

Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijijski praksi

ANGLEŠČINA



Razvijanje in vrednotenje znanja v gimnazijijski praksi

ANGLEŠČINA

Mag. Vineta Eržen

Dr. Gašper Ilc

Blanka Klobučar

Mag. Alenka Budihna

Breda Arnejšek

Ana Lazič Paunović

Maja Zajc Kalar

Mojca Saje Kušar

Dr. Karmen Pižorn

Aleksandra Komadina

Mirjam Skube

Tatjana Shrestha

Dr. Melita Kukovec

Alenka Andrin

Razvijanje in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi

Angleščina

Uredila:

mag. Vineta Eržen

Avtorji:

mag. Vineta Eržen, dr. Gašper Ilc, Blanka Klobučar,
 mag. Alenka Budihna, Breda Arnejšek, Ana Lazič Paunovič,
 Maja Zajc Kalar, Mojca Saje Kušar, dr. Karmen Pižorn,
 Aleksandra Komadina, Mirjam Skube, Tatjana Shrestha,
 dr. Melita Kukovec, Alenka Andrin

Strokovni pregled:

dr. Andrej Stopar, Sonja Golob

Jezikovni pregled:

Valentin Logar, dr. Michelle Gadpaille

Izdal in založil:

Zavod RS za šolstvo

Predstavnik:

mag. Gregor Mohorčič

Urednici zbirke:

dr. Amalija Žakelj, mag. Marjeta Borstner

Tehnična urednica:

Alenka Štrukelj

Oblikovanje:

Irena Hlede

Postavitev in tisk:

Tisk Žnidarič, d.o.o.

Objava na splettem naslovu:

<http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksiANGLEŠČINA.pdf>

Prva izdaja

Ljubljana, 2014

Publikacija je brezplačna.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
 ZNANOST IN ŠPORT**



© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje in prepisovanje na karšenkoli pomnilniški medij) oblike reprodukcije, razen delov, kjer je to posebej označeno.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
 Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.26:811.111(082)(0.034.2)

RAZVIJANJE in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi. Angleščina [Elektronski vir] /
 Vineta Eržen... [etal.]. -1.izd. -El. knjiga. -Ljubljana:Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Izzivirazvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijskipraksiANGLEŠČINA.pdf>

ISBN 978-961-03-0216-2 (pdf)

1. Eržen, Vineta

273238272

KAZALO

| | |
|---|-----------|
| PREDGOVOR | 5 |
| UVOD (<i>Vineta Eržen</i>) | 7 |
| 1 CILJI, STANDARDI, KRITERIJI | 9 |
| 1.1 Težavnost in kompleksnost nalog za preverjanje znanja tujega jezika (<i>Vineta Eržen</i>) | 11 |
| 1.1.1 Pojmovanje kompleksnosti in težavnosti pri pouku tujega jezika | 11 |
| 1.1.2 Koncepti dejavnosti/nalog in dejavniki težavnosti | 12 |
| 1.1.3 Vpliv kompleksnosti dejavnosti/nalog na kompleksnost učenčevega izdelka. | 16 |
| 1.1.4 Sklep | 19 |
| 1.2 Vloga in pomen iztočnice pri preverjanju pisne zmožnosti (<i>Gašper Ilc</i>) | 23 |
| 1.2.1 Namen in cilji preverjanja pisne zmožnosti | 23 |
| 1.2.2 Tvorjenje nalog za preverjanje pisne zmožnosti | 25 |
| 1.2.3 Sklep | 34 |
| 1.3 Pomen in uporaba minimalnih standardov znanja za preverjanje in ocenjevanje pisne zmožnosti (<i>Alenka Budihna, Blanka Klobučar</i>) | 35 |
| 1.3.1 Pričakovani dosežki in minimalni standardi znanja | 35 |
| 1.3.2 Minimalni standardi znanja za pisno sporočanje/sporazumevanje za program gimnazija | 37 |
| 1.3.3 Uporaba minimalnih standardov za pisno zmožnost | 40 |
| 1.3.4 Pripomočki za učitelja | 43 |
| 1.3.5 Sklep | 45 |
| 1.4 Pisanje in ocenjevanje povzetkov (<i>Breda Arnejšek in Ana Lazič Paunovič</i>) | 46 |
| 1.5 Kriteriji za ocenjevanje pisnega sestavka pri kurikularni povezavi (angleščina in sociologija) (<i>Maja Zajc Kalar in Mojca Saje Kušar</i>) | 56 |
| 1.5.1 Zakaj sploh kurikularna povezava? | 56 |
| 1.5.2 Predstavitev kurikularne povezave in določitev kriterijev za končni izdelek | 57 |
| 1.5.3 Evalvacija | 60 |
| 2 UČITELJEVA POVRATNA INFORMACIJA IN UČENJE | 63 |
| 2.1 Učinki učiteljeve povratne korektivne informacije pri razvijanju pisne zmožnosti v tujem jeziku (<i>Karmen Pižorn</i>) | 65 |
| 2.1.1 Pregled teorij napak in dajanja pisne povratne informacije pri poučevanju tujih/drugih jezikov | 65 |
| 2.1.2 Odkritja raziskovalcev na področju tujejezikovnega pisanja glede vloge povratne pisne korektivne informacije (PPKI) | 70 |
| 2.1.3 Kaj pa v razredu? | 74 |
| 2.1.4 Sklep | 76 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 2.2 | Učinek učiteljeve povratne informacije in samoocenjevalnih preglednic na kakovost pisnega sestavka (<i>Aleksandra Komadina</i>) | 82 |
| 2.2.1 | Kakovostna povratna informacija | 82 |
| 2.2.2 | Analiza ankete o učiteljevi povratni informaciji | 83 |
| 2.2.3 | Samoocenjevalne preglednice in spremljanje uspešnosti pisanja (oz. podpora učenju) | 85 |
| 2.2.4 | Primer iztočnice in izdelka, izboljšanega s pomočjo samoocenjevalne preglednice | 87 |
| 2.2.5 | Sklep | 89 |
| 2.3 | Načini obravnave napak pri pisanju argumentativnega sestavka (<i>Mirjam Skube</i>) | 90 |
| 2.3.1 | Pisanje pisnih sestavkov s pomočjo samoocenjevalnih preglednic | 91 |
| 2.3.2 | Ponovno pisanje sestavka kot alternativa klasični popravi | 92 |
| 2.3.3 | Skupna poprava in analiza najpogostejših napak | 95 |
| 2.3.4 | Sklep | 100 |
| 2.4 | Načrtno vpeljevanje kompetence učenje učenja v pouk angleščine (<i>Tatjana Shrestha</i>) | 101 |
| 2.4.1 | Procesna znanja | 102 |
| 2.4.2 | Načrtovanje lestvic priložnosti | 103 |
| 2.4.3 | Sestavljanje lestvic priložnosti | 109 |
| 2.4.4 | Sklep | 118 |
| 3 | MOŽNOSTI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA, KI JIH PONUJA DIGITALNO OKOLJE | 125 |
| 3.1 | Uporaba računalniških programov za sodobno preverjanje znanja tujega jezika (<i>Melita Kukovec</i>) | 127 |
| 3.1.1 | Preverjanje in ocenjevanje | 128 |
| 3.1.2 | Računalniško podprtvo preverjanje | 130 |
| 3.1.3 | Sklep | 135 |
| 3.2 | Preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo učnega okolja Moodle (<i>Alenka Andrin</i>) | 137 |
| 3.2.1 | Moduli in možnosti | 141 |
| 3.2.2 | Vrednotenje | 148 |
| 3.2.3 | Sklep | 150 |
| 4 | PREDSTAVITEV VSEBINE IN POVZETKI V ANGLEŠČINI/ ABSTRACTS | 153 |

Predgovor

Publikacija *Razvijanje in vrednotenje znanja v gimnazijski praksi – Angleščina* je prispevek predmetne razvojne skupine za angleščino na Zavodu RS za šolstvo in mentorskih učiteljev angleščine k uresničevanju ciljev, načrtovanih v okviru projekta *Posodobitev kurikularnega procesa na osnovni šoli in gimnaziji* v obdobju 2010–2013.

Zbrana gradiva so nadgradnja knjige *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi – angleščina* (2011). Obe knjigi se navezujeta na cilje zadnje kurikularne prenove in tudi na cilje kurikularne prenove v devetdesetih letih, ki so predstavljeni v publikaciji *Angleščina – prenovi na pot* (2000).

V tej publikaciji v treh tematskih sklopih predstavljamo primere uspešne prakse in novosti stroke s področja preverjanja in ocenjevanja znanja angleščine, vključno z uporabo digitalnih medijev. Z gradivi želimo učitelje spodbuditi k inovativnim in sodobnim pristopom k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja angleščine. Upamo, da bo publikacija v pomoč, razmislek in spodbudo učiteljem in vsem, ki sodelujejo v pedagoškem procesu, predvsem pa si želimo, da bi katera od predstavljenih idej zaživelja pri pouku angleščine in našla pot do dijakov.

Zahvaljujemo se učiteljem in dijakom, ki so sodelovali pri nastajanju in preizkušanju objavljenih gradiv. Še posebej se zahvaljujemo dijakom, ki so odgovarjali na naš anketni vprašalnik o pomenu učiteljeve povratne informacije za uspešno učenje angleščine. Zahvaljujemo se recenzentoma za natančen pregled gradiva in konstruktivne pripombe ter vsem sodelavcem v projektu Zavoda RS za šolstvo za strokovno in tehnično podporo.

Mag. Vineta Eržen,
vodja predmetne razvojne skupine za angleščino,
Zavod RS za šolstvo

Uvod

Mag. Vineta Eržen

Raziskovalci področja poučevanja tujih jezikov in učitelji praktiki si že dolgo prizadrevajo najti učinkovite metode za preverjanje in ocenjevanje učenčeve komunikacijske zmožnosti – metode, ki bodo učencem omogočile izraziti, *kaj znajo in kaj so v jeziku, ki se ga učijo, zmožni narediti*. Za vse vključene je to kompleksna naloga in cilj, ki ga je težko doseči. Izkazalo se je, kot pravi McNamara (2000: 16), da *bližnjic do preverjanja in ocenjevanja komunikacijskih zmožnosti ni*.

Izboljševanje metod za preverjanje in ocenjevanje komunikacijske zmožnosti učencev angleščine je bila v obdobju zadnjih štirih let tudi ena od prioritetnih nalog predmetne razvojne skupine za angleščino (PRS) na Zavodu RS za šolstvo. Skupaj z učitelji angleščine, svetovalci Zavoda RS za šolstvo in univerzitetnimi strokovnjaki smo snovali in preizkušali različna didaktična gradiva. Zbrali smo primere uspešne prakse in različnih oblik ocenjevanja, vključno z uporabo digitalnih medijev, ki jih v tej publikaciji predstavljamo. Naš namen je usmeriti učiteljevo pozornost k ponovnemu razmisleku o temeljnih načelih dobre prakse ocenjevanja pri komunikacijskem pristopu učenja in poučevanja tujih jezikov.

Pregled vsebine publikacije

1. Usklajenost ciljev, standardov znanja in kriterijev za ocenjevanje
2. Izpeljava kriterijev ter opisnikov iz zapisa standardov znanja v učnem načrtu za angleščino in določanje minimalnih standardov znanja
3. Uporaba različnih orodij (instrumentov) in virov za poročanje o dosežkih učenja
4. Uporaba digitalnih medijev za sodobno preverjanje znanja
5. Dejavniki, ki vplivajo na rezultate preizkusov znanja
6. Vloga in pomen iztočnice pri preverjanju pisne zmožnosti
7. Razvijanje in ocenjevanje kompleksnih znanj in zmožnosti (npr. pisanje povzetkov)
8. Kakovostna povratna informacija; učinki učiteljeve povratne informacije pri razvijanju in izboljševanju pisne zmožnosti
9. Kompetenca *učenje učenja*, strategije samovrednotenja in učenčeva samoregulacija

Izzivi in odprta vprašanja

- Usklajenost ocenjevanja s cilji, nameni, okoliščinami pouka ter interesi, zmožnostmi in potrebami učencev: *Kako razviti natančnejše in konkretnejše opise ciljev učenja? Kako določiti pričakovane dosežke, ki bodo temeljili na standartih učnega načrta, in kako jih povezati s potrebami učencev?*

- Primernost najpogosteje uporabljenih instrumentov za ugotavljanje jezikovnega znanja: *Ali so naši instrumenti dovolj natančni in občutljivi za zaznavanje individualnega napredka učenca? Ali jezikovno znanje, ki ga učenec pokaže, ustreza načinu jezikovne rabe v realnih življenjskih okoliščinah (angl. non-test situation)? Kako je to možno utemeljiti? Kako povezavo zaznavajo učenci? Kako uporabljeni način ocenjevanja vpliva na učenje?*
- Veljavnost ocenjevanja: avtorji, kot so Bachman (1990), Weir (1990), McNamee (2000), ugotavljajo, da je za kakovost ocenjevanja najpomembnejša veljavnost, in sicer veljavnost vsebine, nalog, vprašanj in kriterijev. Vprašanja: *Ali res vrednotimo tisto, kar smo nameravali? Ali zbrane informacije (dokazi o učenčevem znanju) predstavljajo učenčovo dejansko sporazumevalno zmožnost? Ali je nabor preverjanih znanj uravnotežen? Se zanašamo le na številčne podatke (ocene, točke, odstotki) ali zbiramo tudi kvalitativne podatke in dоказe o učenju? Kakšno povratno informacijo dajemo učencem? Kako ugotavljamo napredek in sledimo razvoju?*

Gradiva so rezultat dveletnega dela predmetne razvojne skupine za angleščino ter naš prispevek k projektu *Posodobitev kurikularnega procesa na osnovni šoli in gimnaziji*, s katerim želimo učitelje spodbuditi k inovativnim in sodobnim pristopom k poučevanju angleščine.

Cilji,
standardi,
kriteriji



1.1 Težavnost in kompleksnost nalog za preverjanje znanja tujega jezika

Mag. Vineta Eržen, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Pojmovanje kompleksnosti in težavnosti je tesno povezano z znanji in zmožnostmi, ki so cilji pouka. Bolj kot je kompleksen model znanja, več različnih dejavnikov lahko vpliva na učenčeve doživljajne težavnosti v procesu učenja in ocenjevanja. Kaj to pomeni za pouk, katerega cilj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku?

Prispevek je osredotočen na vprašanje odnosa med kompleksnostjo in težavnostjo nalog za preverjanje tujezikovnega znanja. Na kratko so opisane ugotovitve raziskav in študij o dejavnikih težavnosti, ki vplivajo na rezultate preverjanja in ocenjevanja bralnega in slušnega razumevanja ter govorne in pisne zmožnosti. Podrobnejše so predstavljene ugotovitve nekaterih avtorjev o pomenu dejavnikov, kot so predznanje učenca, naloge in vprašanja, način procesiranja informacij in vrsta oz. način odziva (npr. daljši, krajsi pisni sestavek; pisno, govorno sporočanje) in njihove implikacije za prakso.

V zaključku so predstavljeni rezultati analize vprašalnikov, ki so jih izpolnili dijaki prvih in drugih letnikov gimnazije, o doživljaju težavnosti nalog in vprašanj za preverjanje bralne zmožnosti v angleščini.

