

moči, je negiben, priraščen, kot »drevo, ki bi rado v sinjino«, pa ne more vanjo. Tudi drugi glagoli podpirajo občutek negibnosti, zlasti neprehodni, ki izražajo svetlobna stanja: sijati, žareti: »Zdaj sijajo zarje večerne«, »zvoki žarijo na nas«, dalje glagoli imeti (»Ljudje imajo čudno velike oči«), videti, meniti, misliti, rezultativa »je« in »so« (»Saj so vsi strmenje«) in drugi. Občutek, da se življenje ne more spremeniti, da se je človekov čas dokončno ustavil, in občutek katastrofalne osamljenosti pa ostrijo v lirskem subjektu tudi dinamične podobe pesmi: »vsi se vračajo v svoje domove«, »zdaj je čas povračanj«, »v njej potonevajo ptice«.

Skleniti je torej mogoče, da je stavek v ekspresionistični liriki zdaj retoričen, buren, sunkovit, rezko ritmiziran, ali pa je zavrt in dramatično negiben. Govorniške stavke piše pesnik, ki je tudi miselno vznesen, se obrača k mislečemu bralcu, ga hoče prepričati in povesti v drugačno prihodnost, v moralno lepše življenje; modalno zavрте, ritmično upočasnjene pa pesnik, ki ga preplavljata občutek in zavest, da je vse obstalo in se ne more nič spremeniti.

Ko so ekspresionisti spoznali, da ostaja njihova spreobrnitvena in samoočiščevalna retorika le v besedah, človeka in družbenih razmer pa ne spremeni, in ko so še uvideli, da se zgodovinski potek ne meni tudi za dramatični občutek negibnosti, je lirska elokvenca obeh vrst, vznesene in zavрте, naglo upadla, in stavčna oblika lirske pesmi se je v pregibu obeh desetletij med vojnama znova vrnila v mirnejše stanje.

Poučno pa tudi nujno se je nazadnje vprašati, koliko so nekateri stilizmi ter ekspresivni in modalni tip povedi v ekspresionistični liriki naslonjeni tudi na tradicijo Cankarjevega pripovednega stila. A preden odgovorimo na vprašanje, je treba pogledati še na poetiko besede v tej liriki.

Marija Gabrijelčič

Novo mesto

VPLIV UČITELJEVEGA PRIČAKOVANJA IN NEKATERIH DRUGIH SUBJEKTIVNIH DEJAVNIKOV NA OCENJEVANJE SPISNE NALOGE

V večletni učiteljski praksi sem se mnogokrat srečevala z različnimi problemi pri ocenjevanju. Precej je strokovnih del, ki obravnavajo preverjanje in ocenjevanje. Avtorji veliko pišejo o vrstah ocenjevanja in preverjanja, o namenu te dejavnosti,¹ o načinih, napakah in številnih subjektivnih dejavnikih, ki močno vplivajo na usno in pisno ocenjevanje. Konkretnih empiričnih raziskav o teh vprašanjih pa je v domači literaturi le malo.²

¹ Barica Marentič-Požarnik: Dejavniki uspešnega učenja, Filoz. fakulteta, Ljubljana 1974, str. 95.

² Leon Zorman: Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli, DZS, Ljubljana 1968, str. 12.

V svoji raziskavi sem se omejila na ocenjevanje prostega doživljajskega spisa. Menila sem, da prav pri popravljanju in ocenjevanju spisov naletimo na številne težave. Tu ne mislim na obremenjenost učitelja — slavista s popravljanjem zvezkov, pač pa na vprašanje, kako sploh oceniti spis.

Če ocenjujemo narek ali prevod v tuj jezik, kontrolno vajo za pregled ločil, prepis iz učbenika in podobno, preštejemo napake. Tega potem ni težko oceniti; ocena vsebuje predvsem te kvantitativne vrednosti. Pri ocenjevanju prostega spisa pa je drugače. Tu so še kvalitativne vrednote: estetske, psihološke, družbeno moralne narave, zato se ne da določiti nekih količinskih norm, temveč se moramo zadovoljiti z vtisom. S tem pa izgubi ocena spisa svoj kvantitativni značaj in postane vrednotenje. Pri tem pa so lahko prevladujoči prav subjektivni vplivi.

V letih svojega šolanja in pozneje poučevanja na različnih šolah sem lahko večkrat opazovala, da so imeli učenci v zvezkih z domačimi ali šolskimi nalogami skoraj vse leto enake ocene pri spisu. Zanimalo me je, ali so spisi res tako podobni po kvaliteti, ali pa morda ocenjujejo učitelji te proste izdelke po predhodnih sodbah, ki jih dobijo o učencih od drugih učiteljev ali pa si jih ustvarijo sami. Če od nekega učenca več pričakujejo, ali ga tudi bolje ocenijo?

Ocena spisa je odvisna tudi od tega, kako se učitelj loti naloge: ali išče v njej le napake ali pa to, kar je dobrega (ocenjevanje v + ali —).

In končno je pomembno tudi to, v kakšnem razredu je učenec napisal spis. Če prevladujejo boljši pisni izdelki, bo učenec dobil za spis nižjo oceno, kot bi jo dobil v razredu, kjer učenci na splošno slabo pišejo.

Eden izmed najmočnejših izvorov subjektivnosti pri ocenjevanju je pripisovanje različne pomembnosti posameznim komponentam spisa. Pri doživljajskem spisu, ki ga učenci pogosto pišejo v osemletki (od tretjega razreda dalje), ocenjujemo v glavnem tele komponente: zgradbo, vsebino, slovnico in pravopis, slog, besedni zaklad in formalno stran (obliko, pisavo in dolžino spisa). Nekaterim učiteljem se zdi pri ocenjevanju pomembna zlasti vsebina, drugim slog, tretjim besedni zaklad, nekaterim celo dolžina spisa. Marsikateri učitelj gleda pri spisu predvsem na slovnične in pravopisne napake in ocenjuje pod vplivom »sugestije rdečega svinčnika«³. Poznamo tudi učitelje, ki pretirano pazijo na obliko in pisavo.

