdi precej razumljivo, saj je takšne naloge najlažje sestaviti, pa tudi popravljanje poteka hitro, saj so pravilni odgovori predvidljivi ali vnaprej določeni. Kljub temu pa menimo, da to ne bi smel biti odločilni kriterij pri sestavi in izbiranju nalog za pisni preizkus znanja. Zorman (1974) je že davnega leta opozoril, da je v prvi vrsti potrebno upoštevati cilje in vsebino predmeta ter se glede na to odločiti, kakšne tipe nalog pri tem uporabiti (prav tam, str. 35).

Opazovali smo tudi, ali so naloge ustrezno sestavljene. Ugotovili smo, da je večina nalog ustrezno sestavljenih, pri tistih, ki niso, pa smo podali ustrežnejšo rešitev.

Navodila

Vsa navodila nalog so primerno napisana do te mere, da učenec z njimi nima večjih težav in lahko razbere, kaj naloga od njega zahteva, noben pisni preizkus znanja pa nima v celoti ustreznih in/ali slovnično pravilno oblikovanih navodil. Nekateri pisni preizkusi znanja vsebujejo naloge z zelo jasnimi in natančnimi navodili (npr. pisna preizkusa znanja E in G), spet drugi pa vsebujejo naloge, katerih navodila niso natančno oblikovana, kot bi pričakovali glede na izsledke iz teoretičnega dela. V pisnih preizkusih so se pojavljale tudi naloge brez navodil za reševanje. Čeprav je na prvi pogled jasno, da npr. naloga izbirnega tipa z vprašanjem in možnimi odgovori zahteva, naj učenec obkroži črko pred pravilnim odgovorom, ali pa da je potrebno odgovor na zastavljeno vprašanje zapisati na črto, je potrebno dosledno ob vsaki nalogi podati tudi navodilo za reševanje. Če so naloge, ki si sledijo, enakega tipa, navodilo zapišemo samo enkrat in opozorimo, za katere naloge omenjeno navodilo velja. Pošteno in primerno je, da sploh zaradi učno šibkejših učencev, ki mogoče iz same naloge ne razberejo pravilnega načina reševanja, nalogam pripišemo ustrezno in natančno navodilo. S tem se tudi izognemo nepotrebemu spraševanju učencev po dodatnih

razlagah med samim izvajanjem pisnega preizkusa znanja in omogočimo zbrano reševanje preizkusa v tišini.

Nekateri pisni preizkusi tako v navodilih kot tudi v samih nalogah vsebujejo pravopisne in slovnične napake. Pričakovali smo, da bodo navodila, glede na to, da so jih sestavljale in oblikovale učiteljice slovenskega jezika, ki so strokovnjakinje tudi na tem področju, slovnično in pravopisno ustrezno oblikovana. Razumljivo je, da so učiteljice pri pripravi pisnega preizkusa bolj osredotočene na vsebino kot na obliko in da zaradi tega spregledajo kakšno pravopisno napako, vendar je prav faza priprave pisnega preizkusa znanja v njegovi končni obliki namenjena tudi temu, da se besedilo lektorira in s tem odpravi morebitne napake. Konec koncev je pisni preizkus znanja, ki ga oblikuje učiteljica, pokazatelj njenega odnosa do jezika, z njim pa lahko daje tudi pozitiven ali negativen zgled učencem.

Točkovanje nalog in točkovnik

Pri točkovanju in samem točkovniku smo se osredotočili na vidne elemente, ki jih lahko razberemo iz samega pisnega preizkusa znanja. Čeprav bi ta kriterij analize globlje osmisli tudi podatek o tem, ali je določanje ocene in pragov zanje potekalo na osnovi relativnega ali absolutnega kriterija, tega podatka nismo mogli pridobiti iz samega pisnega preizkusa. Podrobnejše podatke o samem načinu točkovanja, odločanju do kolikšne mere je odgovor učencev pravilen in izbiri načina za spreminjanje točk v ocene bi zahtevalo nadaljnje raziskovanje s pomočjo drugih tehnik pridobivanja podatkov.