Ključne besede: učenec tujega jezika, cilji pouka, naloge/dejavnosti, dejavniki težavnosti

1.1.1 Pojmovanje kompleksnosti in težavnosti pri pouku tujega jezika

Pojmovanje kompleksnosti in težavnosti¹ pri pouku tujega jezika in s tem povezano vprašanje načrtovanja zaporedja učnih vsebin je odvisno od ciljev in prioritet učnega načrta. Pri slovnično naravnem učnem načrtu, denimo, je enota načrtovanja jezikovna struktura, s katero je povezano tudi pojmovanje kompleksnosti in težavnosti. Kot ugotavlja Johnson (1996, v Robinson, 2001: 300), je v preteklosti pojmovanje težavnosti izhajalo iz kompleksnosti jezikovnih struktur:

»An exercise was considered more or less difficult than another one largely in terms of what language items it included. So exercises expecting the present perfect passive would, for example, be regarded as more complex than those expecting the present simple.«

¹ 'Kompleksnost' se v tem kontekstu nanaša na učenčeve miselne procese (npr. različne taksonomske ravni), ki so potrebni za uspešno izvedbo dejavnosti/naloge. 'Težavnost' pa se nanaša na količino truda, ki ga mora za ta namen vložiti posamezen učenec (Sausa, 2006).

Pri komunikacijsko usmerjenem pouku so najbolj razširjeno izhodišče za načrtovanje zaporedja učnih vsebin štiri jezikovne zmožnosti, pri čemer naj bi bile receptivne zmožnosti (bralna in slušna), lažje od produktivnih zmožnosti (pisna in govorna). Učni načrt za angleščino vsebuje opise pričakovanih dosežkov oz. ravni sporazumevalne zmožnosti dijakov, ki vključujejo vrsto dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost izpolnitve posamezne naloge oz. dejavnosti (UN: 20–30), med katerimi je zastopana tudi kompleksnost jezikovnih struktur.

Snovalci učnih načrtov, ki izhajajo iz predpostavke, da je komunikacija proces, za izhodišče načrtovanja predlagajo dejavnosti, kakršne naj bi učenec ciljnega jezika potreboval za uspešno komunikacijo v vsakdanjem življenju, v življenju izven šolskih klopi (Nunan, 1988: 11):

»Task-based syllabuses represent a particular realization of communicative language teaching. Instead of beginning the design process with lists of grammatical, functional-notional, and other items, the designer conducts a needs analysis which yields a list of the target tasks that the targeted learners will need to carry out in the real-world outside the classroom.«

Na vprašanja, ki so povezana s kompleksnostjo in težavnostjo dejavnosti oz. nalog pri komunikacijsko usmerjenem poučevanju², preverjanju in ocenjevanju tujega jezika, skušamo v tem prispevku odgovoriti s pomočjo ugotovitev raziskav, ki bi bile lahko za učitelje praktike zanimive in uporabne. V njih lahko, med drugim, prepoznamo tudi razvoj teorij o učenju jezika, najdemo v praksi že preizkušene in preverjene teorije ali pa odkrijemo tudi kaj novega.

1.1.2 Koncepti dejavnosti/nalog in dejavniki težavnosti

V skladu s teorijami o učenju in usvajjanju tujega jezika so se spreminjala tudi pojmovanja o tem, kaj pomeni dejavnost v procesu učenja tujega jezika (McNamara, 2000: 4). V strokovni literaturi o učenju, poučevanju, preverjanju in ocenjevanju tujih jezikov in v vsakdanji šolski praksi zato zasledimo številne interpretacije pojma 'dejavnost' oz. pojma 'nalog'. Govorimo o vajah, (testnih) nalogah, aktivnostih oz. dejavnostih, ki so osredotočene na določene jezikovne strukture, o učbeniških dejavnostih, o bolj ali manj tradicionalnih oz. o bolj ali manj realističnih dejavnostih (priovedovanje zgodb, intervju, opis slike, pridobivanje informacij, opisovanje poti s pomočjo zemljevida itd.).

V tem prispevku se razprava o kompleksnosti in težavnosti nanaša na sporazumevalne dejavnosti oz. naloge, namenjene za učenje in ocenjevanje, ki naj bi bile kar se da realistične in naj bi omogočale smiselno rabo jezika. Usklajene naj bi bile s predznanjem, potrebami in interesu učenca tujega jezika. Glede na didaktična priporočila v Učnem načrtu za angleščino naj bi pouk zagotavljal priložnosti za spoznavanje in rabo jezika na besedilni ravni v okviru dejavnosti, ki temeljijo na zgledih avtentične jezikovne rabe v ciljnem jeziku. Didaktična priporočila

² *Temeljit vpogled v tematiko in vprašanja, ki so povezana s kompleksnostjo in težavnostjo dejavnosti oz. nalog pri komunikacijsko usmerjenem poučevanju, omogoča Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO, 2011).*

spodbujajo načrtovanje učnega okolja, ki omogoča ustvarjalnost, preizkušanje in tveganje, izpolnitev dejavnosti pa naj za dijaka/dijakinjo pomeni izziv in odgovornost hkrati (UN, 2008: 35–36).

Dokončna interpretacija in opredelitev pojma dejavnost je odvisna od učitelja in od njegovega prepričanja o tem, kaj verjame, da je pri učenju jezika najpomembnejše.

Raziskovanje kompleksnosti in težavnosti nalog/dejavnosti

Številne raziskave, ki se posvečajo preučevanju kriterijev za sestavljanje in razvrščanje nalog/dejavnosti (v učnih gradivih, učbenikih, izpitnih polah, šolskih preizkusih znanja itd.) glede na njihovo možno težavnost, nam pomagajo razjasniti vprašanje o primernosti učnih dejavnosti, (testnih) nalog in vprašanj za določeno ciljno skupino učencev tujega jezika.

Robinson (2001: 299–301) predstavi zgodovinski pregled raziskav s področja raziskovanja težavnosti nalog/dejavnosti in možna izhodišča za načrtovanje pouka. Raziskave ugotavljajo učinke različnih dejavnikov na učenčeve uspešnost izpolnitve nalog/dejavnosti. Med najpogosteje obravnavanimi dejavniki so:

- kompleksnost jezika, ki ga mora učenec procesirati in uporabiti oz. tvoriti,
- količina podpore, ki jo ima na razpolago učenec,
- psihološki stres, ki je povezan z izvedbo dejavnosti in
- učenčeve predznanje.

V nadaljevanju so predstavljeni izsledki raziskav naslednjih avtorjev: Brown in Yule (1983), Long (1987), Candlin (1987) in Skehan (1998) ter njihove razlage dejavnikov težavnosti. Ugotovitve teh in drugih raziskovalcev v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja so temelj novejših raziskav, ki že uveljavljena spoznanja stroke preučujejo v luči novih okoliščin pouka. Svoja spoznanja želijo avtorji raziskav približati učiteljem praktikom, ki se ukvarjajo s podobnimi vprašanji.

- Brown in Yule (1983, v Nunan, 1988: 59) dejavnike težavnosti (npr. pri slušnem razumevanju) razlikujeta glede na vrsto besedila (razumevanje opisa je lažje od razumevanja navodil, razumevanje navodila naj bi bilo lažje od razumevanja pripovedi, pripovedi od argumentacije itd.). Kot možne vzroke za težavnost raziskujeta tudi vpliv večjega oz. manjšega števila elementov (informacij, podatkov, korakov), ki jih morajo učenci za uspešno izpolnitev določene dejavnosti/naloge razumeti, uporabiti ali med njimi razlikovati.
- Long (1987, v Nunan, 1988: 60–100) dejavnike težavnosti, npr. pri govorinem sporazumevanju, razvrsti glede na stopnjo dialoškosti (interakcija: enosmerna oz. večsmerna); glede na stopnjo konvergentnosti in divergentnosti ciljev (možnost doseganja enega ali več različnih rezultatov, odgovorov); glede na okoliščine, npr. dejavnosti, povezane s 'tukaj in sedaj', so bolj dostopne/lažje obvladljive od dejavnosti, ki potekajo v za učenca časovno in/ali krajevno oddaljenih okoliščinah – 'tam in takrat'.

- Med dejavnike, ki vplivajo na učenčeve doživljanje težavnosti, Candlin (1987, v Nunan, 1988: 59) uvršča kompleksnost informacij, ki jih učenec procesira (besedila z jasnim kronološkim zaporedjem npr. so lažja od besedila, kjer je zaporedje dogodkov izraženo implicitno), prisotnost oz. odsotnost komunikacijskega stresa (pri govorni interakciji); učenčeve poznavanje/seznanjenost s temo in okoliščinami komunikacije ter njegov odnos do sogovornika; seznanjenost s tipi nalog; jezikovna raba: tvorjenje ali sprejemanje sporočila; relevantnost vsebine (povezanost vsebine z življenjem učenca in njegovimi življenjskimi potrebami, interesi itd.).
- Skehan (1988) predлага raziskovanje težavnosti dejavnosti/nalog glede na kompleksnost jezikovnih struktur in besedišča (*code complexity*), kognitivno kompleksnost, komunikacijski stres in pogoje, v katerih dejavnost poteka.

V preglednici 1 *Od lažjega k težjemu* so navedeni nekateri avtorji in povzeta področja težavnosti, ki so predmet njihovih raziskav.

Preglednica 1: Od lažjega k težjemu

| Lažje : težje | Avtorji |
|--|--|
| мало udeležencev/elementov : veliko udeležencev/elementov | Brown in drugi (1984) |
| konkretne : abstraktne informacije/vsebina | Brown in drugi (1984), Skehan in Foster (1997) |
| informacije/vsebina so 'povezane s 'tukaj in sedaj' : informacije, vsebina so povezane s 'tam in takrat' | Brown in drugi (1984), Foster in Skehan (1996) |
| informacije/podatke mora učenec pridobiti/poiskati : informacije mora učenec le preoblikovati | Skehan in Foster (1997) |
| znane informacije/vsebina : neznane informacije/vsebina | Foster in Skehan (1996) |

Vir: Skehan, 1998: 174.

Kaj imajo naštete raziskave in njihove ugotovitve skupnega?

Skupna so zagotovo področja, ki jih raziskujejo (čeprav iz različnih perspektiv): kompleksnost dejavnosti/nalog (pogoji, način izvajanja, način procesiranja informacij, miselni procesi učenca itd.) in kompleksnost jezika (jezikovne zmožnosti/jezikovne strukture, besedišče itd.) ter vpliv različnih dejavnikov na učenčeve doživljanje težavnosti. Pozornost raziskav je torej namenjena tako kompleksnosti jezika kot tudi kompleksnosti dejavnosti/nalog oz. vsebinskim in procesnim ciljem pouka. Pri smiselnici komunikaciji v katerem koli jeziku so vsebinski in procesni cilji tesno prepleteni. Johnson (1996, v Robinson, 2001: 300) zato opozarja, **da je pri poučevanju in ocenjevanju pomembno upoštevati tako vsebinske kot procesne vidike učenja in z njimi povezane dejavnike težavnosti:**

»It is central to a processing approach to language teaching, however, that what learners are expected to do with language is as important as the actual content of that language. From this standpoint it is perfectly feasible to have a challenging, difficult exercise that uses relatively simple structures or an easier exercise which uses more complex language.«

Bachman (2002) zagovarja stališče, da težavnost 'prebiva' v medsebojni interakciji med vsemi komponentami, ki so udeležene pri učenju, preverjanju in ocenjevanju, ki pa je pri vsakem učencu drugačna. Opozarja tudi na naključne dejavnike in upoštevanje individualnih razlik med učenci. Predlaga vključevanje učencev v procese ocenjevanja in spoznavanje njihovih težav, npr. s pomočjo razgovorov, vprašalnikov ali refleksije o doživljajanju težavnosti nalog/vprašanj, o učnih stilih, osebnih ciljih učenja itd. (glej Prilog 2).

V Skupnem evropskem jezikovnem okviru (SEJO, 2011) je vprašanju težavnosti nalog oz. dejavnosti namenjeno poglavje *Opravila³ in njihova vloga pri poučevanju jezikov* (SEJO, 2011: 181–190), ki učenčeve doživljjanje težavnosti nalog obrazloži takole:

»Posamezniki se lahko znatno razlikujejo po pristopu k določenemu opravilu. V skladu s tem so težavnost in strategije, ki jih uporabljajo kot odziv na zahteve opravila, posledica številnih med seboj povezanih dejavnikov, ki izvirajo iz posameznikovih (splošnih in sporazumevalnih) zmožnosti in lastnosti ter specifičnih okoliščin in omejitev, v katerih se izvaja opravilo. Zaradi tega enostavnosti oz. težavnosti opravila ne moremo z gotovostjo predvideti, še najmanj za posameznega učenca; v kontekstu učenja jezika si moramo prizadevati, da v opravila in njihovo izvedbo vnesemo čim več prvin prožnosti in diferenciacije.« (SEJO, 2011: 183)

Enostavnosti oz. težavnosti res »...ne moremo z gotovostjo predvideti, še najmanj za posameznega učenca.« (SEJO, 2011: 183) Z gotovostjo pa lahko predvidevamo, da kopiranje elementov kompleksnosti vseh vrst lahko po nepotrebnem prepreči uspešno izvedbo dejavnosti oz. rešitev naloge. Glede na ugotovitve raziskav lahko predvidevamo, da manj kompleksna dejavnost (npr. znana tema in okoliščine), ki vsebuje kompleksne jezikovne strukture, lahko za posameznega učenca predstavlja podoben ali enak izziv oz. 'težavnost' kot kompleksna dejavnost (neznana tema in neznane okoliščine), ki vsebuje manj kompleksne jezikovne strukture.

Seveda tudi pretirane poenostavitve ne spodbujajo učenja in napredka v znanju. Ne nazadnje si ne želimo, da bi bilo učenje zgolj težko oz. lahko. Nasprotno, želimo si, da bi vsi učenci razvijali kompleksna znanja in ustvarjali bolj ali manj kakovostne, vendar tudi kompleksne izdelke (npr. pisne sestavke), v katerih se bo zrcalila širina in globina učnega procesa posameznega učenca. Težave, ki jih povzroča učenje tujega jezika, Skehan (1998: 75) opiše takole:

³ V Skupnem evropskem jezikovnem okviru so lahko učitelju pri načrtovanju pouka v pomoč tudi (pod)poglavlja »Kontekst jezikovne rabe« (domene, pogoji in omejitve, mentalni kontekst), »Besedila« in poglavja »Opravila in njihova vloga pri poučevanju jezika«, predvsem pa podpoglavlja »Težavnost opravil« (SEJO, 2011: 203).

»Second language learners have cognitive abilities and schematic knowledge which give them important things to say, but they often have only rudimentary means for saying them. They have the tensions of the twin goals of wanting to solve current communicational problems while also increasing their command of a complex underlying system.«

Učenci s šibkejšim jezikovnim predznanjem zmorejo kompleksne miselne procese, ki pa jih zaradi pomanjkanja jezikovnih sredstev v tujem jeziku ne morejo ubesediti, zato je pomembno, da jim omogočimo, da postopno razvijajo različna znanja in zmožnosti, ki omogočajo doseganje ciljev pouka tujih jezikov (UN, str. 7-11). Poznavanje in razumevanje potencialnih dejavnikov težavnosti nam pri tem omogoča strokovno bolj utemeljene odločitve, načrtovanje dejavnosti in ocenjevanje v skladu s pričakovano ravnijo znanja, ki naj bi jo naši dijaki dosegli v nekem obdobju, npr. ob koncu prvega oz. drugega letnika, glede na pričakovano raven znanja ob zaključku programa (glej poglavje Pričakovani dosežki v UN, 2008: 20-30).