Četudi bi se različni ocenjevalci pri vrednotenju prostega spisa ujemali glede tehtnosti vsake posamezne komponente (to je glede deleža vsebine, sloga, pravopisa ... v skupni — globalni oceni), še vedno ne bi dobili enakih ocen za isti spis.

Zakaj tako?

V svoji raziskavi sem iskala odgovore na vsa ta vprašanja.

Na 60 šolah v Sloveniji (zajela sem del Zasavja, Belo Krajino, Dolenjsko, Notranjsko, Koper z okolico ter Ljubljano z okolico) je sto učiteljev slovenskega

³ Fridrih Troj: Prilog pitanju proveravanja znanja i ocenjivanja učenika u našim školama, Beograd 1957, str. 18.

jezika ocenilo spis STRAH ME JE BILO, ki ga je napisala učenka osmega razreda s podeželske osnovne šole v novomeški občini. Spisu je bil priložen še anketni vprašalnik glede podatkov o učenkinih umskih zmogljivostih in socialnem položaju. Podatke sem zbirala v februarju, marcu in aprilu 1976. Učiteljem slavistom se na tem mestu zahvaljujem za pomoč.

STRAH ME JE BILO

Bilo je nekega zimskega večera, ko sem bila sama doma. Že ves čas sem se tresla od strahu in premišljevala, »kaj če kdo potrka na vrata«.

Ko je bila ura že 9 zvečer sem se počasi odpravila v posteljo. Že skoro sem zaspala, ko sem zaslišala težke korake po dvorišču in okoli hiše. Potem je nekdo potrkal na vrata in kmalu odšel. Čudno se mi je zdelo, zakaj pes nič ne laja. Bila sem vsa v strahu kaj bo. Potiho sem se splazila s postelje in odšla proti vhodu ter pogledala na dvorišče. Takoj sem posumila, da so bili cigani. Spraševala sem se, kaj naj storim. Tiho sem odprla sobno okno in zlezla ven ter odhitela k sosedovim iz zbudila strica. Stric je hitro odšel ven in pogledal na dvorišče kjer ni bilo nikogar več, stekel je cesto, kjer so se cigani natovarjali na voz. Stric je zakričal: »spustite psa ali pa se bomo pogovarjali drugače.« Potem sem jaz zaprla okno in zaklenila vrata ter odšla spat k sosedovim. Ko sem se komaj ulegla sem slišala, da nekdo tuli okoli naše hiše. Stekla sem ven in videla našega psa, ki je sam pritekel domov. Nevem ali je ciganom ušel ali pa so se ustrašili stričeve grožnje.

Takega strahu ne bi rada nikoli več doživela.

8. razred

Kaj so pokazali rezultati raziskave? Kaj je sploh učiteljevo pričakovanje, ki vpliva na oceno? To je zavedno ali pa nezavedno vrednotenje sebe ali drugih oseb, v zvezi s tem pa je tudi pričakovanje določenih reakcij, ki temu vrednotenju ustrezajo⁴.

Naši učitelji slovenskega jezika so glede na različne priloge spis ocenili takole:

Priloge	Ocene				
	nzd (1)	zd (2)	db (3)	pd (4)	skupaj
brez priloge	—	4	15	1	20
podpoprečne sposobnosti	2	6	11	1	20
nadpoprečne sposobnosti	—	6	9	5	20
dober socialni položaj	1	6	12	1	20
slab socialni položaj	—	8	8	4	20
skupaj	3	30	55	12	100

V tej tabeli so zanimive frekvence pri skupini »podpoprečne sposobnosti«, kjer sta od skupno treh kar dve nezadostni oceni, prav dobra pa je od skupno dva-

⁴ Rosenthal R. — L. Jacobson: Pygmalion im Unterricht (Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler), Basel 1971.

najstih ocen ena sama. Pri »nadpoprečnih sposobnostih« pa ne najdemo nobene nezadostne ocene, a največ prav dobrih — 5 od skupno dvanajstih.

Aritmetične sredine pa se ločijo glede na različna pričakovanja, ki so jih imeli učitelji. Podobno so ocenjevali spis učitelji, ki niso dobili nobenih podatkov o učenki (= kontrolna skupina) in tisti učitelji, ki so prejeli opis učenkinih nadpoprečnih sposobnosti. Iz tega sklepam, da mnenje o visokih sposobnostih ni bistveno vplivalo na oceno. Ta sklep podpirajo tudi nekatere izjave slavistov.

Ocenjevalec pravi takole:

»Lahko da je učenka nadpoprečno inteligentna, toda v tem spisu tega res ni pokazala...«

In spet drug:

»Učenka s takimi sposobnostmi bi v osmem razredu že lahko obvladala slovnico in pravopis...«

Tudi tale pripomba je značilna:

»Tako sposobna učenka bi v osmem razredu že lahko obvladala najlažjo vrsto spisa — doživljajski spis...«

Drugače pa je bilo pri učiteljih, ki so dobili prilogo o podpoprečnih sposobnostih. V tej skupini je največ nezadostnih ocen, aritmetična sredina je le 2,55. Ocenjevali so torej občutno slabše, kot če ne bi dobili nobenega podatka o učenki (primerjava s kontrolno skupino). Ta vpliv je zanimiv. Menim pa, da je deloval povsem nezavedno. Kako naj si drugače razlagam tole nasprotje, ki je nastalo:

— ocene pri skupini »podpoprečna« so najnižje;

— pripombe učiteljev na hrbtni strani spisov pa govorijo večinoma v prid »podpoprečni« učenki.