Učitelj mora točkovnik in točkovanje posameznih odgovorov predvideti že pri sami pripravi pisnega preizkusa znanja, saj je prav, da so učenci med pisanjem seznanjeni, koliko točk lahko dobijo pri posamezni nalogi (Marentič Požarnik 2000b, str. 273). Zato nas je zanimalo, ali je v vseh pisnih preizkusih znanja predstavljen točkovnik ter ali je pri posamezni nalogi razvidno, koliko točk je vreden pravilen odgovor. En pisni preizkus znanja, ki je bil v posredovanem izvodu pripravljen zgolj za namen preverjanja znanja, ne vsebuje točkovnika in tudi ob nalogah ni napisano, koliko točk prinašajo. Čeprav omenjeni preizkus znanja ni bil namenjen ocenjevanju, se nam zdi primerno, da bi učenci vsaj informativno vedeli, kako so naloge točkovane ter koliko točk so na preizkusu dosegli. Vsi preostali pisni preizkusi znanja vsebujejo točkovnik, bodisi v glavi bodisi na koncu preizkusa, ter ob straneh pripisano možno število točk pri posamezni nalogi. Presenetilo nas je dejstvo, da je bilo pri dveh preizkusih

maksimalno število točk napačno sešteto, posledično je bil napačno oblikovan tudi točkovnik in pragovi za posamezno oceno. V preostalih pisnih preizkusih je bilo za najmanjšo pozitivno oceno potrebno zbrati 50 % vseh točk (2 preizkusa) ali manj (3 preizkusi), kar se zdi precej »nizek« kriterij. Maksimalno število točk se je gibalo od 35 pa vse do 70 točk, tako da so pisni preizkusi znanja med seboj precej različno zasnovani in točkovani.

Učiteljice so se v dobrih 70 % pisnih preizkusov znanja posluževale možnosti točkovanja s polovičnimi točkami, iz 50 % pisnih preizkusov pa je razvidno, da so pri točkovanju nekaterih nalog posebno pozornost namenile točkovanju (odštevanje točk, dodatne točke) slovnično in pravopisno ne/pravilnemu zapisu odgovorov.

Usklajenost vsebin s cilji in standardi iz učnega načrta

Zanimalo nas je, ali je vsebina vprašanj oz. nalog iz književnosti v pisnih preizkusih znanja skladna z učnim načrtom. Pri zasledovanju ciljev in iz njih izpeljanih standardov, na podlagi katerih se preverja in ocenjuje znanje, smo imeli kar nekaj težav. Menili smo, da bomo iz posameznih nalog hitro razbrali, kateri standardi se z njimi preverjajo, vendar kar nekaj nalog ni ustrezalo standardom, ki naj bi se preverjali. Lahko se vprašamo, ali so učiteljice pri vsebini in z njo povezanih ciljih in standardih v celoti izhajale iz predpisanega učnega načrta.

Kljub temu pa smo prišli do ugotovitve, da se v književnem delu pisnih preizkusov znanja pojavljajo vsebine, ki preverjajo cilje naslednjih področij:

- (tiho) branje neznanega ali znanega umetnostnega besedila,
- preverjanje razumevanja prebranega besedila,
- preverjanje literarnovednega znanja v skladu s cilji in standardi učnega načrta v povezavi z izhodiščnim besedilom,
- preverjanje literarnovednega znanja v skladu s cilji in standardi učnega načrta v povezavi s pri pouku obravnavanimi avtorji, njihovimi deli in literarnimi obdobji,
- preverjanje zmožnosti pisanja krajšega besedila.

Taksonomska analiza nalog iz književnosti

Pri taksonomski analizi nalog v pisnih preizkusih znanja smo se osredotočiti zgolj na književne naloge, saj je književnost kot del pouka slovenščine predmet obravnave tudi v

teoretičnem delu naše diplomske naloge. Če bi želeli pridobiti celostno podobo analiziranih taksonomskih stopenj, bi se morali podrobneje seznaniti z vsebinami jezikovnega dela nalog, kar pa ni bil cilj naše analize.