1.1.3 Vpliv kompleksnosti dejavnosti/nalog na kompleksnost učenčevega izdelka

Kako kompleksnost dejavnosti/nalog vpliva na kompleksnost učenčevega izdelka?

Vprašanje si lahko zastavimo tudi malo drugače in ga povežemo s praksjo:

Kako okoliščine (npr. čas za pripravo, dostop do virov itd.) vplivajo na pisno in govorno produkcijo dijakov v razredu in/ali pri maturi? Ali čas za pripravo spodbuja izražanje kompleksnejših misli in uporabo kompleksnejšega jezika? V katerem sestavku predvidevamo, da bodo dijaki uporabili kompleksnejše jezikovne strukture in izrazili kompleksnejše misli: v vodenem sestavku (pismo, poročilo, članek) ali v eseju?

Na takšna in podobna vprašanja nam pomagata odgovoriti Skehanov (1998: 67-73) model omejene zmožnosti pozornosti/usmerjenosti (ang. *limited attentional capacity model*) in Robinsonova hipoteza (2001: 293-295) o kognitivni zmožnosti.

Hipoteza o omejeni zmožnosti procesiranja informacij

Skehan in Foster (1998: 67-73) utemeljujeta hipotezo, da je človekova zmožnost procesiranja informacij omejena in da je pozornost zato lahko usmerjena v tisti del dejavnosti, ki je v določenem trenutku prioriteten. Če je dejavnost, na primer, osredotočena na vsebino (npr. književnost, strokovno besedilo), potem je na razpolago manj 'prostora' za pozornost, ki jo lahko učenec nameni za jezikovno natančnost oz. obratno. Skehan (1998: 73) preučuje pogoje za doseganje zdaj enega zdaj drugega cilja (jezikovna natančnost oz. kompleksnost vsebine) in, med drugim, ugotavlja, da čas za načrtovanje pred izvedbo dejavnosti aktivira učenčeve miselne procese med izvedbo (Skehan, 1998: 74-75):

»/.../ The more that is planned, whether this is language, discourse, or content, the less computational work needs to be done during the task. Other things being equal, the result will be that more attention is available as a general purpose tool to achieve a variety of goals: greater fluency, complexity, or accuracy.«

Med pomembne pozitivne učinke vpliva okoliščin (npr. čas za pripravo), v katerih poteka dejavnost, Skehan uvršča učenčeve izražanje bolj kompleksnih misli oz. uporabo bolj kompleksnega jezika: »Planning, most of the time, will predispose learners to try out cutting edge language, or to be pushed to express more complex ideas.« (Skehan, prav tam).

Ta ugotovitev spodbuja razmislek o pouku: *Ali naši dijaki pri pisnem in govornem izražanju pogosteje uporabljajo kompleksne jezikovne strukture oz. izražajo kompleksnejše misli, če imajo pri delu v razredu na voljo slovarje, zanimive in uporabne (tudi IKT) vire, dovolj časa oz. če delajo v sodelovanju s sošolci?* Res je, da pri izpitnih pogojih ni takšne izbire, pri pouku pa je v štirih letih dovolj manevrskega prostora, ki dijaku omogoča, da razmišlja, raziskuje, vrednoti lastne dosežke in tako pridobiva izkušnje, ki mu bodo pomagale pri učenju, pri izpitu in tudi kasneje v vsakdanjem življenju.

Hipoteza o kognitivnih dejavnikih težavnosti

Robinson (2001) ugotavlja, da lažje naloge spodbujajo tekočnost zaradi manjše miselne obremenitve; bolj zahtevne naloge (večja miselna obremenitev) pa prisilijo učence, da so bolj pozorni na jezikovno rabo, kar vodi v bolj kompleksno in natančno produkcijo (npr. pri govornem sporočanju), ki pa je zato manj tekoča. Glede na to lahko gorovne dejavnosti enkrat spodbujajo gladkost/tekočnost, drugič spet točnost/natančnost. **Sistematično vgrajevanje različnih dejavnikov težavnosti v načrtovanje in izvajanje dejavnosti omogoča postopno stopnjevanje težavnosti v prid učenju.**

Hipoteze o možnih dimenzijah kognitivne kompleksnosti so (Robinson, 2001: 27–57):

- čas za načrtovanje, pripravo:* naloge, ki predvidevajo čas za načrtovanje (pripravo), so lažje od tistih, ki tega ne predvidevajo;
- preproste oz. enostavne in sestavljeni dejavnosti:* dejavnost z eno zahtevo, na primer opisovanje poti, ki je označena na zemljevidu, je lažja od naloge z dvema zahtevama, na primer hkratno opisovanje in razmišljanje o poti, ki na zemljevidu ni označena;
- predznanje:* naloge, povezane s področjem, o katerem ima učenec predznanje, so lažje od tistih, o katerih učenec nima predznanja (na primer: zemljevid kraja, ki ga pozna ali kraja, ki ga ne pozna in kjer nikoli ni bil);
- število elementov/obsežnost:* naloge, ki vključujejo manj elementov/informacij/podatkov, so lažje od tistih, ki vključujejo veliko elementov/informacij/podatkov.

Ugotovitve raziskav nam ne dajo dokončnega odgovora, pomagajo pa nam razložiti nekatere pojave v vsakdanji šolski praksi, povezane z vprašanjem, zakaj je določena naloga za učenca lahka oz. težka, čeprav je bilo naše predvidevanje drugačno. Hipoteze lahko v razredu preizkušamo, ovržemo ali sprejmemo in dopolnimo z ugotovitvami raziskovanja lastne prakse.

Dejavniki težavnosti in sporazumevalne zmožnosti

Sodoben pogled na učenje tujih jezikov vse bolj presega delitev na štiri zmožnosti in spodbuja povezovanje (integracijo) zmožnosti pri učenju in ocenjevanju; na primer, povezovanje branja in pisanja (namesto pisanja vodenega pisma, učenci napisajo odgovor na pismo). Problem se pojavi pri ocenjevanju, saj je takšna naloga kompleksnejša in zato zahteva drugače razdelane kriterije ocenjevanja.

Med dejavnike, ki vplivajo na uspešnost učenčeve bralne, slušne, govorne in pisne zmožnosti in rezultate ocenjevanja, najpogosteje uvrščamo:

- način poteka preverjanja oz. ocenjevanja,
- dejavnost: kaj mora učenec narediti in kakšne informacije procesira/ kaj tvori in
- predznanje učenca (poznavanje, teme, kulture, jezika).

Nabor dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost sprejemanja in tvorjenja sporočil v angleščini kot tujem jeziku, je predstavljen v preglednici 2.

Preglednica 2: Pregled dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost branja, poslušanja, govora in pisanja

| | Težavnost s perspektive učenca |
|-------------------|--|
| Poslušanje | Čas (kako hitro mora učenec odgovoriti na vprašanja), spomin, možnost prebrati/ pregledati vprašanja, usklajenost zaporedja vprašanj z zaporedjem besedila, tema, organizacija besedila, jezikovne strukture, besedišče, slikovna/grafična podpora, jasnost izgovorjave in kakovost zvočnega zapisa, lastnosti besedila, jasnost sporočila; število govorcev (dialog/monolog), jasnost zaporedja dogodkov. |
| Branje | Vrsta besedila, berljivost, tema, vsebina, količina abstraktnih izrazov, pričakovano/zahtevano poznavanje ozadja/okoliščin, jasnost besedila, kulturne okoliščine, tip naloge, jezikovna zapletenost/zahtevnost besedila, organizacija, dolžina besedila in besedišče; stališče avtorja. |
| Govor | Čas za pripravo, sogovornik, smer dialoga: enosmerno, večsmerno, interakcija, sočuten sogovornik; dejavnost: opisovanje, sporočanje navodil, pripovedovanje zgodbe, izražanje argumentov. |
| Pisanje | Čas za načtovanje; dejavnost – kaj mora učenec narediti: reprodukcija, prenos informacij, produkcija; izvirnost, voden/a/ nevoden/a dejavnost, pogoji (npr. uporaba slovarja), navodila, kognitivna zahtevnost, namen, naslovnik; tema, informacije, ki jih učenec procesira (dejstva; abstraktni pojmi). |

Vir: Alderson in Jayanti, 2002: 87–95.

V prilogi 2 *Dejavniki težavnosti pri branju v angleščini* so predstavljeni rezultati analize vprašalnikov o doživljanju težavnosti nalog in vprašanj za preverjanje bralne zmožnosti v angleščini, ki so jih izpolnili dijaki prvih in drugih letnikov gimnazije.

1.1.4 Sklep

Težavnost je odvisna spremenljivka, zato je treba razmere, v katerih o njej razpravljamo, vedno znova natančno opredeliti. Le tako je mogoče opazovati, kako dodajanje in odvzemanje 'teže' vpliva na učenčeve uspešnost doseganja učnih ciljev. Rowntree (1981, v Nunan in Koebke, 1985) položaj učitelja načrtovalca, ki želi načrtovati pouk v skladu s potrebami učencev, opiše takole:

»Our interest in sequence arises because the student cannot learn everything at once: If he is to learn A and B, he must either learn A and then B, or B first and then A. Unless he can learn a little bit of A and then B (but how much and in what order?) /.../ But these might not be equally viable alternatives. For any given student, one of these sequences might be better – more learnable than others /.../ So, in enquiring about sequence, we are really asking whether one way of ordering the content of a course will be more helpful, educationally, than any other possible order.«

Navedeno misel, ki je stara že več desetletij, sem izbrala zato, ker zelo nazorno ilustrira vedno aktualno in pomembno vprašanje učitelja praktika. Sporoča nam, da ni lahko oz. celo ni mogoče predvideti idealnega zaporedja učnih ciljev in ustrezne ravni težavnosti za učenje, preverjanje in ocenjevanje: kar je za enega učenca ustrezno zaporedje, je za drugega neustrezno, zato je pri načrtovanju pouka pomembna raznovrstnost in fleksibilnost. Pri načrtovanju pouka učitelj cilje celotne učne skupine usklaja s cilji posameznih učencev. Res je, da učitelj ne more načrtovati ustreznega zaporedja učne vsebine in predvideti težavnost nalog in vprašanj tako, da bi ustregel vsakemu učencu posebej in vsak trenutek, vendar z določeno mero diferenciacije in izbirnosti (npr. dejavnosti in pogojev, v katerih dejavnosti potekajo) lahko omogoča različne poti do ciljev vsem, tudi najšibkejšim učencem.

Literatura in viri

- 1 Alderson, J. C. in Jayanti, B. (2009). *Language testing and assessment (Part 2). State-of-the-Art Review. Language Teaching*, 35: 79–113. Dostopno na: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract;jsessionid=4D2770B87B6729746C28F103829DA603.tomcat1?fromPage=online&aid=108751> (5.3.2013).
- 2 Bachman, L. F. (2002) *Some reflections on task-based language performance assessment. Language Testing - LANG TEST* 01/2002; 19(4):453–476.
- 3 Eržen, V. et al. (2008). Učni načrt. Angleščina. Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf (5. 3. 2013).
- 4 Eržen, V. (2009). *Preizkusi znanja angleščine in pokazatelji njihove težavnosti. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.*
- 5 Grabe, W. in Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education Teach. New York: Basic Books.
- 6 McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- 7 McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: OUP.
- 8 Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: OUP.

- 9 Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 10 Nunan, D. in Keobke, K. (1995). Task difficulty from the learners perspective: perceptions and reality. *Hong Kong Papers in Linguistics and language Teaching*, 18, str. 1-12.
- 11 Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Mass.: Heinle in Heinle.
- 12 Robinson, P. (2001a). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Productions: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Journal of Applied Linguistics*, 22 (1), str. 27-57.
- 13 Robinson, P. (2001b). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. V: Robinson, P. (ur.), *Cognition and Second Language Instruction*, str. 287-318. Cambridge: CUP.
- 14 Sausa, D.A. (2006). *How the Brain Learns*. SAGE Publications Ltd.
- 15 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 16 Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- 17 Skehan, P. in Foster, P. (2001). Cognition and tasks. V: Robinson, P. (ur.), *Cognition and Second Language Instruction*, str. 183-205. Cambridge: CUP.
- 18 Sturgis, M. (1988). Gladstone' Power Breakfast. *The Daily Telegraph*, 8. 10. 1988, str. 17-18.
- 19 Weir, C. J. (1990). *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- 20 Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing Language Tests*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- 21 Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Hampshire: Palgrave McMillan.

Priloge



Priloga 1: Značilnosti besedila

Priloga 2: Dejavniki težavnosti pri branju v angleščini

Priloga 1

Značilnosti besedila

Pri vrednotenju besedila, ki ga želimo ponuditi določenemu učencu ali skupini učencev, moramo upoštevati dejavnike, kot so jezikovna kompleksnost, besedilna vrsta, struktura diskurza, fizična predstavitev, dolžina besedila in njegova relevantnost za učenca/učence.

| | |
|-------------------------------|--|
| <i>Jezikovna kompleksnost</i> | Zelo kompleksna skladnja, na primer dolge povedi z več podrednimi stavki, večkratna zanikanja, dvoumnost, raba anafor in kazalnih besed brez jasne reference, zahteva pozornost, ki bi jo učenec sicer lahko usmeril na vsebino. Pretirano skladenjsko poenostavljanje avtentičnih besedil pa lahko dejansko poveča raven težavnosti (zaradi opuščanja ponovitev, pomenskih namigov itn.). |
| <i>Besedilna vrsta</i> | Poznavanje žanra in področja (skupaj z vedenjsko podlago in s sociokulturnim vedenjem) učencu pomaga predvideti in razumeti strukturo ter vsebino besedila. Tudi konkretna oz. abstraktna narava besedila ima brez dvoma pomembno vlogo, na primer konkretni opis, navodila ali pripoved. |
| <i>Struktura diskurza</i> | Koherentnost in jasna organizacija besedila (na primer časovno razporejanje, jasno najavljeni in predstavljeni glavni misli pred njihovo ponazoritvijo), eksplicitno, in ne implicitno predstavljeni informacije, odstotnost nasprotujočih si ali presenetljivih informacij ... - vse to prispeva k zmanjšanju kompleksnosti procesiranja informacij. |
| <i>Fizična predstavitev</i> | Jasno je, da pisna oz. govorjena besedila postavljajo različne zahteve, ker moramo informacije v govorjenih besedilih procesirati v realnem času. Poleg tega razumevanje otežujejo hrup, popačenje in druge motnje (na primer slab sprejem radijskega/televizijskega programa ali neurejena/nečitljiva pisava). Pri govorjenih (avdio) besedilih velja, da več kot je govorcev in manj razločni kot so njihovi glasovi, težje je prepoznati in razumeti posamezne govorce. Drugi oteževalni dejavniki pri poslušanju/gledanju so prekrivajoči se govor več govorcev, fonetična redukcija, neznani naglasi, hitrost govora, monotonost, pretih govor itn. |
| <i>Dolžina besedila</i> | V splošnem je kratko besedilo manj zahtevno kot dolgo besedilo o podobni temi, saj daljše besedilo zahteva več procesiranja in dodatno obremenju spomin, s čimer povzroča utrujenost in izgubo pozornosti (predvsem pri mlajših učencih). Po drugi strani pa je lahko dolgo besedilo, ki ni preveč zgoščeno in je dovolj redundantno, precej lažje kot kratko, zgoščeno besedilo z istimi podatki. |
| <i>Relevantnost za učenca</i> | Visoka raven motiviranosti, da bi razumel besedilo, ki izhaja iz osebnega zanimanja za vsebino, bo učencu v pomoč (čeprav morda ne bo pomagala neposredno pri razumevanju). Na splošno velja, da bo redkeje uporabljano besedišče najverjetneje povečalo težavnost besedila, vendar pa bo besedilo s specifičnim besediščem o znani in relevantni temi za specialista z določenega področja manj zahtevno kot besedilo s širšim razponom splošnega besedišča; poleg tega bo učenec k prvemu pristopil bolj samozavestno. Motivacija in občutek samozavesti pri opravilih za razumevanje bosta večja, če bomo učence spodbujali, da izražajo svoje znanje, zamisli in mnenja, saj bo to motiviralo njihovo jezikovno zmožnost, povezano z besedilom. Tudi vključevanje opravil razumevanja v druga opravila lahko pripomore k temu, da opravilo učenec doživlja kot bolj smiselno, to pa poveča njegovo angažiranost. |

Vir: SEJO, 2011: 188–190.