Primeri: »Spis sem ocenila z oceno tri, ker je učenka podpoprečna, a prizadevna...«

»Spis ima potrebno zgradbo, pravopisnih in stilnih napak ni preveč; za učenko, kakršna je E. C., je spis kar dober — ocena 3...«

»Mislim, da zasluži učenka oceno tri glede na to, da je manj nadarjena...«

»Vsebinsko je naloga zaokrožena celota — in če je tako, ne sme biti ocenjena manj kot tri. Za to učenko pa je naloga po vsebini odlično izpeljana; konkretno situacijo je lepo prikazala. Le slovnice ne obvlada popolnoma; vendar je za njene sposobnosti ocena spisa 4...«

»Učenkin spis sem ocenila z 2 le zato, ker je podpoprečno inteligentna. — Sicer pa spis ni logično zgrajen, vsebinsko je zelo pomanjkljiv, ima dosti pravopisnih in slovničnih napak, izraža neutemeljen strah, ki je izrazito nejasno formuliran...«

»Grobe pravopisne napake — zato 1. Ker pa je učenka podpoprečna, lahko dobi 3...«

Kako je vplivalo mnenje o socialnem položaju učenke na oceno spisa?

Razlage, ki so jih napisali učitelji kot utemeljitev ocene, kažejo, da so upoštevali slab socialni položaj takole:

»Naloga je dobra (3) glede na to, da živi otrok v tako težkih razmerah...«

»Pri oceni (3) sem upoštevala, da izhaja učenka iz težkih razmer, sicer bi ji dala 2...«

»Upoštevala sem tudi pojasnilo o socialnem položaju učenke in dala oceno 3 — drugače je ne bi...«

»Če živi učenka v nemogočih razmerah in se ne more učiti slovnice, bi ji dala 3 (ne pa 2)...«

»Ker ima učenka tako neurejene domače razmere in se ne more posvetiti učenju, je naloga dobra...«

Iz teh pripomb se jasno vidi (bolj kot iz aritmetične sredine ocen), da so učitelji res upoštevali pri ocenjevanju spisa tudi socialni položaj. Pri težkih razmerah so nekateri učitelji zvišali oceno. Nimam pa dokaza, da bi pri dobrem socialnem položaju ocene zniževali.

Ali učitelji res pomagajo učencu iz težkih razmer, če mu oceno zvišajo? Menim, da to ni pomoč. Življenjskih razmer učitelji otrokom res ne morejo spremeniti, čeprav se lahko z vztrajnim sodelovanjem šole in socialnega skrbstva nekaj popravi tudi v družinah, kjer so razmere nevzdržne. Hitrejšo pot za pomoč vidim drugje: v dodatni pomoči učencu, v celodnevni šoli, kjer bi otrok lahko opravil v miru svoje šolske dolžnosti in se tudi igral, prebiral knjige in mladinske liste. Ob vsem tem pa potrebuje otrok iz težkih razmer več topline in razumevanja šolnikov, več vzpodbujanja, ne pa »dobrosrčnega« poklanjanja pozitivnih ocen.

Na oceno prostega spisa sta vplivala še dva subjektivna dejavnika: ocenjevanje v plus ali v minus in prilagajanje ocene vzorcu (svojemu razredu).

OCENJEVANJE V + ALI —

Omenila sem že, da je ocena spisa odvisna tudi od tega, kako se ocenjevalec loti naloge; če išče pozitivne strani, jih bo verjetno tudi našel. Ocena se bo tako dvignila. Obratno pa se bo ocena znižala, če bo učitelj iskal le napake in vse, kar ne ustreza njegovim kriterijem.

Ko sem želela ugotoviti, kako so ocenjevali slavisti, sem se najprej ustavila ob prav dobrih ocenah spisa. Pričakovala sem, da bo v tej skupini največ učiteljev, ki so ocenjevali v +.

Od 12 ocenjevalcev jih je kar 10 iskalo pozitivne strani v spisu.

Primeri:

»Všeč mi je uvod in tudi zaključek; spis ustreza naslovu.«

»Vsebina je dobra, tudi napak ni veliko.«

»Vsebinsko je spis zaokrožena celota.«

»Zgradba spisa je logična.«

»Učenka nima grobih napak v spisu.«

V skupini ocenjevalcev, ki so dali spisu 1 in 2, nisem našla pripomb, ki bi spis hvalile.

Učitelji so tu iskali le napake in slabe strani v izražanju.

Najpogostejše pripombe:

»Spis je vsebinsko prazen.«

»Ne obvlada pravopisa.«

»Oblika spisa je površna.«

»Stavki so nelogični.«

»Slog ni dober.«

Zanimiva pa je skupina ocenjevalcev, ki je dala spisu 3. Tu se prav tako začno utemeljitve na hrbrtni strani z naštevanjem slabih strani spisa, vmes pa se tu in tam vrine skromna pohvala. Značilne take pripombe sem izpisala iz utemeljitev.

»Nevem je huda napaka za 8. razred. Tudi vejic ne znaš postavljati. Slab besedni red povzroča nejasnost. Vsebina pa je kar primerna...«

»Premi govor učenki še ne gre. Drugače pa se v spisu čuti, da se učenka zna izražati, da solidno obvlada pravopis...«

»Stereotipen začetek in konec; sicer pa je pripoved logično povezana...«

Ocene in te pripombe kažejo, da je bolj od sreče odvisno, kakšno oceno bo dobil učenec za spis. Pri enem ocenjevalcu lahko oceno 4, pri drugem pa 1.