Tabela 48: Deleži nalog, ki preverjajo cilje posameznih taksonomskih stopenj

Preizkus	Poznavanje (%)	Razumevanje (%)	Uporaba (%)	Analiza (%)	Sinteza (%)	Vrednotenje (%)
A	22	67	0	11	0	0
B	64	27	0	0	0	9
C	38	54	0	8	0	0
Č	40	60	0	0	0	0
D	44	56	0	0	0	0
E	100	0	0	0	0	0
F	33	67	0	0	0	0
G	82	18	0	0	0	0

V tabeli lahko vidimo, da naloge književnega dela pisnih preizkusov znanja v veliki večini preverjajo cilje nižjih taksonomskih stopenj, torej poznavanja in razumevanja. Od vseh analiziranih nalog je samo ena preverjala cilje na ravni vrednotenja, dve nalogi pa sta zahtevali analizo. Pri tem je potrebno poudariti, da je ločnica med posameznimi taksonomskimi stopnjami včasih težko določljiva in smo zato kakšno nalogo težje ustrezno uvrstili. Vsako nalogo bi lahko še podrobneje uvrstili znotraj posameznih stopenj Bloomove taksonomije ciljev, kot je le-ta s prilagoditvami književnemu pouku razdelana v knjigi B. Krakar Vogel *Poglavja iz didaktike književnosti* (2002), vendar bi to zahtevalo bolj poglobljeno analizo.

S krepkim tiskom smo poudarili tisto taksonomsko stopnjo, na kateri se je preverjalo največ ciljev oz. nalog. V treh primerih so v pisnih preizkusih prevladovali naloge, ki so preverjale znanje – v enem primeru je celoten književni del preverjal cilje samo na ravni poznavanja, v preostalih petih pa so prevladovali naloge, ki so preverjale razumevanje.

Dobljeni rezultati analize tega področja nas zelo presenečajo, saj smo pričakovali več nalog, ki bi preverjale cilje na višjih taksonomskih ravneh. Razloge za takšne rezultate lahko iščemo

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

v tem, da sestavljanje in tudi popravljanje nalog, ki preverjajo višje taksonomske stopnje, zahteva več truda in časa, saj odgovori na takšna vprašanja navadno niso enoznačni in je za vrednotenje takšnih odgovorov morda potrebno oblikovanje dodatnih kriterijev. Temu pa morda učiteljice, ki so pisne preizkuse znanja sestavile, ne posvečajo dovolj pozornosti.

IV SKLEP

V sklepnem delu diplomske naloge podajamo ključne ugotovitve o pomenu dobrega ocenjevanja znanja ter kvalitetni pripravi pisnega preizkusa znanja.

Ocenjevanje znanja je v izobraževanju posebno zahteven in odgovoren proces, saj je z njim neposredno določamo tudi kvaliteto pouka. V teoretičnem smo spoznali značilnosti dobrega ocenjevanja ter posebnosti in vsebine ocenjevanja samega pouka slovenščine, v okviru tega pa tudi pouka književnosti. Ključno poglavje smo namenili pripravi in ocenjevanju pisnih preizkusov znanja. Dobro in kvalitetno sestavljen pisni preizkus znanja, ki naj bo vsebinsko veljaven, zanesljiv, občutljiv in ne nazadnje tudi objektivni, zahteva za pripravo veliko časa, znanja in strokovne usposobljenosti. Da bomo zadostili vsem tem merskim karakteristikam dobrega ocenjevanja, moramo pisni preizkus znanja izgrajevati po določenih fazah oz. korakih ter pri tem zavestno upoštevati tudi priporočila in smernice strokovnjakov na tem področju. Dobro sestavljen pisni preizkus znanja pa vsebuje tudi vnaprej predviden potek ocenjevanja učenčevih odgovorov in način točkovanja, s tem morajo biti vnaprej seznanjeni tudi učenci, saj tudi ta vidik prispeva k pravičnejšemu ocenjevanju.

V empiričnem delu smo želeli pridobljeno znanje tudi izkoristiti za ugotavljanje stanja v praksi. Želeli smo preveriti, ali so pisni preizkusi znanja v praksi kvalitetno sestavljeni ter upoštevajo teoretična priporočila in napotke. V ta namen smo analizirali pisne preizkuse znanja, namenjene notranjemu ocenjevanju pri pouku slovenščine v 9. razredu osnovne šole. Zanimalo nas je, kako so pisni preizkusi sestavljeni, kakšna je oblika posameznega preizkusa, kakšne naloge se pojavljajo, tako z vidika njihove tipologije kot tudi z vidika taksonomskih stopenj. Preverili smo, ali pisni preizkusi preverjajo cilje in standarde, določene z učnim načrtom. Pogledali smo tudi razumljivost in jezikovno ustreznost navodil, točkovanje in točkovnik ter primernost izbire izhodiščnega besedila. Zavedamo se, da izsledkov analize ne moremo posploševati na pisne preizkuse znanja vseh učiteljev, vendar imajo vseeno močno sporočilno vrednost ter prikazujejo kar nekaj šibkih točk pri sestavljanju pisnih preizkusov znanja v praksi.