Priloga 2

Dejavniki težavnosti pri branju v angleščini

V okviru raziskave o dejavnikih težavnosti (Eržen, 2009: 97-99) so dijaki prvih in drugih letnikov gimnazije odgovorili tudi na vprašanje o tem, kaj jim pri branju v angleščini povzroča največ težav.

Vsak dijak je med spodaj naštetimi dejavniki izbral dejavnik, ki bi ga, glede na lastne izkušnje postavljal na prvo mesto:

- Abstraktни pojmi, prisopodobe.
- Nejasen zapis/nepovezanost besedila.
- Nepoznavanje/nerazumevanje kulturnega ozadja.
- Nerazumevanje/nepoznavanje okoliščin dogajanja (zgodovinski dogodki, imena).
- Tema (ne/zanimivost, nepoznavanje tematike).
- Zapletenost jezikovnih struktur.
- Dolžina povedi (dolge, kratke, enostavne, sestavljene).
- Iztrganost besedila iz konteksta (odlomki).
- Besedišče – veliko število novih/nepoznanih izrazov.

Rezultati analize odgovorov so prikazani na grafu spodaj.

Graf 1: Dejavniki težavnosti pri branju v angleščini (Vir: Eržen, 2009: 97).



Opomba: N = 108.

Med 108 dijaki, ki so odgovorili na vprašanje o tem, kaj jim pri branju v angleščini povzroča največ težav, je 46 dijakov označilo besedišče in 17 abstraktne pojme in prisopodobe. O pomenu besedišča in drugih znanjih in zmožnostih, ki so potrebna za uspešno razumevanje besedila v tujem jeziku, govorijo tudi izsledki različnih raziskav. Grabe in Stoller (2002: 186) navajata ugotovitve raziskav, ki kažejo, da je za uspešno branje potrebno obvladovanje 95 % ali več besed na receptivni ravni. Obvladovanje besedišča na receptivni ravni pomeni, da učenec vseh besed, ki jih v določenem besedilu razume, še ne zna uporabljati pri pisanku in govoru (Eržen, 2009: 97-99).

1.2 Vloga in pomen iztočnice pri preverjanju pisne zmožnosti

Dr. Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek na primeru praktičnih zgledov obravnavava vlogo in pomen iztočnice pri preverjanju pisne spretnosti. Izpostavljeni so naslednji dejavniki, ki so ključnega pomena pri načrtovanju preverjanja pisne spretnosti in razvijanju ustreznih oz. primerne iztočnice:

- namen testiranja,
- ciljna skupina,
- zgradba testa,
- vrednotenje sestavka.

Na temelju praktičnih zgledov se prispevek osredini na primernost ter prednosti in slabosti naslednjih tipov iztočnih, ki se pojavljajo pri preverjanju:

- iztočnice, pri katerih ne izhajamo iz kandidatovega splošnega poznavanja problematike (ang. *topical knowledge*), temveč mu v obliki iztočnici podamo potrebne podatke za razvijanje naloge (npr. vodenih sestavki);
- iztočnice, pri katerih se navezujemo na kandidatovo splošno poznavanje problematike (npr. naloge, pri katerih kandidati razpravljajo o določenem problemu, prikažejo prednosti/slabosti, gradijo argument);
- iztočnice, ki preverjajo kandidatovo poznavanje vsebine (npr. književni eseji na predpisano književno delo).

Ključne besede: pisna zmožnost, preverjanje pisanja, naloge za preverjanje pisne zmožnosti, načrtovanje iztočnic

1.2.1 Namen in cilji preverjanja pisne zmožnosti

V strokovni literaturi lahko najdemo veliko teoretičnih prispevkov, ki obravnavajo problematiko preverjanja pisne zmožnosti, zato pričujoči članek ne poskuša odkrivati oz. razvijati novosti na tem področju, temveč želi s praktičnega vidika osvetliti nekatere poudarke, ki bi lahko bili učiteljem v pomoč pri vsakodnevnom delu na področju preverjanja pisne zmožnosti. Izkušnje, iz katerih v prispevku izhajam, temeljijo na večletnem delu v državni predmetni komisiji za angleščino ter pri postopkih zunanjega ocenjevanja pri predmetu angleščina splošne mature.

Znanje vedno preverjamo z določenim namenom, največkrat pa želimo preveriti, ali so določeni (učni) cilji doseženi. Cilji morajo biti pred začetkom preverjanja jasno določeni: lahko govorimo o končnih ciljih ali pa o delnih ciljih, ki vodijo h končnemu cilju. Cilji so lahko opredeljeni z učnimi načrti, načrti dela, katalogi znanj itd. Učni načrt za gimnazijo (Eržen et al., 2008: 28), denimo, pri pisnem

sporočanju predvideva kot končni cilj za dijake po končanem drugem letniku zmožnost pisanja neformalnih in polformalnih besedil, ki vključujejo tudi »jasno grajene, krajše zgodbe in pripovedi« (Eržen et al., op. cit., f. 9). Ta končni cilj pa hkrati predstavlja delni cilj za dijake po končanem četrtem letniku, ki naj bi pisali neformalna, polformalna in formalna besedila, ki vključujejo tudi krajša poročila (Eržen et al., op. cit., f. 10), saj je lahko krajša pripoved tudi sestavni element krajšega poročila. Tako s postopnostjo vpeljevanja ciljev dijakom omogočimo, da razvijejo kompleksne učne cilje laže: dijaku četrtega letnika bi utegnilo biti pisanie poročila (kompleksni cilj) trd oreh, če ni imel prej možnosti razvijati posameznih delnih ciljev, ki vodijo k temu cilju (npr. krajiši opisi, formalnost besedišča/registra, objektivno vrednotenje, priporočilo itd.).

V tej začetni fazi oblikovanja preverjanja pisne zmožnosti je nujno, da natančno določimo ciljno skupino. Pri tem moramo izpostaviti tri ključna dejstva: 1) avtentičnost naloge, 2) položaj pišočega in 3) raven znanja ciljne skupine. Pomembno je, da se naloge kar najbolj približajo realnim situacijam, tj. situacijam, za katere lahko trdimo, da obstaja velika verjetnost, da se ciljna skupina z njimi sooči tudi v stvarnem življenju. Tu upoštevamo tako sam namen pisanja kot tudi položaj pišočega. Če ponazorimo: za slovenskega najstnika je sestavek v angleškem jeziku, ki vključuje elektronsko prijavo na tečaj angleščine v Cambridgeu, avtentičen, medtem ko sta sestavka v angleškem jeziku, ki vključuje elektronsko prijavo v dom za upokojence v Berlinu ter elektronsko prijavo na tečaj veslanja na Bledu, neavtentična. Prvi primer ne postavlja pišočega v zanj realno, življenjsko situacijo, medtem ko drugi primer ne upošteva njegovega položaja, saj zahteva od slovenskega govorca, da se sporazumeva z drugim slovenskim govorcem v angleščini.

Naloge za preverjanje pisne zmožnosti morajo biti izbrane tako, da ustrezajo zmožnostim ciljne skupine. Weigle (2002: 79) izpostavi, da je za kandidate s šibkejšim znanjem tujega jezika primernejše, da se naloge osredinjajo le na jezikovno in besedilno znanje (tj. pravilna tvorba povedi in njihova povezava v besedilo) in ne na funkcionalno in sociolinguistično znanje. Za slovensko okolje in njegovo specifiko tujezikovnega preverjanja znanja bi v luči tega veljalo izpostaviti dejstvo, da so sestavki, ki zahtevajo bodisi prepoznavanje in rabo različnih registrov na kontinuumu neformalni-formalni jezik bodisi zapleteno argumentacijo, primerni šele za kandidate, ki so glede na SEJO vsaj B1-B2, kar je tudi jasno opredeljeno v veljavnem učnem načrtu za angleščino (Eržen et al., 2008: 28). Če smo v dvomu, ali je posamezna naloga zahtevnostno primerna ciljni skupini, si lahko pomagamo tudi z opisniki SEJO (2011: 85-89, 106-107), tako, na primer, je preprosta razglednica primerna za kandidate na stopnji A1, kratko osebno pismo za kandidate A2, kratke utemeljitve mnenj/opisov za kandidate B1, sestavek s prednostmi/slabostmi za kandidate B2 itd.

Od namena testiranja in ciljne skupine je tudi odvisno, v kakšni meri in obsegu bomo testiranje izvedli. Pri diagnostičnih testih bomo kandidatu ponudili več različnih nalog in/ali kompleksnejše iztočnice, saj je pomembno, da naloge dobro diskriminirajo (tj. ločujejo dobre kandidate od šibkejših). Če na drugi strani želimo le preveriti, ali je določen cilj učnega načrta dosežen, lahko to izvedemo z manj nalogami in/ali manj kompleksnimi iztočnicami.

Ko jasno opredelimo cilje in namen preverjanja ter določimo ciljno skupino, moramo razmisljiti še o vrednotenju pisnih izdelkov. Pred samim testiranjem moramo določiti kriterije, po katerih bomo izdelke vrednotili. Dostikrat se namreč zgodi,

da po izvedenem testiranju ugotovimo, da izdelkov ne moremo vrednotiti, saj ni ustrezne korelacije med vrsto pisnega izdelka in kriteriji, s katerimi želimo izdelke vrednotiti. Na primer, slabo bi bilo, če bi preverjali izdelke, ki so zelo funkcionalno naravnani (pismo, poročilo, članek itd.), s kriteriji, ki se osredinjajo na poznavanje vsebine (književni esej). O korelaciji med tipom naloge in vrsto kriterijev bomo podrobnejše govorili v razdelku 1.2.2.

1.2.2 Tvorjenje nalog za preverjanje pisne zmožnosti

Tipi nalog pri preverjanju pisne zmožnosti

Ko imamo natančneje opredeljene vse parametre, opisane v zgornjem razdelku, določimo še obliko samega testa oz. naloge. V grobem se pri preverjanju pisne zmožnosti pojavljajo tri vrste nalog (Weigle, 2002: 80):

- **Tip A.** Naloge, pri katerih izločimo kandidatovo splošno poznavanja problematike (t. i. *topical knowledge*), tako da mu podamo vse potrebne podatke v iztočnici (npr. vodení sestavki).
- **Tip B.** Naloge, pri katerih se navezujemo na kandidatovo splošno poznavanje problematike oz. njegovo zavedanje o določeni problematiki.
- **Tip C.** Naloge, s katerimi preverjamo kandidatovo poznavanje vsebine.

Čeprav sta si mogoče tipa B in C podobna, sta si zelo različna v smislu poznavanja problematike. Pri tipu B pričakujemo, da je kandidat na splošno seznanjen s problematiko oz. jo pozna vsaj toliko, da o njej lahko poda svoje (splošno) mnenje. To se lahko navezuje tudi na hipotetične situacije, vendar moramo biti pazljivi, da izberemo problematiko, za katero predvidevamo, da so z njo kandidati zadovoljivo seznanjeni. Pri tipu C pa pričakujemo globinsko poznavanje vsebine, največ je ta vsebina določena že vnaprej, tj. pred testiranjem, na primer, opis točno določenega filma, književni esej na predpisano književno delo itd.

Tipi nalog in nabor kriterijev

Tip naloge neposredno določa tudi razvijanje posebnih tipov kriterijev. Opisi različnih tipov nalog nam jasno pokažejo, da se vsak tip naloge osredinja na različne elemente pisne zmožnosti, torej moramo pričakovati, da imajo različne naloge tudi drugačne kriterije. Če začnemo pri skupnih elementih, potem lahko vidimo, da vsi trije tipi preverjajo splošno jezikovno rabo, to so predvsem: besedišče, jezikovna ustrezost in koherentnost sestavka. Ti trije elementi tudi tvorijo t. i. splošne ocenjevalne kriterije (*general markscheme*). Temu osnovnemu jedru pa dodamo še t. i. specifične kriterije (*task specific markscheme*) glede na posamezen tip naloge. Pri tipu A je največkrat dodan kriterij, ki se nanaša na razvijanje iztočnice, sporočilno vrednost, ustrezost formata/žanra itd. Pri tipu B se doda kriterij, ki preverja ustrezost argumenta, način razvijanja argumentacije, podpora argumentacije itd. Pri tipu C pa ravno tako dodamo kriterij, ki preverja moč argumentacije, in dodamo še opisnike, ki se navezujejo na vsebinsko poznavanje problematike.

Takšne razlike pri kriterijih lahko opazimo tudi pri kriterijih, ki se uporabljajo za vrednotenje maturitetnih izpitov pri predmetu angleščina (Ilc et al., 2010: 13-17) in so verjetno najbolj poznani slovenski populaciji učiteljev in dijakov:

- a) Sestavek 3A OR in VR⁴ je primer tipa A: splošnim kriterijem sta dodana še kriterija *vsebina* (razvitost vsebinskih iztočnic) in *sporočilnost* (namen pisanja, želeni cilj pisanja oz. njegova funkcionalna vrednost ter ustreznost formata). Splošnemu kriteriju *besedišče* so dodani še opisniki za zavedanje registra in tona.
- b) Sestavek 3B OR je primer tipa B: splošnim kriterijem je dodan še kriterij *vsebina*, ki se osredotoča na razvijanje argumentacije.
- c) Sestavek 3B VR je primer tipa C: splošnim kriterijem je dodan še kriterij *vsebina* z opisniki za razvijanje argumentacije IN poznavanje vsebine književnega dela.