Avtorji, ki so proučevali ocenjevanje, so prišli do ugotovitve, da so razločki med ocenami različnih ocenjevalcev posledica mnogih spremenljivih dejavnikov; eden od teh je torej tudi različna usmerjenost ocenjevalcev (v + ali —). Pri popraviljanju in ocenjevanju spisa pa se je močno izkazala tudi individualna občutljivost ocenjevalcev za napake v spisu.

Nekateri slavisti so popravili v spisu le malo napak (predvsem pravopisne in slovnične), drugi pa so hoteli kar vse popraviti, vse se jim je zdelo narobe. Obračali so stavke, besedni red in pisali nad prečrtane besede druge izraze. Boljše? Ne vedno.

Število napak v najmanj popravljenem spisu je 7, v najbolj popravljenem pa nad 60. Prvi spis je dobil oceno 4, drugi pa 2.

Individualna občutljivost ocenjevalcev za napake v spisu je torej neverjetno različna.

PRILAGAJANJE OCENE VZORCU

Znano je, da se zahtevnost učiteljev pri ocenjevanju prilagaja nivoju razreda. To pomeni, da prejme neki učenec za isti izdelek v razredu, kjer prevladujejo zelo dobri učenci, slabšo oceno, kakršno bi sicer dobil, če bi v razredu prevladovali slabi učenci.

Statistično tega pojava nisem mogla ugotovljati. Iz pogovorov z učitelji pa sem pogosto slišala: »Popravila in ocenila sem tako, kot bi v svojem 8. razredu — eni učenci pišejo bolje, drugi še slabše, zato bi bila tale učenka pri meni nekje v sredini.«

O prilagajanju ocene nivoju svojega osmega razreda pričajo tudi nekatere pripombe na hrbtni strani spisa. Npr.:

»Oceno 3 sem dala glede na kriterij, ki ga imam *letos* v svojem 8. razredu. Lani bi (glede na višjo raven razreda) ocenila nalogo z oceno 2.«

Vpliv učiteljeve izobrazbe in dobe poučevanja je bil minimalen in statistično nepomemben. Zato menim, da vplivajo na oblikovanje kriterijev pri ocenjevanju drugi dejavniki. Pomembno pa je tudi to, da si učitelji osvojijo dobre in slabe postopke v zvezi z ocenjevanjem že v času, ko se pripravljajo na učiteljski poklic, pri čemer jemljejo za vzor svoje nekdanje pedagoške, vnesejo pa še kako spremembo po lastnem preudarku.²

Najmočnejši subjektivni dejavnik, ki se je izrazito pokazal pri ocenjevanju prostega doživljajskega spisa, pa je RAZLIČNOST KRITERIJEV PRI VREDNOTENJU POMENA IN KVALITETE POSAMEZNIH KOMONENT SPISA.

Utemeljitev ocen sem razdelila po komponentah, ki so jih napisali sami učitelji. Našteli so tele:

vsebina spisa, zgradba spisa, zgradba stavkov, slovnica in pravopis, slog, besedni zaklad, formalna stran.

Iz te razvrstitve je sledila prva ugotovitev: učitelji se povsem ujemajo glede tega, kaj je treba v spisu ocenjevati; vsi so omenjali gornje komponente kot predmet svojega ocenjevanja.

Pomen posameznih komponent sem iz utemeljitev ugotovila tako, da sem odgovore rangirala glede na mesto, vsebino in njeno ustreznost naslovu. Nato pa ujemanja ni več. Nekateri učitelji postavljajo na drugo mesto slovnico in pravopis, drugi kompozicijo, celoto in posameznost stavkov, nekateri slog ali besedni zaklad. Delež posamezne komponente v skupni oceni ni več jasen.

Komponente spisa je bilo treba oceniti še po kvaliteti — to je bilo tudi bistvo ocenjevanja — in to izraziti v utemeljitvi ocene.

55 ocenjevalcev je dalo spisu oceno tri. Izčrpni pregled razvrščenih sodb in trditev (zaradi pomanjkanja prostora na tem mestu žal pregleda ne morem navajati) o kvaliteti posameznih komponent spisa kaže presenetljivo podobo: ista vsebina je za nekatere ocenjevalce po kvaliteti »za lase privlečena«, a za druge »zelo zanimiva«, nekaterim dovolj obsežna, drugim pa premalo.

Pričakovala sem, da bo vseh 55 ocenjevalcev potrdilo vsaj to, da vsebina ustreza naslovu, toda to je izjavilo le 18 učiteljev v skupini z oceno 3 (32,72 %). Še bolj me je presenetila slovnica s pravopisom.

Pričakovala sem visoko ujemanje glede te komponente, saj so napake v spisu za osmi razred res hude. A tudi tu je nasprotje: »preveč je pravopisnih napak« — »učenka je pravopisno dokaj izurjena«. Le za dobesedni govor se 18 učiteljev strinja, da bi ga učenka 8. razreda morala popolnoma obvladati. Podobno trdi za ločila 12 učiteljev (21,82 %).

Nasprotujoča si mnenja so opazna tudi glede zgradbe spisa, pregled po slogu in besednem zakladu pa kaže skoraj popolno ujemanje. Neki ocenjevalec pripominja: »Tak slog je značilen za učence, ki jih imam v 5. razredu.«

Formalno stran naloge je ocenilo le 6 učiteljev, drugi pa so jo prezrli, ker se jim očitno ne zdi pomembna.

30 ocenjevalcev je spis ocenilo z 2 in oceno glede na prej naštete komponente tudi pojasnilo. Sodbe si tudi pri teh nasprotujejo pri vsebini, pri slovnici in zgradbi, le da je še več negativnih sodb o spisu. Pri komponentah »slog«, »besedni zaklad« je konstruktivna ena sama sodba.