Analiza je pokazala, da se zajeti pisni preizkusi znanja med seboj precej razlikujejo in niso tako dobro sestavljeni, kot bi sprva pričakovali glede na teoretična izhodišča oz. na posameznih področjih analize vsebujejo določene pomanjkljivosti.

Vsi pisni preizkusi znanja, ki smo jih zajeli v analizo, so dvodelni – sestavljeni so iz dela, ki preverja znanje iz jezika, in dela, ki preverja književno znanje. Delež nalog, ki preverjajo jezikovno znanje, je znatno večji od deleža nalog iz književnosti. Pisni preizkusi znanja so dobro pregledni, omogočajo dovolj prostora za podajanje odgovorov. Glava je pomemben del preizkusa, zato bi morali imeti vsi pisni preizkusi v glavi natančno opredeljene podatke, analiza pa je pokazala, da glave pisnih preizkusov ne vsebujejo vseh priporočenih podatkov.

Izhodiščna besedila, iz katerih izhaja večina nalog v pisnih preizkusih znanja, so primerna, razumljiva in ustrezna starosti učencev ter jezikovno ustrezna, z delno ali v celoti navedenim virom. Le 50 % pisnih preizkusov znanja je imelo izhodiščna besedila priložena, pri drugi polovici preizkusov pa so bila izhodiščna besedila sestavni del samega preizkusa ali pa speta skupaj z njim. Slednji način učencem otežuje reševanje nalog, saj morajo večkrat obračati liste, kar moti njihovo zbranost.

Kot precej pomanjkljivo področje so se izkazala navodila nalog. Pričakovali bi, da bodo ta nedvoumna in razumljivo napisana, predvsem pa brez slovničnih in pravopisnih napak, vendar se je izkazalo, da je precej navodil napačno oblikovanih in pomanjkljivih in tudi z jezikovnimi napakami.

Z nalogami književnega dela pisnih preizkusov znanja se najpogosteje preverjajo naslednja znanja in cilji: zmožnost samostojnega tihega branja umetnostnega besedila, zmožnost razumevanja umetnostnega besedila, zmožnost pisanja krajšega besedila in določeno literarnovedno znanje. Dejstvo, da vseh nalog nismo mogli povezati s cilji in z njimi se ujemajočimi standardi in znanji, kaže na zmanjšano vsebinsko veljavnost preizkusov, saj bi morale naloge pisnih preizkusov znanja temeljiti le na preverjanju standardov iz učnega načrta. Zakaj temu ni tako, bi zahtevalo dodatno raziskovanje, menimo pa, da je glavni razlog v tem, da učiteljice v pisnih preizkusih znanja pri opredeljevanju vsebine ne izhajajo samo iz opredeljenih standardov, temveč tudi iz vsebin in ciljev, ki jih obravnavajo pri pouku, a niso opredeljeni v standardih učnega načrta.

Pri izbiri nalog so najpogosteje uporabljene naloge kratkih odgovorov, v vseh pisnih preizkusih pa prevladujejo naloge zaprtega tipa, ki omogočajo objektivno in hitro ocenjevanje ter predvidevajo malo časa za njihovo pripravo. Nizek je odstotek nalog odprtega ali vsaj polodprtega tipa.

Naloge književnega področja v večini preverjajo cilje nižjih taksonomskih stopenj, torej poznavanja in razumevanja. Pogrešamo naloge višjih taksonomskih stopenj (analize, sinteze in vrednotenja), saj so v standardih znanja učnega načrta zajete različne vrste znanja, ki preverjajo cilje vseh taksonomskih stopenj.

Glede na dobljene rezultate analize smo mnenja, da učiteljice, ki so sestavile analizirane pisne preizkuse znanja, pri sami pripravi preizkusov ne izhajajo iz opredeljenih zaporednih faz, ki zagotavljajo dobro pripravo. Če izhodišče priprave ni ustrezno zastavljeno, se pravi, da pri izbiri vsebin ne izhajamo iz standardov znanj v učnem načrtu, je že v osnovi kakovost pisnega preizkusa znanja slabša.