Tipi iztočnic⁵

Pri preverjanju pisne zmožnosti ima iztočnica ključno vlogo, saj je od nje v veliki meri odvisen kandidatov (ne)uspeh. Od iztočnice je namreč odvisno, ali bo kandidat lahko v pisnem sestavku dejansko pokazal svojo pisno zmožnost in hkrati ali bo pisni sestavek tudi pravilno ovrednoten. Z iztočnico se kandidati praviloma srečajo na začetku preverjanja pisne zmožnosti, saj jim poda namen in cilj, ki ga morajo razviti v sestavku. Ker gre pri pisni zmožnosti za zelo kompleksen proces, ki vključuje različne kognitivne procese, je dobro sestavljenia in premišljena iztočnica ključnega pomena. Na žalost se prepogosto dogodi, da iztočnici posvetimo premalo časa, jo neustrezno domislimo, posledica česar je lahko tudi to, da s testiranjem ne dosežemo zastavljenih ciljev oz. kandidatom onemogočimo, da bi pokazali dejansko znanje.

Pogosto se nam tako zastavi vprašanje, ali je iztočnica primerna ali ne. Na žalost dobimo povratno informacijo o ustreznosti iztočnice večinoma prepozno, ko je naloga že napisana in smo soočeni z vrednotenjem pisnih sestavkov. V tej fazi naloge ne moremo več popraviti in moramo opraviti vrednotenje po najboljših močeh, predvsem pa ne poskušamo napake pri izbiri oz. določitvi iztočnice prevaliti v neuspeh kandidatov.

Problemu neprimerne iztočnice se lahko izognemo oz. ga vsaj lahko omejimo, če upoštevamo naslednja vodila:

- a) primernost teme (ali izbor teme omejuje kandidata);
- b) primernost zahtevanega formata (ali je kandidat zmožen razvijati zastavljeno temo);
- c) primernost kriterijev (ali je sestavek mogoče objektivno vrednotiti glede na izbran kriterij).
- č) predtestiranje (naloge predtestiramo na neciljni populaciji, ki je čim bolj primerljiva s ciljno populacijo).

⁴ Osnovna raven (OR) in višja raven (VR) maturitetnega izpita iz angleškega jezika.

⁵ Zaradi (ne)sledljivosti avtorskih pravic je večina iztočnic vzeti iz Predmetnega izpitnega kataloga za splošno matura – PIK (Ilc et al., 2010). Iztočnice, ki niso navedene v PIK-u, so delo avtorja prispevka.

Tip A: Vodení pisni sestavek

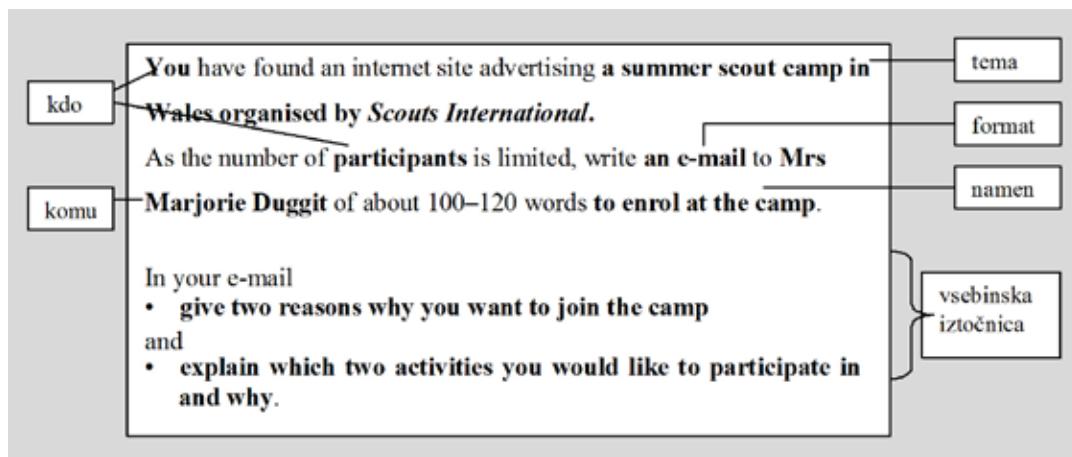
Ker pri tej vrsti naloge, kandidatu posredujemo večino informacij – želimo, da razvija točno določene vsebinske točke –, moramo poskrbeti, da so vsi elementi, ki jih želimo preverjati, vključeni v iztočnico. Glede na trenutno veljavne kriterije (Ilc et al., 2010: 13–14) morajo biti v sestavku poleg vsebinskih postavk razvidni še naslednji elementi:

- namen pisanja (zakaj pišem);
- tema pisanja (o čem pišem);
- kakšen je položaj pišočega (kdo piše);
- kakšen je položaj naslovnika (komu pišem);
- predvideni žanr/format sestavka (pisne konvencije).

Pri točkah c) in č), ki se navezuje na socialni položaj obeh udeležencev (pišočega in prejemnika), je pomembno predvsem to, da se v celotnem sestavku pišoči zaveda svojega in prejemnikovega socialnega položaja, npr. podrejenost/nadrejenost, občutljivost teme itd.

Pri tem tipu nalog se najpogosteje pojavljajo t. i. točkovne iztočnice (*bullet-point prompts*), ki kandidata tudi vizualno vodijo skozi iztočnico. Tudi z vidika ocenjevanja je takšna iztočnica priročna, ker lahko ocenjevalec hitro prepozna zahtevane elemente sestavka.

Oglejmo si primer takšne iztočnice:

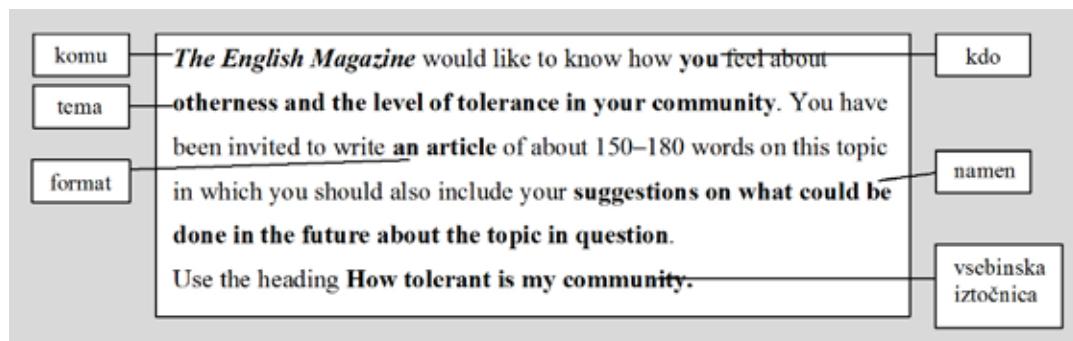


Iztočnica 1: Točkovna iztočnica

Iztočnica 1 od kandidata zahteva, da napiše elektronsko sporočilo ge. Marjorie Duggit v obsegu 100–120 besed, v katerem se prijavlja na poletni skavtski tabor v Walesu. Iztočnica 1 kandidatu jasno določa funkcionalno oz. sporočilno podlogo sestavka: pišoči je mlad človek, ki piše elektronsko sporočilo (format/žanr) uradni osebi (raven formalnosti), v katerem se prijavlja (namen) na poletni skavtski tabor (tema). Hkrati pa ga iztočnica tudi vodi pri razvijanju teme, in sicer kandidat mora pri tem navesti dva razloga, zakaj bi rad postal član tabora (prva točka vsebinske iztočnice), in razložiti, katerima dvema aktivnostima bi se želel pridružiti in zakaj (druga točka vsebinske iztočnice). Iztočnica tako postavlja funkcionalni okvir sestav-

ka kot tudi njegovo vsebinskost. Vidimo, da je pri tej obliki kandidat skoraj v celoti voden skozi nalogu.

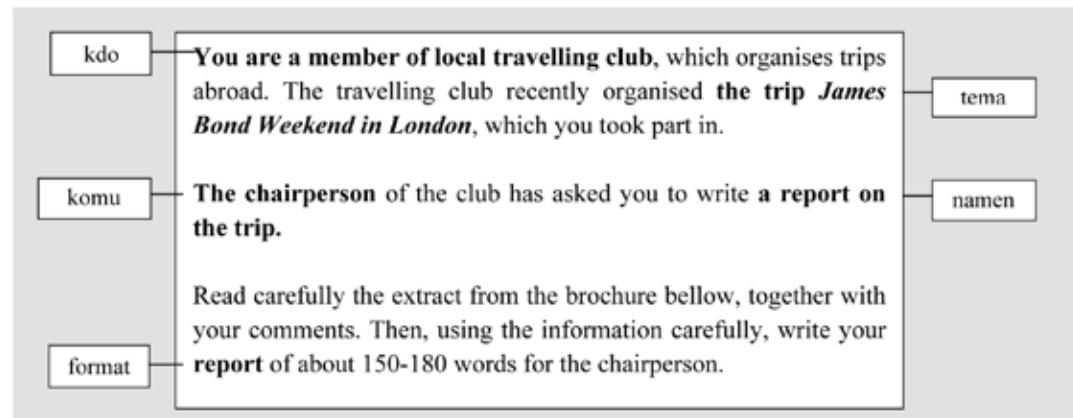
Iztočnico lahko podamo tudi v manj razčlenjenem besedilu, na primer v obliki vezanega besedila:



Iztočnica 2: Iztočnica v vezanem besedilu

Iztočnica 2 zahteva, da kandidat napiše članek za glasilo The English Magazine v obsegu 150–180 besed, v katerem izrazi svoj pogled na vprašanje drugačnosti in strpnosti v njegovem družbenem okolju in predstavi svoje predloge za reševanje tega problema v prihodnosti. Iztočnica 2 kandidatu jasno določa funkcijsko oz. sporočilno podlago sestavka: pišoči je mlad človek, ki piše članek (format/žanr) za angleško glasilo The English Magazine (raven formalnosti), v katerem izrazi svoj pogled do vprašanja drugačnosti in tolerantnosti v njegovem družbenem okolju (tema) in predstavi svoje predloge za reševanje tega problema v prihodnosti (namen). Če primerjamo iztočnici 1 in 2, vidimo, da se razlikujeta glede na vsebinsko iztočnico: v tem delu je iztočnica 1 mnogo bolj vodena kot iztočnica 2, ki daje kandidatu več svobode pri razvijanju vsebinskega dela sestavka. Iztočnico 1 tako lahko uporabimo pri šibkejših kandidatih, ki jih vodimo tudi v vsebinskem delu, medtem ko je iztočnica 2 primernejša za boljše kandidate, ki jim vsebino samo določimo, razvijanje le-te pa prepustimo njihovi lastni presoji. Pri iztočnici 2 lahko opazimo v vsebinskem delu iztočnice že elemente naloge tipa B.

Dokaj pogosta pa je tudi raba iztočnic, ki vsebuje komentarje pišočega (ang. *series of notes*). Primer takšne iztočnice je iztočnica 3.



James Bond weekend in London

Your mission: to live like the world's most famous secret agent for the weekend.
Here's how to spend your perfect weekend in London.

Accommodation
The Ritz: The world's greatest hotel. Bond stayed at The Ritz in the film version Diamonds are Forever. You can follow in his footsteps by sipping a Martini in the Rivoli Bar.

Saturday morning
Take a Bond-style speedboat tour along the River Thames with Flying Dutchmen Tours.

Saturday afternoon
Join a James Bond walking tour around London.

Saturday evening
Head to Planet Hollywood for dinner where you can see Bond memorabilia.

Sunday morning
Find out more about Bond's work at the Imperial War Museum. The Secret War exhibit examines the world of espionage and Britain's secret government agencies, MI5 and MI6.

Sunday afternoon
Get kitted out Bond-style with a visit to some of Bond's favourite retailers.

Vsebinska iztočnica

Iztočnica 3: Iztočnica s komentarji pišočega

Iztočnica 3 od kandidata zahteva, da predsedniku potovalne organizacije napiše poročilo v obsegu 150–180 besed, v katerem poroča o nedavnem potovanju v Londonu, ki se ga je udeležil. Iztočnica 3 kandidatu jasno določa funkcionalno oz. sporočilno podlago sestavka: pišoči je mlad udeleženec potovanja v London, ki piše poročilo (format/žanr) uradni osebi (raven formalnosti), v katerem poroča (namen) o nedavnem organiziranem potovanju *James Bond Weekend in London* (tema). Podobno kot iztočnica 1 iztočnica 3 kandidata vodi pri razvijanju teme, saj mora izhajati iz komentarjev, ki si jih je pripisal k reklamnemu opisu potovanja. Iztočnica tako ponovno postavlja funkcionalni okvir sestavka kot tudi njegovo vsebinskost.

Pri iztočnici 3 se nam lahko zastavita dve vprašanji oz. odpreta vsaj dva pomisla. Prvič, iztočnica 3 močno temelji na bralnem razumevanju, saj vsebuje sorazmerno veliko besedila, ki ga mora kandidat prebrati in razumeti, preden lahko začne razvijati pisno sposobnost. Ta ugovor postane šibak, če upoštevamo dejstvo, da tudi v realni situaciji večino pisnih odgovorov nastane ravno na podlagi prebranega oz. slišanega. To je še toliko bolj izpostavljeno v situacijah, pri katerih se predvideva priprava kandidatov na tercarno izobraževanje, kar je že tudi prisotno pri gimna-

zijskem izobraževanju. Kljub temu moramo paziti, da težavnost same iztočnice, tj. nerazumevanje iztočnice, ne otežuje razvijanja pisne zmožnosti. Temu problemu se lahko izognemo tudi tako, da pri oblikovanju iztočnice uporabljamo izraze in strukture, ki so po težavnosti eno stopnjo pod kandidatovo trenutno ravnjo znanja. Tako, na primer, za kandidate B2 uporabljamo izraze in strukture, ki so tipični za raven B1 glede na SEJO. Tako lahko omejimo morebitno nerazumevanje iztočnice. Drugič, besedilno bogata iztočnica vodi kandidata k prevzemanju besed in struktur iztočnice. Temu ugovoru lahko delno pritrdimo, saj je povsem jasno, da bo kandidat pri razvijanju iztočnice 3 prepisal besede, kot so *accommodation, speedboat tour* itd., kar je tudi navsezadnje pričakovano in realistično. Vendar pa lahko takšna naloga postavi kandidatu izziv v smislu zavedanja in osmišljanja registra. Besede v iztočnici *tasty, some bored, grand* itd. niso najbolj primerne za funkcionalni oz. sporočilni okvir sestavka (formalnost, položaj pišočega in naslovnika itd.).

Do zdaj smo si ogledali iztočnice, ki so temeljile na besedilni iztočnici. Če imamo kandidate s prevladajočim vizualnim učnim tipom, lahko del iztočnice nadomestimo s slikovnim gradivom. Na primer, pri kandidatih s poudarjenim matematično-analitičnim razmišljanjem lahko v iztočnico dodamo različne grafične prikaze, ki jih mora kandidat v sestavku ustrezno osmislit in razviti. Takšne naloge so tudi primerne za preverjanje matematične pismenosti in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji (Eržen et al., 2008: 9).