Zanimiva se mi zdi primerjava med sodbami pri oceni 1 in oceni 4. Iz razčlenjenih in po ocenah grupiranih sodb se dovolj jasno kaže, da so na oceno spisa bistveno vplivali zelo različni kriteriji. Pri ekstremih (nezadostno, prav dobro) je ujemanje skoraj popolno, zelo raznoliko pa je pri oceni 2 in še bolj pri oceni 3. Ta sredinska ocena je najbolj nečitljiva. Šele iz analitične ocene zvemo, zakaj se je kdo odločil zanjo, iz numerične (3) pa tega ni mogoče razbrati.

Koristni napotki in smiselne trditve ocenjevalcev

Ko učencem utemeljimo oceno (ustno ali pismeno) spisa, je prav, da analiziramo na kratko vsako komponento in damo tudi ustrezne napotke, ki morajo biti jasni, da jih bo učenec razumel, hkrati pa naj pomagajo izboljšati pisno izražanje. Odveč je trditi, da stil ni dober. Bolje je usmeriti učenca: »Glej vaje iz stilistike v Besedni umetnosti, str. ...!« Ali: »Glej Slovenski pravopis, str. ...! Utrdi rabo vejic!«

V utemeljitvah ocen sem našla dosti pametnih in konkretnih navodil, ki učencem lahko služijo za izboljšanje dela.

Primer:

— Učenka se je izogibala dvogovoru, morala ga bo ponoviti in utrditi. (Jezi-kovna vadnica za 7. razred, str. ...)

— Ponovi premi govor! Preglej ločila v prostem in zloženem stavku iz učbenika za 7. razred, str. ...

— Učenki je potrebna vzpodbuda in dodatna pomoč pri pisnem izražanju; več stilnih vaj in utrjevanja pravopisne in slovnične snovi.

— Doživljaj bi lahko bolj napeto prikazala, če bi v določenih trenutkih uporabljala kratke stavke, dramatični sedanjik in več dobesednega govora.

— Ponovi iz zvezka šolskih vaj dobesedni govor in rabo dramatičnega sedanjika!

— V uvodu bi lahko pojasnila, zakaj je bila sama doma, ker to učence ob poslušanju spisa vselej zanima.

— Učenka naj več bere. Pri govornih vajah naj pride večkrat na vrsto. To ji bo koristilo tudi pri pismenem izražanju.

— Uvod in zaključek sta izrazito dolgočasna. Vidi se, da je deklica na to shemo navajena, da jo je vsa leta nekdo tako učil. Škoda!

— Deklico bi takoj vključila k dodatnemu pouku, z njo temeljito analizirala spis, ji pomagala pri popravi, poleg tega pa bi jo navdušila za branje knjig. Vidi se, da prav malo bere.

— V doživljajskem spisu uporabljaj raje več kratkih stavkov in *dramatični sedanjik!*

— Nepoznavanje premege govora in še česa v 8. razredu gotovo ne zasluži pozitivne ocene. Vsebinsko pa je naloga dokaj tekoča in kar zadeva zvrst spisa, dober doživljajski spis. Zaradi tega sem nalogo le ocenila pozitivno. Učenki je potrebna vzpodbuda in dodatna pomoč.

(Napotke učiteljev sem primerjala z ugotovitvami o praktični stilistiki dr. Jožeta Toporišiča,⁵ ki pravi: »Navadno uporabljamo v prostem govornem jeziku kratke stavke. Dolge pa le, če jih obvladamo in če je misel tako zapletena, da je s kratkimi stavki ni mogoče povedati ...

Tudi priredje raje uporabljamo kot podredje ... Odlična značilnost vsakdanje govorice je tudi njena dvogovornost, zato tudi v pisanju premi govor, kjer le gre. Z vsem tem dosežemo živost pri izražanju — to pa je pravo nasprotje dolgočasu ...«)

(Nadaljevanje sledi)

Niko Jež

Ljubljana

ODMEVI MLADE POLJSKE V SLOVENSKI LITERATURI

Slovenska literarna zgodovina je obdelovala že mnogo vprašanj v zvezi z odnosom med slovensko in tujimi literaturami. Pri tem ima znaten delež primerjalna šola, ki pa še ni razjasnila niti vseh pomembnih vprašanj, na katera

⁵ Jože Toporišič: Praktična stilistika, Jezik in slovstvo 1966, str. 81—89.

VPLIV UČITELJEVEGA PRIČAKOVANJA IN NEKATERIH DRUGIH SUBJEKTIVNIH DEJAVNIKOV NA OCENJEVANJE SPISNE NALOGE

(Nadaljevanje in konec)

TEŽAVE PRI OCENJEVANJU MATERINŠČINE

Iz teorije in prakse je znano, da je ocenjevanje zamudno, težavno in odgovorno delo. Učiteljsem sem zastavila vprašanje o težavah, ki jih imajo pri ocenjevanju.

Odgovori učiteljev

V vzorcu 100 slavistov jih je kar 95 odgovorilo, da imajo težave pri ocenjevanju. Odgovorov anketirancev nisem mogla rangirati po pogostosti, pač pa sem jih razdelila v tele skupine:

1. težave, ki jih učitelji pripisujejo učencem;
2. težave, ki jih učitelji pripisujejo svojemu delu;
3. težave pri ustnem preverjanju in ocenjevanju;
4. težave pri pismenem preverjanju in ocenjevanju;
5. težki pogoji za delo v šoli — ovira pri ocenjevanju.