Z analizo pisnih preizkusov znanja smo raziskali le delček oz. eno izmed možnosti ocenjevanja. Da bi pridobili na področju ocenjevanja širšo sliko, bi morali poseči tudi v druge oblike ocenjevanja v okviru pouka slovenščine. Tudi za celovitejšo sliko s področja priprave in ocenjevanja pisnih preizkusov znanja bi se zdelo vredno s tehniko intervjuja pridobiti dodatne informacije, ki jih nismo mogli razbrati iz samih analiziranih dokumentov. Ugotovitve analize odpirajo nova vprašanja in dajejo možnosti za nadaljnje raziskovanje. Potrebno bi bilo raziskati vzroke oz. pomanjkljivosti analiziranega stanja. Ali je to pomanjkanje časa, omejenost učnega načrta, pomanjkljiva strokovna podkovanost na področju priprave in ocenjevanja pisnih preizkusov znanja? Zavedamo se, da je učiteljevo delo ob poplavi vseh delovnih obveznosti in nalog stresno in naporno in da kaj hitro zmanjka časa za kvalitetno pripravo pouka, vendar morajo učitelji dobri pripravi in izvedbi pisnega preizkusa znanja le nameniti dovolj časa, saj je ocenjevanje znanja med najodgovornejšimi nalogami učiteljevega dela.

Diplomsko delo je lahko koristno vodilo predvsem bodočim in mladim učiteljem, ki se želijo s področjem ocenjevanja in pastmi, ki jih prinaša priprava pisnih preizkusov znanja, seznaniti še pred začetkom svoje učiteljske poti, pa tudi tistim, ki so že na tej poti in menijo, da potrebujejo v to področje globlji vpogled.

Z diplomskim delom smo pridobili pomembno teoretično podlago in znanje o zahtevnem in odgovornem področju učiteljevega dela, z analizo pisnih preizkusov znanja pa smo opozorili tudi na pomanjkljivosti in pasti v praksi. Kot bodoči učitelji jih bomo na svoji poti poučevanja vsekakor izkoristili v svoj prid.

Zaključujemo z mislijo, s katero lahko povzamemo bistvo diplomskega dela:

»Posledic slabega pouka ni mogoče odstraniti z nikakršnim še tako strogim ocenjevanjem, slabo ocenjevanje pa marsikdaj izmaliči prednosti dobrega pouka.«

(F. Strmčnik)

V LITERATURA IN VIRI

Brinovec, D. in Juvan, R. (2000). Vpliv zunanjšega preverjanja na pouk slovenskega jezika. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 2/3, str. 52–56.

Bucik, V. (1997). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 48, št. 3/4, str. 177–184.

Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 40–52.

Bucik, V. (2003). Kako natančno in objektivno je mogoče preverjati znanje materinščine? V: M. Ivšek (ur.). *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 119–128.

Cencič, M. (1996). Izboljševanje zanesljivosti ocenjevanja spisov. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 5/6, str. 243–253.

Cencič, M. (2000). Nekatere ključne značilnosti dobrega notranjšega ocenjevanja. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 99–111.

Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (2005). *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. Dostopno na: <http://www.ric.si/mma/izhodi%C5%A1%C4%8Da%20npz%20v%20o%C5%A1/2006070611531042/> (Pridobljeno 1. 12. 2014).

Hederih, D. (1996). Pisno preverjanje znanja v praksi – uporaba in zloraba. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 3/4, str. 190–196.

Hederih, D. (2005). Nekatere pasti pisnih preizkusov znanja. V: V. Bevc (ur.). *Ocenjevanje znanja v sodobni šoli*. Maribor: Supra, str. 19–23.