Iztočnica 4 zahteva, da kandidat za revijo *Pets International* napiše poročilo o lastnem raziskovalnem delu v obsegu 150–180 besed, v katerem poroča o izsledkih svoje raziskave o priljubljenosti hišnih ljubljenčkov med učenci njegove šole. Iztočnica 4 kandidatu jasno določa funkcionalno oz. sporočilno podlago sestavka: pišoči je najstnik, ki piše poročilo (format/žanr) za objavo v mednarodni reviji *Pets International* (raven formalnosti), v katerem poroča o izsledkih svoje raziskave (namen) o priljubljenosti hišnih ljubljenčkov med učenci njegove šole (tema). Vsebinski del sestavka mora kandidat razvijati na podlagi grafičnega prikaza, ki povzema rezultate raziskave. Prednost takšne iztočnice je vsekakor ta, da slikovna iztočnica onemogoča kandidatu samo prepisovanje besedišča in jezikovnih struktur iz iztočnice. Hkrati pa moramo vedeti, da bo besedišče, ki ga bo kandidat uporabljal za razvijanje iztočnice, dokaj specifično (npr. *increase, decrease, level, percent* itd.) in tako tudi omejeno. Če usvajanje takšnega besedišča ni bilo predčasno vključeno v učni proces, potem so kandidatove možnosti za uspeh dokaj pičle.

komu → The Magazine *Pets International* would like to know **how popular** it is among **teenagers** in Slovenia to **keep pets**. As part of your school project **you** have conducted a research regarding keeping pets twice, in 2008 and 2010. The chart below presents date from your research..

kdo →

namen → You have decided to write a **report** of about 150-180 words based on **your research to be submitted** to the magazine *Pets International*.

tema →

format →

| Kategorija | 2008 (%) | 2010 (%) |
|------------|----------|----------|
| Dogs | ~15% | ~17% |
| Cats | ~20% | ~18% |
| Goldfish | ~5% | ~5% |
| Birds | ~8% | ~6% |
| Hamsters | ~6% | ~8% |
| Other | ~9% | ~12% |
| Nothing | ~37% | ~33% |

Vsebinska iztočnica

Iztočnica 4: Kombinirana besedilna in slikovna iztočnica

Tip B: Argumentativni sestavek

Pri tem tipu naloge kandidatu v obliki naslova navedemo temo oz. problem, ki ga mora v sestavku razviti, in način obravnave. Temo najpogosteje podamo v obliki izjave (npr. *The more we have, the more we want. There is nothing social about social networks* itd.), ki ji (lahko) dodamo še podrobnejše navodilo o načinu obravnave (npr. *How far do you agree or disagree with the statement, Discuss the advantages and disadvantages of the topic* itd.). Ponovno moramo paziti, da izberemo temo, ki je primerna kandidatovi ravni in vedenju. Pri tem si lahko pomagamo z učnim načrtom in opisniki SEJO, ki opredeljujejo pričakovane sposobnosti oz. dosežke:

| SEJO | Pričakovane sposobnosti/dosežki |
|------|--|
| C1 | <ul style="list-style-type: none"> • dobro strukturirana besedila o kompleksnih temah; • dobro strukturirani in razviti opisi ter domišljija besedila; • dobro strukturirani prikazi kompleksnih vsebin, z ustreznimi poudarki; • jasno izražena stališča z dodatnimi pojasnili, razlogi in ustreznimi primeri. |
| B2 | <ul style="list-style-type: none"> • jasna besedila s podrobnostmi o različnih temah z znanih področij; • jasni in podrobni opisi resničnih in izmišljenih dogodkov in doživetij; • jasni in podrobni opisi na različne teme, povezane s kandidatovim interesnim področjem; • eseji s sistematično argumentacijo in ustrezno dodatno utemeljitevijo; • eseji z razvitim argumentom, navedbo razloga za določeno stališče ali proti njem in/ali s pojasnitvijo prednosti in slabosti različnih možnosti; |
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> • preprosta povezana besedila o znanih temah s področij, ki kandidata zanimajo; • opisi vrste znanih vsebin, povezanih s kandidatovim interesnim področjem; • opisi doživetij z preprostimi opisi čustev in odzivov; • opisi dogodkov, resničnih ali izmišljenih, ali nedavnega potovanja; • preprosta zgodba; • kratki, preprosti eseji o temah, ki kandidata zanimajo. |

Paziti moramo, da so izbrani naslovi dovolj jasni, da kandidati pravilno razberejo pričakovano tematiko sestavka in temu primerno zastavijo strukturo sestavka. Pri izbiri naslovov se je priporočljivo izogibati naslednjim možnostim:

- **Pregovori.** Pregovori se večinoma nanašajo na opis konkretnih situacij, čeprav njihova interpretacija temelji na prenesenem pomenu. Z uporabo pregovora *Make hay while the sun shines* bi verjetno pričakovali, da kandidat piše o tem, da je treba vsako priložnost izkoristiti. Kandidat, ki z metaforičnim pomenom ni seznanjen, bi pregovor razumel le dobese-dno in bi sestavek lahko vsebinsko razvil v smislu poljedelskih opravil. Podobne težave bi lahko imeli s pregovori *Fight fire with fire, Don't bite more than you can chew, Parents often have to burn the midnight oil* itd. Ravno tako so problematični naslovi, pri katerih določen pregovor predstavlja del naslova, na primer to *carry the coal to Newcastle* v naslovu *Helping the poor is a bit like carrying the coal to Newcastle*.

- **Znani citati.** Pri rabi citatov se večinoma pojavi podoben problem kot pri pregovorih, saj je za razumevanje citatov pogosto potrebnna metaforična interpretacija, na primer, »*A man is already half-way in love with any woman who listens to him*« (Brandan Francis), »*Do not go where the path may lead; go instead where there is no path and leave a trail*« (Ralph Waldo Emerson) itd. Dodaten problem pri navajanju citatov se kaže še v tem, da lahko kandidati namesto predvidene teme sestavek vsebinsko razvija o avtorju citata.
- **Specifično znanje.** Izogibamo se tudi naslovov, katerih pomen je odvisen od določenega, specifičnega vedenja. Na primer, če ne vemo, da je bil vzdevek Florence Nightingale *the lady with the lamp*, in ne poznamo njene zgodovinske vloge, potem nam naslov *Modern medicine needs a new lady with the lamp* pove malo. Podobno težavo bi imeli pri naslovu *The Western civilisation has already gone Mary Celeste style*.
- **Preveč splošni naslovi.** Problem, ki se lahko pojavi pri preveč splošnih naslovih (npr. *Little stones make big mountains*, *Many people, many cultures* itd.), je v tem, da kandidatu zaradi prevelike splošnosti v bistvu onemogočimo, da bi se osredotočil na posamezni primer in ga podrobneje razvil. Kandidati bi lahko imeli občutek, da mora pokriti vse vidike teme, ker pa je teh veliko, se pogosto zgodi, da je končni rezultat zelo splošen sestavek, s površnim vpogledom v samo temo in tako pogosto lahko deluje tudi klišejsko.

Tip C: Vsebinski sestavek

Pri nalogi tipa C pričakujemo kandidatovo poglobljeno vedenje določene vsebine, ki mu je bodisi znana že pred procesom pisanja bodisi mora za potrebe naloge izvesti nekakšno raziskavo. V nasprotju z nalogami tipa B, kjer pričakujemo, da kandidat poda svoje lastno mnenje o določeni problematiki, pri tem tipu naloge pričakujemo, da prikaže svoje razumevanje in interpretacijo določene vsebine, ki jo podpre s konkretnimi primeri, ki neposredno izhajajo iz obravnavane vsebine. Denimo, pri naslovu *Discuss the problem of bereavement in the film »A Single Man«* pričakujemo, da bo kandidat obravnaval problem smrti in izgube na podlagi filma *A Single Man*. Kandidat mora tako razvijati svojo argumentacijo na osnovi filma in jo tudi podpreti s konkretnimi primeri iz filma. Kandidatov splošni pogled oz. lastno mnenje o problemu smrti, izgube in žalovanja pri tem ni relevantno in tudi ni pričakovano. S tem tipom naloge tako preverjamo, ali so kandidati določeno vsebino pravilno razumeli in osmislili. Podobno kot pri nalogah tipa B pri izbiri naslova določimo vsebinsko polje in način obravnave, na primer:

- *Compare the characters of the novel »The Boy in the Striped Pyjamas« by John Boyne in terms of their naivety*
- *Discuss the elements of hypocrisy in the film »Far from Heaven«*
- *Analyse the imagery of nature in the poem »She Dwelt among the Untrodden Ways«.*

Izkušnje kažejo, da kandidati slabo ločujejo naloge tipa B in C. Pogosto se namreč dogodi, da naloge tipa C obravnavajo enako/podobno kot naloge tipa B: namesto da bi gradili argumentacijo na konkretnem primeru, ki temelji na poznavanju določene vsebine oz. dela, podajajo samo splošno mnenje in osebne poglede. Poudariti velja, da bi veljalo v prihodnje to obliko obravnave (tj. specifično obravnavo) pogosteje vključevati v učni proces. Ne smemo namreč pozabiti, da se bodo kandidati, ki bodo izobraževanje nadaljevali na visokošolskih programih, pri pisni zmožnosti mnogo pogosteje srečevali s specifično/vsebinsko obravnavo problematike kot pa s podajanjem splošnega mnenja.

1.2.3 Sklep

Prispevek obravnava vlogo in pomen iztočnice pri preverjanju pisne zmožnosti. Izpostavljeni so predvsem praktični vidiki oblikovanja iztočnic. Uvodni razdelki prispevka pokažejo, da moramo biti pri oblikovanju in izbiri posamezne iztočnice pozorni na specifiko ciljne skupine, tipe nalog in kriterije, po katerih nameravamo pisne izdelke vrednotiti. Izhajajoč iz standardne klasifikacije tipov nalog (Weigle, 2002), jedrni del prispevka predstavi in analizira posamezne primere iztočnic ter obravnava njihovo (ne)primernost.

Literatura in viri

- 1 Eržen, V. et al. (2008). *Učni načrt. Angleščina. Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 2 Eržen, V. (ur.) (2011). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 3 Ilc, G. et al. (2010). *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – angleščina*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- 4 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 5 Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

1.3 Pomen in uporaba minimalnih standardov znanja za preverjanje in ocenjevanje pisne zmožnosti

Mag. Alenka Budihna, Gimnazija Bežigrad, Ljubljana
Blanka Klobučar, Gimnazija Vič, Ljubljana

Povzetek

Prispevek je osredotočen na poskus zapisa minimalnih standardov znanja za preverjanje in ocenjevanje pisne zmožnosti pri poučevanju angleščine v gimnazijskem programu. Minimalni standardi naj bi dijakom in učiteljem omogočali približno enaka skupna izhodišča za napredovanje, medtem ko pričakovani dosežki dijakom in učiteljem predstavljajo cilje pri pridobivanju znanja. Avtorici izhajata iz učnega načrta za osnovno šolo in se navezujeta na pričakovane dosežke, ki so zapisani v učnem načrtu za gimnazijo.

Minimalni standardi znanja za pisno zmožnost so opredeljeni po posameznih letnikih in glede na dejavnike, ki so učitelju in dijaku v pomoč pri določanju ravni znanja. Določanje ravni je dolgotrajen proces, zato je treba upoštevati več dijakovih izdelkov v daljšem časovnem obdobju. Celoten proces naj bo uporabniku dijaku prijazen in naj bo usmerjen predvsem v to, kaj dijak zna, in ne v to, česa ne zna. Ocenjevanje in tudi test morata biti zanesljiva, utemeljena in izvedljiva: vedeti je treba, kaj ocenjevati, ali je rezultat dejansko odsev dijakove stopnje znanja in ali so pridobljeni kriteriji, ki jih uporabljam, primerni ter obvladljivi. Eden od načinov uporabe minimalnih standardov za pisno zmožnost je prikazan tudi na primeru iz prakse.

V zaključku avtorici analizirata prednosti uporabe minimalnih standardov za pisno zmožnost pri dajanju povratne informacije dijakom, ki so na področju pisanja šibkejši, ter pri ocenjevanju posameznih izdelkov in določanju ravni znanja na področju pisne zmožnosti, ki dijakom še omogoča uspešno napredovanje.

Ključne besede: *minimalni standardi, pričakovani dosežki, pisna zmožnost, učni načrt, SEJO*

1.3.1 Pričakovani dosežki in minimalni standardi znanja

V učnem načrtu za angleščino za osnovno šolo je za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje opisana pričakovana raven znanja oz. standardi znanja (UN OŠ, 2011: 25-35), ki naj bi jih osnovnošolci dosegli pri vseh jezikovnih zmožnostih ob koncu programa devetletke. Standardi znanja so določeni z ravnjo A2 oz. A2+, kar je nato izhodišče za nadaljevanje razvijanja jezikovnih zmožnosti pri poučevanju angleščine v prvem letniku gimnazije. Pričakovani dosežki v gimnazijskem programu

so nato okvirno opredeljeni s stopnjo B1 ob koncu drugega letnika ter s stopnjo B2 (UN, 2008: 26–33) ob zaključku šolanja na gimnaziji. V skladu s pričakovanimi dosežki so vsako šolsko leto izdelani tudi letni delovni načrti, v katerih učitelji načrtujemo dejavnosti in procese, ki dijakom zagotavljajo razvijanje jezikovnih zmožnosti do takšne mere, da lahko dosegajo pričakovane standarde znanja.

Pomembno je, da se učitelji zavedamo dejstva, da pričakovani dosežki, na doseganje katerih je naravn na gimnazijski program, niso mišljeni kot dosežki, ki jih morajo vsi dijaki pri vseh jezikovnih zmožnostih tudi v celoti doseči. Pričakovane dosežke lahko razumemo kot nekakšno orientacijsko točko, ki bi naj se ji čim večje število dijakov čim bolj približalo, vendar je povsem razumljivo, da pri tem prihaja do odstopanj. Večina dijakov se namreč pričakovanim dosežkom ne približa v vseh jezikovnih zmožnostih enako. Nekateri pri posameznih jezikovnih zmožnostih pričakovane dosežke celo presegajo, medtem ko imajo nekateri drugi velike težave pri usvajjanju najbolj temeljnih znanj.

Da bi lahko tudi dijaki s težavami napredovali, je nujno, da zagotovimo tudi t. i. minimalne standarde znanja za vse jezikovne zmožnosti, ki določajo spodnjo mejo še sprejemljivega znanja za napredovanje v višji letnik gimnazijskega programa. Minimalni standardi so učitelju v pomoč pri delu z dijaki, ki se soočajo s težavami pri posamezni jezikovni zmožnosti, in hkrati lahko delujejo kot nekakšen 'nadzorni mehanizem', da učitelj od teh dijakov ne zahteva preveč. V gimnaziji smo namreč pogosto osredotočeni predvsem na doseganje pričakovanih dosežkov, saj jih večina dijakov dejansko zmore dosegati oz. se jim približati, zato moramo biti še toliko bolj previdni pri delu s šibkejšimi dijaki, za katere ravno tako želimo, da so uspešni in da dosežejo največ glede na svoje sposobnosti.

Minimalni standardi so seveda lahko v pomoč tudi dijakom s težavami pri posamezni jezikovni zmožnosti, saj tako laže razumejo, kaj vse morajo izboljšati, da bo njihovo znanje dovolj dobro za napredovanje. Zato je izjemno pomembno, da dijake z minimalnimi standardi podrobno seznanimo in da jih razumejo. Samo tako so lahko minimalni standardi v obojestransko korist – učitelju in dijakom, ki imajo težave pri posamezni jezikovni zmožnosti in želijo svoje dosežke izboljšati.