1. Težave pri ocenjevanju, ki jih učitelji pripisujejo učencem

- Nemogoče je upoštevati samo znanje, ker imaš pred seboj človeka.
- Vsi učenci niso dovolj kritični, da bi presodili, zakaj so dobili slabo oceno.
- Težko je oceniti znanje učenca, ki izhaja iz socialno neurejenih razmer. S tem, da mu dvignem oceno, mu še nič ne pomagam.
- Posebno težko mi je pri učencih, ki živijo v težkih razmerah, ali pri učencih, ki po svojih sposobnostih ne spadajo v normalno osnovno šolo.
- Pri učencih, ki imajo smisel za spisje, nimajo pa za to potrebnega slovničnega in pravopisnega znanja, mi je težko ocenjevati. Težko je uskladiti ocene ustnega in pisnega znanja.
- Težko je *učencem* utemeljiti oceno.
- Najbolj me moti slabo izražanje učencev, učenje nebistvenih podatkov ter učenje proti koncu ocenjevalnega obdobja.
- Težko je spraševati in ocenjevati vznemirjenega učenca.

- Nekritični učenci zahtevajo višje ocene, kot jih zaslužijo.
- Težav je največ pri ocenjevanju slabših učencev.
- Težko je ocenjevati učence z govornimi napakami in živčnimi motnjami.
- Učenci se premalo učijo, njihov besedni zaklad je reven (podeželska šola op. M. G.). Vselej ne morem ugotoviti pravega vzroka učenčevega neznanja.
- Oceniti manj sposobne in nedelavne učence je zame najtežje delo.
- Če bi ocenjeval enega učenca, ne bi imel težav. Oceniti vse (v več razredih), med seboj primerjati — to je zelo težko.
- Za učence, katerih znanje je minimalno, se pogosto bojim, da jih ne bi s slabo oceno še prizadela.

— Slabo razvite verbalne sposobnosti učencev me pri ocenjevanju najbolj motijo.

2. Težave, ki jih učitelji pripisujejo svojemu delu

— Težko je pri ocenjevanju zaradi lastne raztresenosti, slabega počutja ali nemira v razredu.

— Težko je začetniku, v času študija učitelj premalo pridobi in zato ne ve, kaj je pomembno pri ocenjevanju spisja. Svetovalna služba se začetnikom in njihovem izpopolnjevanju premalo posveča. Učitelji imajo premalo nastopov, posvetovanj o ocenjevanju, premalo analiz učnih ur in malo stikov med slavisti.

— Učitelji nimamo enotnih kriterijev za ocenjevanje; ocenjujemo po lastni presoji, zato so ocene odvisne od učiteljeve osebnosti.

— Za ocenjevanje imamo učitelji premalo objektivnih postopkov.

3. Težave pri ustnem preverjanju in ocenjevanju

— Pri ustnem preverjanju in ocenjevanju je težko, ker ne morem postaviti enakovrednih vprašanj vsem učencem.

— Težko je ocenjevati, kadar učenec snov sicer obvlada, a se zelo nerodno izraža, stoka in jeclja.

— Težko je pogosto ustno preverjati in ocenjevati, ker je premalo časa.

— Pri ustnem ocenjevanju je težko zaradi treme in nerazpoloženja učencev; treba je veliko učiteljevega potrpljenja.

— V številnih razredih je najtežje ocenjevati ustne odgovore; učenci radi prišepetavajo.

4. Težave pri pisnem preverjanju in ocenjevanju

— Težko ocenjujem spise; pri ustnem ocenjevanju laže presodim, kaj je učenec znal in česa ni znal.

— Težavno je ocenjevanje pismenih izdelkov — uskladiti je treba vsebino, pravopis, stil, zgradbo in obliko.

— Pri testih ali kontrolnih nalogah je neprijetno, ker mnogi učenci ne preberejo navodil dovolj natančno.

— Težko je, ker imam premalo časa za popraviljanje in ocenjevanje pismenih izdelkov; učim pet razredov.

— Pri spisju se težko odločim za številko (oceno); opisna ocena bi bila pri spisju bolj primerna.

— Pri oceni spisa mi največ pomeni vsebina, tudi stil je pomemben. Najmanjšo težo imajo pravopisne napake, ki pa so zelo pogoste, zato me motijo pri ocenjevanju, da se večkrat zelo težko odločim.

— Lažje je oceniti pismene izdelke kot ustne odgovore, ker pri ustnih le pomagaš učencu, potem pa se za oceno težko odločiš.

— Najteže je zame oceniti nalogo, ki je vsebinsko dobra, mrgoli pa v njej pravopisnih napak. So pa tudi spisi brez slovničnih napak, a vsebinsko zelo revni. Pri obeh imam težave z ocenjevanjem.

5. Težki pogoji za delo v šoli — ovira pri ocenjevanju

— V razredih, kjer poučujem slovenščino, je povsod veliko učencev, zato težko preverjam in ocenjujem sproti.

— Preveč ur pouka imam letos (nadomeščanje bolne kolegice).

— Težko je, če moraš učiti (nadomeščati), a nisi za slovenščino strokovno usposobljen.

O težkih pogojih za delo pa govori tudi podatek o predmetih, ki jih slavisti poučujejo (iz anketnega vprašalnika — 7. vprašanje). 51 % učiteljev poučuje samo slovenščino, kar 49 % pa poleg slovenščine še druge predmete. Ti so: največkrat srbohrvaščina, manjkrat pa zgodovina, glasba, likovni pouk, angleščina, nemščina, gospodinjstvo in družbeno-moralna vzgoja.

Ta podoba je precej neugodna; skoraj polovica slavistov se mora poleg svojega predmeta pripravljati še na pouk drugih strok, tudi tam preverjati in ocenjevati. Posebno hudo je, če se vseh teh ur nabere preveč; v takem primeru slavist ne more toliko popravljati in ocenjevati, kar je za pisno izražanje učencev vsekakor škoda.

Kombinacije slovenščine z več drugimi predmeti so se pojavljale izključno na podeželskih šolah.