- Ivšek, M. (ur.). (2005). *Od načrtovanja do ocenjevanja pri slovenščini*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jurman, B. (1989). *Ocenjevanje znanja: Selekcija ali orientacija učencev*. Ljubljana: DZS.
- Kandrič Koval, I. in Kožuh, M. (2014). *Eksterci 2014. Slovenščina (priprava za nacionalno preverjanje znanja)*. Ljubljana: Millennium.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Krakar Vogel, B. (2001). Ocenjevanje pisnih nalog s predesejskimi prvinami pri književnem pouku v višjih razredih osnovne šole. *Slovenščina v šoli*, 6, št. 1/2, str. 21–25.
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B. (2009). Ustno preverjanje (ocenjevanje) z vidika književnovzgojnih ciljev. *Slovenščina v šoli*, 13, št. 3, str. 21–31.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kramar, M. (2010). Metode utrjevanja ter preverjanje, vrednotenje in ocenjevanje dosežkov učencev pri pouku. *Preverjanje in ocenjevanje*, 7, št. 3, str. 7–23.
- Luongo - Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja. Predlogi za avtentično spremljanje napredka učencev*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 2–3, str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B. (2000b). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002): *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli 2014/15 (2014). Dostopno na: <http://www.ric.si/mma/Navodila%20za%20izvedbo%20NPZ%202014-2015/2014102812264719/> (Pridobljeno: 6. 2. 2015).

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2013). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=113609> (Pridobljeno 5. 11. 2014).

Razdevšek Pučko, C. (1991). Pedagoška in psihološka načela, na katerih naj temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja v šoli. V: T. Logar (ur.). *Preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 28–39.

Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 9–10, str. 411–419.

Rutar Ilc, Z. (2000). Opisni kriteriji znanja kot pogoj za kvalitetno povratno informacijo. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 113–121.

Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Starc, S. (2001). Sestavljanje in ocenjevanje testov. *Slovenščina v šoli*, 6, št. 4, str. 8–15.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Struktura nacionalnega preverjanja znanja (slovenščina). (2015). Dostopno na:

<http://www.ric.si/mma/2015%20Struktura%20NPZ%20slo%209%20razred%202015/2014090112314807/> (Pridobljeno: 6. 2. 2015).

Šilih, G. (1966). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Šimenc, M. (2000). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. V: J. Krek in M. Cencič (ur.). *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 43–70.

Štefanc, D. (2004). Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 112–125.

Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? *Sodobna pedagogika*, 63, št. 2, str. 16–32.

Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Dostopno na:

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (Pridobljeno: 23. 11. 2014).

Vomer, T. (2008). Pisno preverjanje in ocenjevanje pri pouku slovenskega jezika v tretjem triletju osnovne šole. *Preverjanje in ocenjevanje*, 5, št. 2/3, str. 11–38.

Zorman, L. (1968). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: DZS.

Zorman, L. (1974). *Sestava testov znanja in njihova uporaba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.

Zrimšek, N. (2003). Levo in desno spodaj (ali kako ocenjevati šolske spise z dvema ločenima ocenama). V: M. Ivšek (ur.). *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in*

Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli

ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 204–210.

Žagar, D. (1991). Uvod. V: T. Logar (ur.). *Preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 5–7.

Žagar, D. (b. l.). *Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli*. Dostopno na: <http://www.ric.si/mma/napotki%20za%20pripravo%20preizkusov%20znanja%20v%20o%C5%A1/2006070611534321/> (Pridobljeno 1. 12. 2014).

Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje.

Žagar, F. (1992). *Šolske besedilne vrste*. Maribor: Obzorja.

Žakelj, A. (2011). *Uvajanje posodobljenih učnih načrtov v osnovno šolo*. Dostopno na: <http://www.zrss.si/Default.asp?a=1&id=1300> (Pridobljeno 23. 11. 2014).

VI PRILOGE

Kot vzorčni primer podajamo v prilogah pisni preizkus znanja A, ostali pisni preizkusi znanja, ki so bili zajeti v analizo, pa se nahajajo na zgoščenki, priloženi diplomskemu delu.

PRILOGA A: PISNI PREIZKUS ZNANJA A

RAZČLEMBE BESEDILA I

Pozorno preberi pesem in reši naloge od 1 do 8.

Niko Grafenauer

ČAS

Čas se neviden odeva
v noč in dan.
Tako pred nami mineva
zdaj svetel in zdaj teman.

Kadar se času mudi,
ne gleda nase,
a spet in spet v uro upira oči,
če dolgčas pase.

Čas se dotika vsega
okrog nas.
A z leti najraje rezlja
gube v obraz.

Zob časa neustavljivo
gloda in ruši
vse živo
zunaj in v duši.

Časa samega zase sploh ni.
V vsakem od nas je.
In z nami vred se nekoč potopi
v gluho brezčasje.

RAZČLEMBE BESEDILA II

Pozorno preberi besedilo in reši
naloge od 9 do 20.