Dejavniki in opisniki minimalnih standardov

Opis minimalnih standardov temelji na teorijah jezikovne zmožnosti, hkrati pa mora ostati prijazen do uporabnika – dijaka in sprejemljiv za učitelja. Razvijanje opisnikov, ki so dovolj raznoliki, da ločimo med vsemi petimi stopnjami ocenjevanja (ocene od 1 do 5), je zahteven proces. V pomoč so lahko spodnja štiri vprašanja, ki določajo osnovno raven znanja (Garrison, 2006):

- Kakšni so pričakovani dosežki v danem učnem okolju?
- Kakšni so najnižji sprejemljivi standardi v danem učnem okolju?
- Kateri standardi zapolnjujejo prostor med pričakovanimi dosežki in najnižjimi sprejemljivimi standardi?
- Kateri standardi niso več sprejemljivi?

Odgovori na vprašanja pomagajo oblikovati dovolj specifične opisnike, da ustrezajo generaciji dijakov v danem učnem okolju. Ker je ocenjevanje odvisno tudi od preizkusa znanja, s katerim ocenjujemo dijaka, mora biti le-ta sestavljen tako, da lahko ocenjevalec zanesljivo razločuje med različnimi stopnjami znanja. Zato

morata biti tako ocenjevanje kot tudi pisni preizkus *zanesljiva, utemeljena in izvedljiva*: učitelj mora vedeti, kaj želi ocenjevati, znati mora presoditi, ali je dijakov rezultat res odsev njegove stopnje znanja in ali so kriteriji, ki jih uporablja, primerne ter obvladljivi (SEJO 2007; Hughes, 2003). Učitelj mora prevzeti odgovornost za interpretacijo dijakovega izkazanega znanja. Zanesljivost kriterijev in opisnikov ter s tem tudi ocenjevanja zagotavljamo tudi tako, da dobi neki izdelek vsakokrat, ko ga ocenjujemo po izbranih kriterijih, približno enako oceno ('*intra*' zanesljivost), kar naj velja tudi v primeru, ko je ocenjevalec drug učitelj ('*inter*' zanesljivost) (Garrison, 2006).

Celoten proces naj bo dijaku prijazen. Usmerimo se proti temu, kar dijak *zna*, in ne proti tistemu, česar ne zna. Opisniki kriterijev za minimalne standarde morajo biti ustrezno konkretizirani, da lahko nato tudi dijak dobi konkretizirano in argumentirano informacijo o stopnji znanja pri posamezni jezikovni zmožnosti.

Pri določanju kriterijev in opisnikov moramo torej paziti na naslednje:

- standardi ne smejo biti postavljeni niti previsoko niti prenizko,
- opisniki morajo biti ubesedeni tako, da so jasni tudi dijakom,
- standardi ne morejo vsebovati vseh podrobnosti o eksplicitnem in implicitnem znanju, ki ga morajo dijaki razviti.

1.3.2 Minimalni standardi znanja za pisno sporočanje/sporazumevanje za program gimnazija

Zaradi sprememb pri izpitu splošne mature iz angleščine, ki terjajo tudi spremembe v procesih poučevanja, preverjanja in ocenjevanja, sva se pri poskusu zapisa minimalnih standardov osredotočili na pisno zmožnost, ki jo spremembe zadevajo v kar največji meri. Pri tem sva izhajali iz teh dokumentov:

- učni načrt za angleščino za osnovno šolo,
- učni načrt za angleščino za gimnazijo,
- predmetni izpitni katalog za splošno maturo angleščina,
- skupni evropski jezikovni okvir.

Odločili sva se za pet kriterijev oz. dejavnikov: vrste besedil, teme, sporočilni namen, vezljivost ter besedišče in slovnica. Dejavnika, ki zadevata vrste besedil in teme, sta izključno v domeni učitelja, ki mora slediti priporočilom v učnem načrtu. V skladu s temi priporočili učitelji na začetku izhajamo iz tem, ki so konkretnie in dijakom blizu, v višjih letnikih pa zajamemo tudi teme, ki so bolj abstraktne narave. Postopnost glede zahtevnosti je zelo pomembna tudi pri izbiri besedilne vrste (preglednica 1), saj previsoka stopnja zahtevnosti lahko hitro privede do upada motivacije pri dijakih. Preostali trije dejavniki – sporočilnost, vezljivost, besedišče in slovnica – se navezujejo na ugotavljanje stopnje znanja in dajanje povratne informacije dijakom. Tako kot pri prvih dveh dejavnikih se zahtevnost tudi pri preostalih treh dejavnikih od prvega do četrtega letnika postopoma stopnjuje.

1. letnik

| Dejavniki | Minimalni standardi znanja |
|-----------------------|---|
| Vrste besedil | <i>Piše kratka neuradna in nezahtevna besedila, ki so bila obravnavana pri pouku.</i> |
| Teme | <i>Piše o nezahtevni tematiki, ki je konkretna, povezana z njegovim vsakdanjim življenjem in je bila obravnavana pri pouku.</i> |
| Sporočilni namen | <i>Osnovni sporočilni namen je vsaj delno razviden. Razvidna je tudi vsaj katera od standardnih značilnosti zahtevane besedil ne vrste.</i> |
| Vezljivost | <i>Vezljivost je ohlapna, vendar si kljub očitni nepovezanosti na ravni stavka, odstavka in sestavka misli dovolj logično sledijo, da delno razberemo osnovno sporočilo.</i> |
| Besedišče in slovnica | <i>Enostavne in zelo pogosto rabljene polnopomenske besede in besedne zveze, kljub pogostim napakam v zapisu, uporablja dokaj pravilno. Uporablja pretežno enostavne jezikovne strukture, ki kljub pogostim napačnim rabam ne otežujejo razumevanja besedila.</i> |

2. letnik

| Dejavniki | Minimalni standardi znanja |
|-----------------------|--|
| Vrste besedil | <i>Piše neuradna in krajsa nezahtevna poluradna besedila, ki so bila obravnavana pri pouku.</i> |
| Teme | <i>Piše besedila o tematiki, ki je konkretna, povezana z vsakdanjim življenjem in je bila obravnavana pri pouku.</i> |
| Sporočilni namen | <i>Osnovni sporočilni namen je delno razviden. Prepoznamo lahko večino najosnovnejših standardnih značilnosti zahtevane besedilne vrste.</i> |
| Vezljivost | <i>Vezljivost je ohlapna; misli in ideje v besedilu občasno niso jasno povezane na ravni stavka, odstavka in sestavka, vendar je njihovo zaporedje dovolj logično, da razberemo osnovno sporočilo. Pri pisanju uporablja preproste povezovalce.</i> |
| Besedišče in slovnica | <i>Enostavne in zelo pogosto rabljene polnopomenske besede in besedne zveze, kljub občasnim napakam v zapisu, uporablja dokaj pravilno. Jezikovnega registra se zaveda le občasno. Uporablja pretežno enostavne jezikovne strukture z občasnimi napačnimi rabami. Pri občasnici rabi zapletenejših jezikovnih struktur so napake pogosteje, vendar kljub temu ne otežujejo razumevanja besedila.</i> |

3. letnik

| Dejavniki | Minimalni standardi znanja |
|-----------------------|---|
| Vrste besedil | <i>Piše krajša neuradna in uradna besedila ter daljša neuradna besedila, ki so bila obravnavana pri pouku.</i> |
| Teme | <i>Piše besedila o tematiki, ki je konkretna, povezana z vsakdanjim življenjem in s širšim družbenim okoljem in je bila obravnavana pri pouku.</i> |
| Sporočilni namen | <i>Osnovni sporočilni namen je delno dosežen. Razvidne so najosnovnejše standardne značilnosti zahtevane besedilne vrste.</i> |
| Vezljivost | <i>Vezljivost je dokaj ohlapna, vendar je vsebina besedila kljub očitnim nepovezanim preskokom zapisana v pretežno razumljivem linearinem zaporedju misli in idej. Pri pisanju dijak uporablja preproste povezovalce in občasno tudi osnovna vezniška sredstva.</i> |
| Besedišče in slovnica | <i>Pogosto rabljene polnopomenske besede in besedne zveze, kljub občasnim napakam v zapisu, uporablja dokaj pravilno. Jezikovnega registra se zaveda le občasno. Uporablja pretežno enostavnejše jezikovne strukture z občasnimi napačnimi rabami. Pri rabi zapletenejših jezikovnih struktur so napake pogosteje, vendar kljub temu ne otežujejo razumevanja besedila.</i> |

4. letnik

| Dejavniki | Minimalni standardi znanja |
|-----------------------|--|
| Vrste besedil | <i>Piše krajša in daljša neuradna in uradna besedila, ki so bila obravnavana pri pouku.</i> |
| Teme | <i>Piše besedila o tematiki, ki je konkretna in delno abstraktna, povezana z vsakdanjim življenjem in s širšim družbenim okoljem.</i> |
| Sporočilni namen | <i>Osnovni sporočilni namen je delno dosežen. Razvidne so standardne značilnosti zahtevane besedilne vrste.</i> |
| Vezljivost | <i>Vezljivost je še ohlapna, vendar je vsebina besedila kljub občasnim nepovezanim preskokom zapisana v pretežno razumljivem linearinem zaporedju misli in idej. Pri pisanju dijak uporablja preproste povezovalce in osnovna vezniška sredstva.</i> |
| Besedišče in slovnica | <i>Pogosto rabljene polnopomenske besede in besedne zveze, kljub občasnim napakam v zapisu, uporablja dokaj pravilno. Občasno uporablja tudi zahtevnejše besedišče, kjer so napake pogosteje. Jezikovnega registra se pretežno zaveda, opazni so spodrljaji. Uporablja enostavnejše jezikovne strukture z občasnimi napačnimi rabami, pa tudi zapletenejše jezikovne strukture, pri katerih naredi več napak, vendar te ne otežujejo razumevanja besedila.</i> |

1.3.3 Uporaba minimalnih standardov za pisno zmožnost

Minimalni standardi so bistvenega pomena pri določanju spodnje meje še zadovoljive ravni znanja dijaka pri določeni jezikovni zmožnosti, ki še omogoča uspešno nadgradnjo v višjem letniku. Pri pisni zmožnosti ta proces vključuje večje število pisnih izdelkov, ki so ovrednoteni s pomočjo minimalnih standardov. Vendar pa so lahko uporabni tudi pri dajanju povratne informacije dijaku o posameznem izdelku, saj omogočajo zelo konkretno in argumentirano povratno informacijo, ki pogosto deluje kot dober motivator, saj dijakom lahko konkretno povemo, kje vse so že napredovali in dosegajo oz. že presegajo minimalne standarde in kaj morajo še izboljšati.

V nadaljevanju prispevka sva želeli pokazati, kako lahko učitelj uporabi minimalne standarde pri dajanju povratne informacije dijakom. Odločili sva se za pisanje poročila z dijaki drugega in četrtega letnika, ki imajo težave pri pisni zmožnosti. Uporabili sva enako iztočnico, le da sva jo za dijake drugih letnikov zapisali v bolj pregledni obliki.

Primer izdelka in povratne informacije dijaku drugega letnika gimnazije

Iztočnica

*You have had a class discussion about after-school clubs and your English teacher has asked you to suggest an activity that you have tried and which is not currently on offer at your school. Write your **report** of about 100–120 words, in which you:*

- *describe the activity*
- *state what is good about it*
- *say why you think it would be popular with your fellow students.*

(Remember to organise your text into paragraphs and insert headings to make it clearer.)

Report on: School choir

At our school there are many after school activities, but we do not have a school choir. We could meet two times a week and sing songs. We could participate in competitions. When we would not be preparing for competitions we could sing songs that we like. We could go listening to some concerts. I think it is good also to get to know many new students. Invited will be students who can play instruments and would be able to play accompaniment. There would be just the ones who love music and that is why the classes could be so good. I think that this would be very popular with my fellow students because many of them love to sing and take up with many new people. I think that every school needs a school choir because music is something very important in our life.

Povratna informacija

Sporočilni namen

Vsebina: na splošno je primerna, podprta z zelo enostavnimi dokazi – *poskusi to izboljšati.*

Namen pisanja in učinek na bralca: namen pisanja je dosežen, bralec ga razume.

Standardne značilnosti: niso v celoti razvidne – *besedilo je treba razčleniti na odstavke, priporočljivo je dodati tudi podnaslove, da bo besedilo še bolj pregledno. Manjka zaključek – pričakuje se, da z neko ugotovitvijo/predlogom sklenemo besedilo.*

Vezljivost

Koherenca: besedilo je na splošno koherentno.

Kohezija: uporabljeni so preprosti povezovalci (because, when) – *poskusi besedilo nadgraditi z uporabo več ustreznih vezniških sredstev (kot npr. that is why, ki se že pojavi v besedilu).*

Besedišče in slovница

Nabor besedišča: v besedilu so pretežno rabljene izrazito enostavne polnopomeniske besede in besedne zveze – *poskusi katero od teh nadgraditi.*

Jezikovni register: na splošno je primeren.

Pravilnost zapisu pogosto rabljenih polnopomenskih besed in besednih zvez: veliko napak je v zapisu tudi zelo enostavnih besed, včasih je prisotna površnost.

Pravilnost rabe enostavnih/zapletenejših jezikovnih struktur: uporabljeni so pretežno enostavne jezikovne strukture z nekaj napakami (there is many) – *poskuši uporabiti tudi nekoliko zapletenejše jezikovne strukture (npr. povezati enostavčne v večstavčne povedi).*

Pravilna raba besednega reda v povedih: na splošno je besedni red v enostavnih povedih pravilen, v zapletenejših pa se pojavljajo napake (npr. invited will be students ...).

Pravilna raba ločil: na splošno je primerna.

Primer izdelka in povratne informacije dijaku četrtega letnika gimnazije

Iztočnica

*You have had a class discussion about after-school clubs and your English teacher has asked you to suggest an activity that you have tried and which is not currently on offer at your school. Write your **report** of about 150-180 words, in which you describe the activity, state what is good about it and say why you think it would be popular with your fellow students.*

Report on: After-school activity

The activity: Nowdays a lot of people have badly self-image. These are not only girls but more and more boys, too. I have been on a lecture and I have learned a lot of new things about this. I think that is important that we have a good meaning of ourselves because that also help us in life. The society today do not receive different people. For example, if we look at school. Girl who is not following the fashion, has not perfect figure or is from other country is not accepted in company and neither does a boy. That a lot help toward a contemptuous self-image and low self-confidence. Because of that can also come till bad decisions which could finish as very bad even tragic. I think this after-school activity is a good idea because people need to talk of their problems and we have to help them because you never know when you will need a help, too. On beggining may be a little group but later on I am convinced that this activity return to a very popular.