Učitelji, ki pri ocenjevanju nimajo posebnih težav

Samo 5 odstotkov nima težav pri ocenjevanju. Če bi ti slavisti svojih odgovorov ne utemeljili, bi sklepala, da se ne zavedajo pomena ocenjevanja in se ne poglabljajo dovolj v to delo. Vendar so me njihova pojasnila prepričala, da so se lotili ocenjevanja na primeren način.

Takole pravijo:

»Če redno preverjam in ocenjujem, ni težav, posebno dobro pa je to, ker poučujem iste učence že več let...«

»Ocenjujem kompleksno, zato ne naletim na večje težave; upoštevam ustno in pismeno izražanje, prizadevanje pri izvenšolskih dejavnostih — dopisniški, dramsko-recitacijski, filmski in lutkovni krožek, sodelovanje pri glasilu ter literarnih natečajih in še kaj.«

»Pri ocenjevanju slovenščine dosledno zapisujem vse ocene (dobre in slabe). Veliko je možnosti, da prav vsak učenec doseže pri materinščini pozitivno oceno. — Posebnih težav nimam.«

Predlogi učiteljev

Iz odgovorov o težavah pri ocenjevanju materinščine in iz 7. anketnega vprašanja sem izluščila še predloge in mnenja učiteljev o izboljšanju ocenjevanja. Razdelila sem jih v dve skupini:

1. Neutemeljeni predlogi in mnenja

2. Utemeljeni predlogi in mnenja

1. Neutemeljeni predlogi in mnenja glede ocenjevanja

»Zdi se mi pametno, da bi velikokrat preverjali, ocenjevali pa *le pozitivne odgovore*...«

»*Lestvica* ocen (1 do 5) je *preozka*, premalo natančna...« (kar 15 % učiteljev)

»Neprijetno je zame preverjati in ocenjevati, ker pri tem *izgubim* veliko dragocenega časa.«

»Največjo tehtnost pripisujem pri ocenjevanju slovenščine ustnemu načinu preverjanja.« (5 % učiteljev)

»Preverjanju znanja s pismenimi vajami pripisujem največjo tehtnost.« (13 % učiteljev)

Gornje pripombe ne izvirajo iz neznanja slovenščine, ampak več kot zgovorno kažejo na nepoučenost o ocenjevanju. Temu vprašanju bi morale šole, ki pripravljajo prosvetne kadre, posvetiti mnogo več pozornosti. Učitelji ocenjevalci bi se morali seznaniti s številnimi raziskavami o ocenjevanju. Potem bi se zavedali, da ocenjevanje npr. ni izgubljanje časa, da je samo ustno ali samo pismeno preverjanje pri materinščini premalo, da s širjenjem ocenjevalne lestvice dosežemo le lažen vtis preciznosti in da mora dosledno ocenjevanje beležiti *usphe* in *neusphe* učencev.

2. Utemeljeni predlogi in mnenja glede ocenjevanja

»Pri ocenjevanju materinščine je treba upoštevati ne le znanje, ampak tudi pogoje za pridobivanje znanja...«

»Pri učencih iz težkih razmer je treba pri ocenjevanju še bolj upoštevati prizadevanje, ker se teže učijo kot otroci v dobrih socialno-ekonomskih pogojih; nuditi pa tudi dodatno pomoč ob morebitnih neuspehih.«

»Pogrešam *teste*; nekateri učenci jih dobro rešujejo, ustno pa zelo slabo odgovarjajo.«

»*Testi* so primernejši od drugih oblik preverjanja: vprašanja so za vse učence enaka, merila za ocenjevanje pa določena. Pri ustnem preverjanju in ocenjevanju pa je težavnost vprašanj različna in tudi učiteljev kriterij ni vedno enak.«

»Teško je z golo številko oceniti učenčevo znanje ali neznanje. Laže bi bilo ocenjevati *opisno*, ker so kriteriji za ugotavljanje končnega osnovnega znanja zelo različni ...«

»Slovnično gradivo je laže preverjati in ocenjevati. Učitelj si lahko določi kriterij in odgovore točkuje. Število točk pa mu da oceno. — Kriterije pri spisju pa je težko določiti; tu ni kaj točkovati in preštovati. Zato je tudi oceniti tako težko.«

»Veliko je *zadostnih ocen*, ki lahko pomenijo popolno neobvladanje slovenščine. To oceno si učenec pridobi z učenjem pesmi, z učenjem na pamet, vendar se pisмено sploh ne zna izražati.«

»*Zadostna ocena* je največja težava — lahko je slaba 2 ali trdna 2. Čutim, da so ravno pri tej oceni največje razlike. Vse ostale ocene so bolj realne.«

»Ocena 2 — posebno če je samo številčna — premalo pove, kaj je z učencem. Prav ta ocena ima prevelik obseg: zajema učence, ki imajo komaj zadovoljivo znanje, hkrati pa jo dobijo tudi učenci, ki se že približujejo povprečnemu znanju.«

»Za slovenščino potrebujemo delovne zvezke in primerne učbenike.«

»Trebajo precej sprememb, če hočemo izboljšati ocenjevanje: manj ur, manj slavistovih stranskih obremenitev in manj učencev v razredih; potem bi učence vsaj spoznal in tudi individualno delal z njimi.«

Učitelji slavisti se torej zavedajo nekaterih problemov pri ocenjevanju; značilen je npr. problem *zadostne ocene*. Nikjer ni namreč določeno, kaj je pri slovenščini minimalno znanje in kaj *temeljno*, kar bi še moral vsak učenec obvladati, da bi zaslužil pozitivno oceno. Zato je prav pri tej oceni po mnenju učiteljev največ nejasnosti.

Učitelji pogrešajo *teste* za preverjanje in ocenjevanje materinščine.

Poudarjajo tudi *opisno ocenjevanje*.