TESTIRANJE NOVIH AVTOMOBILOV

»Vau! Ti testiraš avtomobile?« je zelo pogosto vprašanje, ki ga mladi zastavljajo testnemu vozniku Aljoši Mraku. Tako poimenovanje zanj morda ni ustrezno, saj so pravi testni vozniki v tovarnah. Ti mesece ali celo leta zelo natančno preizkušajo nove modele avtomobilov.

Znano je, da tovarne avtomobilov vedno poskušajo predstaviti svoje izdelke v najlepši luči, zato predpisane

meritve opravljajo v najboljših možnih razmerah, ki jih na cesti ni. Zaradi tega imajo avtomobilistične revije, ki objavljajo rezultate avtomobilskih testov, svoje merilne

naprave in svoje testne voznike. Te skoraj v enakih razmerah primerjajo dva konkurenčna avtomobila. Merilno kolo z dvema glavnima in enim varovalnim priseskom najprej pritrdijo na bok avtomobila, nato kolo povežejo z računalnikom in avtomobil je pripravljen za testiranje. Potem določijo, kaj bodo testirali: pospešek od 0 do 100 km/h, zavorno pot pri določeni hitrosti, prožnost motorja pri določenih prestavah in natančnost merilnika hitrosti. To so glavne meritve. Nekateri merijo tudi hrup v notranjosti potniške kabine in porabo goriva.

Vodljivost avtomobila preizkušajo z losovim testom tako, da voznik vozi med stožci iz levega ovinka ostro v desnega. Na tem testu je »padel« mercedes benz razreda A, kar dokazuje, da morajo kdaj tudi velike in znane avtomobilske tovarne priznati, da njihovo vozilo ni narejeno tako, kot bi moralo biti. Švedski novinar in testni voznik Robin Colin je namreč ta avto pri losovem testu prevrnil in pokazal, da je nekaj narobe z njegovo vidljivostjo. Tovarna ga je takoj umaknila iz prodaje in popravljenega kasneje spet začela prodajati.

(Iz revije Pil.)

IME IN PRIIMEK: _____	TOČKOVNIK
RAZRED: _____	19–23 = zd (2)
DATUM: _____	24–28 = db (3)
ŠT. TOČK: _____ OCENA: _____	29–33 = pdb (4)
	34–38 = odl (5)

Naloge 1–8 se navezujejo na BESEDILO I.

1. Kateri kitici ustreza posamezno sporočilo? Na vsako črto napiši številko ustreznega odgovora.

- | | | |
|---------------|---|-------|
| ___ 1. kitica | 1 Čas postopno uničuje vse, tudi človekovo notranjost. | |
| ___ 2. kitica | 2 Minevanje časa zaznavamo kot menjavo dneva in noči. | |
| ___ 3. kitica | 3 Kako hitro teče čas, je odvisno od občutka vsakega posameznika. | |
| ___ 4. kitica | 4 Čas obstaja v človeku in izgine z njim. | |
| ___ 5. kitica | 5 Čas zaznamuje vse, tudi ljudi in njihov videz. | ___/2 |

2. Obkroži pravilen odgovor. Pesnik gradi celotno pesem na nasprotju med:

A nevidnimi in vidnimi spremembami v človeku.

B nevidnostjo časa in nevidnimi spremembami sveta.

C nevidnostjo časa in vidnimi spremembami stvari in človeka.

Č nevidnostjo časa in nevidnimi spremembami v človeku.

___/1

3. V 1. kitici pesmi sta dve nasprotji (antitezi). Izpiši ju.

1. nasprotje: _____ – _____

2. nasprotje: _____ – _____

___/2

4. V pesmi je uporabljena stalna besedna zveza, ki pomeni, da je kdo naveličan in se mu čas vleče. Izpiši jo.

___/1

5. Poimenuj pesniško sredstvo. Pravilen odgovor zapiši na črto.

čas rezlja gube v obraz _____ _/1

6. V zadnji kitici poišči okrasni pridevek in ga izpiši.

_____ _/1

7. Pesem je rimana.

a) Napiši zaporedje rim v prvi kitici. _____

b) Kako imenujemo takšno rimo? _____ _/1

8. Kateri podatki manjkajo v tabeli? Vpiši jih na ustrezna mesta.

Avtor (ime in priimek)	Naslov besedila	Književno obdobje
	Abecednik	
	Dve otvi	
Dragotin Kette		

_/3

Naloge 9–20 se navezujejo na BESEDILO II.

9. Ustrezno podčrtaj.

Besedilo je praktičnosporazumevalno/uradovalno/publicistično/strokovno.

Izbiro utemelji v eni povedi.

_/2

10. Na koga/kaj se nanaša zaimsek *ga* v zadnji povedi besedila? Obkroži pravilen odgovor.

A na mercedes benz razreda A

B na losov test

C na Roberta Colina

Č na testnega voznika

D na švedskega novinarja

___/1

11. Iz spodnjih povedih izpiši glagola in jima določi osebo, število, čas ter glagolski vid.

Tovarna ga je umaknila iz prodaje.

Mesece ali celo leta zelo natančno preizkušajo nove modele.

GLAGOL	OSEBA	ŠTEVILO	ČAS	VID

___/2

12. Iz prvega odstavka besedila izpiši medmet. Katero razpoloženje izraža?

medmet: _____ razpoloženje: _____ ___/1

13. Iz povedi – *Švedski novinar in testni voznik Robert Colin je namreč ta avto pri losovem testu prevrnil in tako pokazal, da je nekaj narobe z njegovo vidljivostjo.* – izpiši samostalnik in pridevnik iste besedne družine.

samostalnik: _____ pridevnik: _____ ___/1

14. Iz povedi *Ti testiraš automobile?* izpiši črke za nezveneče nezvočnike.

_____ ___/1

15. Preberi spodnje povedi in označi (X), ali so tvorne ali trpne.

	TVORNA POVED	TRPNA POVED
Mesece ali celo leta zelo natančno preizkušajo nove modele avtomobilov.		
Testiranje se opravlja s posebno merilno napravo.		
Tovarna ga je takoj umaknila iz prodaje.		

___/2

16. Obkroži črko pred povedjo s pastavkom in podčrtaj pastavek.

- a) Zaradi tega imajo avtomobilistične revije, ki objavljajo rezultate avtomobilskih testov, svoje merilne naprave in svoje testne voznike.
- b) Te skoraj v enakih razmerah primerjajo dva konkurenčna avtomobila.
- c) Vau, ti testiraš avtomobile?
- č) Potem določijo, kaj bodo testirali.

___/1

17. Popravi pravopisne in slovnične napake.

Preden sem šel spati sem gledal dokumentarni film. Matej kupi mi paket belih A4-listov. Jana moja sestrična je spekla odlično torto. Obiskali smo sorodnike, ki živijo na malem vrhu. Na prireditve so povabili 30-35 gostov. Novico je povedal le na pol.

___/3

18. Preberi spodnje povedi.

- a) Testni vozniki skušajo dokazati, kako pomembno je varno vozilo.
- b) Tovarne opravljajo predpisane meritve le v najboljših razmerah, zato nekateri vozniki o njih dvomijo.
- c) Testirajo pospešek, zavorno pot in prožnost motorja ter natančnost merilnika.
- č) Znano je, da tovarne avtomobilov vedno poskušajo predstaviti svoje izdelke v najlepši luči.
- d) Švedski novinar je ta avto pri losovem testu prevrnil in tako pokazal na napako.
- e) Tako poimenovanje zanj morda ni najbolj ustrezno, saj so pravi testni vozniki v tovarnah.

a) V preglednico vpiši črke **priredno** zloženih povedi, izpiši veznik in določi vrsto priredja

PRIREDNO ZLOŽENA POVED (črka)	VEZNIK	VRSTA PRIREDJA

b) V preglednico vpiši črke **podredno** zloženih povedi, izpiši veznik in določi vrsto odvisnika.

PODREDNO ZLOŽENA POVED (črka)	VEZNIK	VRSTA ODVISNIKA

___/5

19. Določi S-sestavo.

Avtomobilistične revije, ki objavljajo rezultate avtomobilskih testov, imajo svoje merilne naprave in svoje testne voznike.

Vodljivost avtomobila preizkušajo z losovim testom tako, da voznik vozi med stožci iz levega ovinka ostro v desnega.

___/2

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Adelina Kofol izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Ocenjevanje znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli* moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Filozofske fakultete v Ljubljani, Oddelka za pedagogiko in andragogiko in Oddelka za slovenistiko.

Kraj in datum:

Ljubljana, junij 2015

(podpis študentke)