Pri zadnjem anketnem vprašanju se je 60 % učiteljev odločilo, da bi lahko slovenščino ocenjevali z besedo: zelo uspešno, uspešno, manj uspešno. Iz pogovora z učitelji sem povzela, da so se za tak način ocenjevanja odločili zato, ker bi se s tem rešili problema *zadostne* in *nezadostne ocene*. 40 % učiteljev pa meni, da ni mogoče ocenjevati z besedami: uspešno ... Mislím, da sodijo ti učitelji

med tiste, ki so se zavzemali za večstopenjsko ocenjevalno lestvico, kot je ta od 1 do 5. Pogrešali so — in + pred ocenami. Tem ocenjevalcem izrazi zelo uspešno, uspešno, manj uspešno ne bi zadostovali pri ocenjevanju.

NAPOTKI ZA PRAKSO

1. Ocenjevanje pri materinščini se bo izboljšalo, če se bo vsak učitelj zavedal pomena preverjanja in ocenjevanja, če bo ocenjeval pogosto, sprotno in si zapisoval uspehe ter neuspehe.

Menim, da je zelo koristno delati takole:

za vsakega učenca načrtati posebno redovalnico, jo razdeliti po delu, ki ga učenci opravijo pri slovenščini, nato pa vestno zapisovati, kaj je bil učenec vprašan, kdaj, napake in dobre strani njegovega dela.

Npr.: **G o v o r n e v a j e** (Poročilo o prebrani knjigi; 16. oktobra, povedal bi-stvene misli, slabše očrtal značaje oseb)

Tako vpišemo poleg govornih vaj še pismene vaje, literarno znanje, recitacije, nareke, kontrolne vaje, rezultate testiranja.

Tako izčrpno ocenjevanje terjaja veliko več časa in doslednosti od slavista, ima pa dvojen pomen:

a) za učenca — (motivacija, sprotno delo)

b) za učitelja — (ne bo v zadregi za ocene)

2. Za preverjanje in ocenjevanje bi bilo treba izdelati več nalog objektivnega tipa in testov; tu naj bi sodelovali slavisti in sodelavci šolskih svetovalnih služb (pedagogi in psihologi).

3. Učitelji bi se morali bolj seznaniti s problemi številnih napak in subjektivnih vplivov pri ocenjevanju, kajti resnica je, da človek napako vsaj nekoliko omili, če sploh ve zanjo.

4. Kar pa zadeva pisne naloge (pregledovanje, popravljanje in ocenjevanje), predlagam tole:

a) Nalogo naj učitelj ocenjuje tako, da gleda, kaj je napisano, ne pa, kdo jo je napisal. Namesto imena in priimka naj mu zadostuje številka in šifra. Tako se bo izognil temu, da bi mnenje o učencu vplivalo na oceno. Pa tudi učenci so veseli takega načina ocenjevanja.

b) Prosto spisje ima več komponent. Z enim simbolom (npr. 3) ni mogoče hkrati oceniti vseh. Pri ekstremno slabih spisih so navadno slabe vse, pri ekstremno dobrih pa vse odlične. Toda oba ekstrema sta redka. Največkrat se kombinirajo v spisju komponente zelo različnih kvalitete:

npr. zelo dobra vsebina,

veliko slovničnih in pravopisnih napak;

ali: slaba vsebina,

spis brez napak,

lepa oblika;

ali: izviren slog,

precej slovničnih in pravopisnih napak,

dobra vsebina ...

Teh kombinacij je veliko. Če hočemo ugotoviti resničen učenčev napredek pri spisju, moramo analizirati in ovrednotiti vsako komponento posebej, nazadnje pa seveda dati tudi globalno numerično oceno.

Vsaj nekaj nalog letno bi moral dobiti učenec tako izčrpno ocenjenih po sestavinah.

c) Ob takem temeljitnem načinu popravljanja in ocenjevanja spisov bi tudi učenci lažje razumeli upravičenost ocene. Če bi jim ob vrednotenju vsake komponente napisali še, kaj naj izboljšajo, pregledajo, ponovijo, preberejo ..., bi dosegli večje uspehe pri pisnem izražanju učencev.

Če pa napišemo pod nalogo le golo številko brez vsake utemeljitve, učenec od tega ne bo imel koristi.

5. Ocenjevanje, ki ga predlagam, terja izredno veliko zbranosti, časa, premisleka in uporabljanja pripomočkov (slovarja, slovnice, pravopisa ...), zato je nemogoče, da uči slavist več kot 20 ur tedensko. Vodstvo šole in kolegi bi morali drugače, pravičneje vrednotiti njegovo delo.

Če je že odnos raznih dejavnikov v naši družbi do jezikovne kulture slab, naj ne bo krivec številka 2 naša šola. To pa prav gotovo bo, če bo preobremenjevala učitelje materinščine z nepotrebnimi posli, omalovaževala delo slavistov ali pa če bodo učitelji sami slabo in malokrat popravljali pisne izdelke učencev.

Slovenščina v javni rabi

SKUŠNJE OB PRIPRAVLJANJU ZDRAVSTVENEGA IZRAZJA

V letih, ki sem jih prebil ob pripravah za spopolnitev medicinskega izrazja, sem videl, da vladajo tu podobna prizadevanja kakor na drugih področjih. Kadar gre za zapisano besedo, se Slovenci radi vzdignejo nad vsakdanjo ravnino in stopijo na višji podstavek, sežejo po bolj izbrani, redki, nenavadni besedi. Preiskave torej ne začnejo, kar bi bilo normalno, ampak jo pričnejo, kar se vidi bolj imentino. To velja tako za splošno kakor za ožje strokovno besedišče. Tudi tu prihajajo na dan nenavadne, največkrat stare ali