In conclusion: **On our school are lots of that students who need a help so we can finally discuss about ourselfs and together we will find a solution.**

Povratna informacija

Sporočilni namen

Vsebina: na splošno vsebina ni primerna, premalo je osredotočena na zahteve iztočnice – *v fazi načrtovanja natančno premisli, kaj vse mora biti vključeno v vsebino (opis dejavnosti, dobre strani dejavnosti, zakaj bi bila dejavnost zanimiva za druge dijake).*

Namen pisanja in učinek na bralca: namen pisanja v glavnem ni dosežen, ker ima dokaj neustrezen učinek na bralca – *bralec težko razume, kakšne vrste dejavnost imaš v mislih (komu bodo ta srečanja namenjena, kdo se jih lahko udeleži, kako bodo potekala, kdo jih bo vodil itd.).*

Standardne značilnosti: niso v celoti razvidne – besedilo je treba razčleniti na odstavke, priporočljivo je dodati tudi podnaslove, da bo besedilo še bolj pregledno. Naslov je premalo sporočilen.

Vezljivost

Koherenca: besedilo na splošno ni koherentno – *koherenco poskusiti izboljšati z jasnim načrtom pisanja – kaj in v kakšnem zaporedju želim kaj povedati.*

Kohezija: uporabljeni so preprosti povezovalci (because, when) - *poskusi besedilo nadgraditi z uporabo več ustreznih vezniških sredstev (kot npr. that is why, ki se že pojavi v besedilu).*

Vezljivost

Nabor besedišča: v besedilu je veliko napačnih rab polnopomenskih besed in besednih zvez (The society today do not receive different people. I am convinced that this activity return to a very popular. ... we have a good meaning of ourselves ...) - *priporočljiva je uporaba slovarja za preverjanje pomena posameznih besed in ustrezne rabe besedišča.*

Jezikovni register: na splošno je primeren.

Pravilnost zapisu pogosto rabljenih polnopomenskih besed in besednih zvez: pojavljajo se posamezne napake v zapisu besed (nowdays, accepted, beginning).

Pravilnost rabe enostavnih/zapletenejših jezikovnih struktur: precej pogoste napake pri rabi osnovnih in zapletenejših jezikovnih struktur; občasno je tudi razumevanje besedila oteženo - *poskusi se izogniti pogostim osnovnim napakam, ki zadevajo izpuščanje člena, napačno rabo predlogov, napačno rabo tretje osebe ednine v navadnem sedanjiku.*

Pravilna raba besednega reda v povedih: pri besednjem redu je občasno čutiti vpliv slovenščine - *poskusi se držati osnovnega besednega reda, ki je značilen za angleščino.*

Pravilna raba ločil: na splošno je primerna.

1.3.4 Pripromočki za učitelja

Na podlagi dejavnikov in opisnikov za minimalne standarde pri pisni zmožnosti sva izdelali preglednico (preglednica 1), ki nama je bila v pomoč pri analizi izdelkov dijakov. Tako sva posamezne dejavnike razgradili in si tudi grafično zapisali, kje dijak že dosega minimalni standard (+), kje ga delno dosega (+ -) in kje ga še ne dosega (-). To nama je zelo pomagalo pri konkretizaciji zapisa povratne informacije.

Preglednica 1: Uporaba minimalnih standardov pri pripravi povratne informacije

| Dejavnik | Kaj dejavnik vključuje | Primer 1 (2. l) | Primer 2 (4. l) |
|------------------|---|-----------------|-----------------|
| Sporočilni namen | • Vsebina | + - | - |
| | • Namen pisanja in učinek na bralca | + | - |
| | • Standardne značilnosti zahtevane besedilne vrste | + - | + - |
| Vezljivost | • Koherenca | + | - |
| | • Kohezija – uporaba povezovalcev in vezniških sredstev | + - | + - |

| | | | |
|-----------------------|--|-----|-----|
| Besedišče in slovница | • Nabor besedišča | + - | + - |
| | • Jezikovni register | + | + |
| | • Pravilnost zapisa po-gosto rabljenih polnopomenskih besed in besednih zvez | - | + - |
| | • Pravilnost rabe enostavnih/zapletenejših jezikovnih struktur | + - | - |
| | • Pravilna raba besednega reda v povedih | + - | - |
| | • Pravilna raba ločil | + | + |

Pripravili sva še predlog razporeditve obravnave in pisanja besedilnih vrst (preglednica 2) glede na veljavni učni načrt za gimnazije (UN 2008). Učitelji seveda lahko sami po svoji presoji izbiramo med spodaj navedenimi besedilnimi vrstami oz. dodajamo nove besedilne vrste, pri tem pa moramo paziti na zahtevnost iztočnic in tematike. V vsakem primeru moramo zadostiti zahtevam gimnazjskega programa.

Preglednica 2: Predlog obravnave besedilnih vrst

| Besedilne vrste | 1. letnik | 2. letnik | 3. letnik | 4. letnik |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Krajši zapis v dnevniku | ✓ | | | |
| Nezapletena navodila | ✓ | | | |
| Osebno pismo/ elektronsko sporočilo | ✓ | ✓ | | |
| Krajše poročilo | ✓ | ✓ | | |
| Krajša zgodba ali pripoved | ✓ | ✓ | | |
| Krajši članek | ✓ | ✓ | | |
| Krajše reklamno besedilo | ✓ | ✓ | | |
| Navodila | | ✓ | | |
| Poluradno pismo/ elektronsko sporočilo | | ✓ | ✓ | |
| Reklamno besedilo | | ✓ | ✓ | |
| Uradno pismo/ elektronsko sporočilo | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Poročilo | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Jasno zgrajene zgodbe in pripovedi | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Esej (opisovalni, razpravljalni itd.) | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Literarni esej | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Članek | | ✓ | ✓ | ✓ |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Krajše umetnostno besedilo (npr. pesem) | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Življjenjepis v nevezani obliki | | ✓ | ✓ | ✓ |

1.3.5 Sklep

Določanje ravni znanja pri posameznem dijaku je dolgotrajen proces, v katerem je treba upoštevati več izdelkov narejenih v daljšem časovnem obdobju. Upoštevati je treba tudi osebnostne lastnosti, odnos in temperament dijaka, ker je to del posameznikovih splošnih kompetenc (SEJO 2007). Kadar dijak pri posamezni jezikovni zmožnosti pokaže tako malo znanja, da se učitelj vpraša ali dijak sploh še lahko ustrezeno komunicira, učitelj poseže po minimalnih standardih.

Uporaba minimalnih standardov učitelju omogoča celosten vpogled v raven znanja pri posameznem dijaku in s tem tudi veliko bolj objektivno in argumentirano presojo, ali dijakovo znanje zadostuje za napredovanje ali ne.

Minimalni standardi naj bodo torej predvsem pripomoček za skupno delo in skupna prizadevanja učitelja in dijakov, ki jim posamezne jezikovne zmožnosti sicer povzročajo težave, vendar si kljub temu želijo napredovati in doseči zadovoljivo raven znanja.

Literatura in viri

- 1 Cambridge ESOL. *Skills for Life. Handbook for teachers*. (2010). Dostopno na: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/116251_Skills_For_Life_handbook_Dec_2010.pdf (2. 11. 2012).
- 2 Davidson, P., Coombe, C. *Setting real standards using authentic assessment in an EAP context*. Dostopno na: <http://iatefl.org/Sample article-Davidson in Coombe.pdf> (2. 11. 2012).
- 3 Eržen, V. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_angleščina.pdf (30. 12. 2012).
- 4 Eržen, V. idr. (2008). Učni načrt za gimnazije. Angleščina. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ANGLEŠČINA_gimn.pdf (2. 11. 2012).
- 5 Garrison, C. in Ehringhaus, M. (2006). *Formative and Summative Assessments in the Classroom*. Assosciation for Middle Level Education. Dostopno na: <http://www.amle.org/> (5. 1. 2013).
- 6 Hughes, D. (2003). *Writing Criteria Standards*. Dostopno na: www.uq.edu.au/teaching-learning/docs/Writing_Criteria_Standards.doc (2. 11. 2012).
- 7 Tankó, G. *The Writing Handbook. Into Europe*. Dostopno na: http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/into_europe/writing.pdf (2. 11. 2012).
- 8 *The common European Framework* (2007). Dostopno na: www.coe.int/t/dg4/.../Little_CEFRmigrants_EN.doc (2. 11. 2012).
- 9 Zupanc, D. (2005). *Standardi znanja v edukaciji*. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-ZN5R4SZX/> (2. 11. 2012).

1.4 Pisanje in ocenjevanje povzetkov

Breda Arnejšek in Ana Lazić Paunović,
Gimnazija Poljane, Ljubljana

Povzetek

Pisanje povzetkov je zelo kompleksna spretnost. Povzetek v zgoščeni obliki odraža, kako njegov avtor razume izvirno besedilo. S povzemanjem dijak ne preverja samo svojega bralnega razumevanja, ampak uriti tudi sposobnost pisnega izražanja, saj mora pomembne misli originalnega besedila jasno izraziti s svojimi besedami. V prispevku avtorici opišeta, kako sta učili pisanje povzetkov člankov v dveh oddelkih drugega letnika na Gimnaziji Poljane v šolskem letu 2011-2012. Predstavljena so navodila za dijake, ki so vodila dijake korak za korakom do končnega povzetka, kakor tudi opisniki in kriteriji za ocenjevanje njihovih izdelkov. V prilogi je primer članka, ki so ga dijaki povzeli, ter primeri njihovih izdelkov z učiteljevo povratno informacijo in oceno. Avtorici skleneta s svojimi opažanji glede najbolj pogostih napak v povzetkih dijakov ter spoznanji, kaj so dijaki s to aktivnostjo pridobili.

Ključne besede: pisanje povzetkov, ocenjevanje, učiteljeva povratna informacija

Če te nekdo vpraša, o čem je govoril film, ki si si ga prejšnji večer ogledal, moraš biti sposoben povzeti bistvo tega filma, saj tisti, ki je to vprašal, ne pričakuje, da boš govoril toliko časa, kot je film trajal, in opisal vse dogodke. Prav tako je treba pri povzemanju nekega besedila znati poiskati pomembna dejstva v njem in jih predstaviti jasno ter čim bolj zgoščeno.

Pisanje povzetkov je spretnost, pri kateri dijaki pokažejo, kako so razumeli izvirno besedilo. Ker pa morajo to izraziti s svojimi besedami, v dobro organiziranem besedilu, je povzemanje kompleksna bralno-pisna spretnost, ki jim bo zelo koristila tudi pozneje, ko si bodo delali povzetke obsežnega študijskega gradiva.

Glavne značilnosti povzetka

- Gre za **krajšo različico izvirnega besedila**, po navadi okoli 20-30 % dolžine prvotnega besedila. Ne vključimo idej, ki niso v prvotnem besedilu, in tudi ne svojega mnenja.
- Povzetek predstavlja **le najbolj pomembne ideje izvirnika**, ne vključuje citatov, statističnih podatkov ali zelo podrobnih informacij.
- Pri pisanju povzetka ne smemo prepisati delov izvirnega besedila (kršenje avtorskih pravic!), ampak moramo pomembne ideje originala povzeti, **uporabljajoč svoje lastno besedišče**.

Spretnosti, ki jih razvijamo pri pisanju povzetkov

- **Izbiranje idej**, ki jih bomo vključili v povzetek.
- **Uporaba zgoščenega sloga pisanja** (tj. uporaba posameznih besed namesto odvisnih stavkov ali izražanje več idej v enem samem stavku).

- **Reorganiziranje besedila**, saj je včasih treba spremeniti vrstni red idej, da v povzetku začnemo z glavno mislio, ki je lahko v izvirniku skrita v sredini besedila.
- **Preoblikovanje besedila** – isto stvar moramo povedati drugače, uporabljajoč svoje besede. To lahko naredimo na več načinov, na primer:⁶
 1. z uporabo istopomenk
Ex.) People think it is asocial to sit at a computer terminal in a cafe.
People think it is anti-social to sit at a computer terminal in a cafe.
 2. z uporabo druge besedne vrste:
Ex.) Many girls model themselves after their mothers. Many girls use their mothers as models.
 3. s spremembo aktivnega stavka v pasivnega in obratno:
Ex.) Most senior students attended the debate.
The debate was attended by most senior students.
 4. s spremembo pozitivnega pomena v negativnega in obratno:
Ex.) All participants disagreed on that particular question.
None of participants agreed on that particular question.

Postopek pri pisanju povzetkov⁷

1. **Preleti** besedilo, da ugotoviš glavno misel.
2. Še enkrat preberi in **podčrtaj** pomembne ideje. Preveri neznane besede v slovarju.
3. Določi **ključne besede** besedila in jih potem tudi uporabi v povzetku.
4. Napiši **prvi osnutek** svojega povzetka, v katerem odgovori na vprašanja: Kje? Kdaj? Kdo? Kaj? Zakaj?
5. Organiziraj svoj povzetek v **uvod, jedro in zaključek**. V uvodu navedi, kaj povzemaš, kdo je avtor, kdaj in kje je bilo besedilo objavljeno ter glavno misel besedila. V jedru predstavi pomembne ideje iz izvirnega besedila, a brez citatov in podrobnosti. V zaključku povzemi avtorjevo glavno misel.
6. **Preglej** svoj povzetek. Ali odraža iste misli kot izvirno besedilo? Je iz povzetka razvidno, ali avtor želi bralca informirati, prepričati ali mogoče samo zabavati? So misli dobro povezane in organizirane v uvod, jedro in zaključek? Se misli in besede ne ponavljajo? Je povzetek ustrezne dolžine? Ni napak?
7. Napiši **končno različico** povzetka.

⁶ Primeri povzeti po Some Guidelines on Academic Summary Writing and Paragraphing. Dostopno na: <http://lrs.ed.uiuc.edu/students/fwalters/paraprse.html> (6. 6. 2013).

⁷ Povzeto po Guidelines for writing a summary with in-text citations. Dostopno na: <http://academics.smcvt.edu/cbauer-ramazani/index.htm> (26. 2. 2013).

Pisanje povzetkov v drugem letniku

V šolskem letu 2011/2012 sva se avtorici dogovorili, da bova spretnost pisanja povzetkov sistematično razvijali v oddelkih 2. f in 2. g Gimnazije Poljane. Ker smo ravnonkar končali obravnavanje teme naravnih nesreč, sva sklenili, da bova uporabili izvirne članke na to temo. Seveda so bili besediščno dokaj zahtevni za dijake drugega letnika, zato sva jih opremili z razlago zahtevnejših besed (glej prilogo 2).

Preden so se dijaki naloge lotili, sva jih žeeli seznaniti s kriteriji za ocenjevanje povzetkov, saj meniva, da opisniki tudi opozarjajo dijake na to, kaj je pri takih izdelkih pomembno, na kaj naj bodo pri pisanju povzetkov pozorni. Pregledali sva različne kriterije za pisanje povzetkov, dostopne na internetu (na primer Assessing summaries of texts; dostopne na <http://images.pcmac.org/Uploads/HuronISD/HuronISD/Departments/Documents/N0901.pdf> in Writing a Summary Rubric; dostopno na <http://www.studyzone.org/testprep/ela4h/summaryrubric.htm> (6. 6. 2013)), a ugotovili, da ne ustrezajo v popolnosti temu, kar sva si zamislili. Želeli sva oceniti, kako so dijaki izvirno besedilo razumeli kot tudi, kako se pisno izražajo, zato sva oblikovali svoje kriterije. V njih sva opredelili, da naj vsebina v dogovorjeni dolžini povzema glavne ideje izvirnega besedila brez podrobnosti, da morajo biti ideje logično povezane in organizirane v ustrezne odstavke z jasno izraženo vodilno mislio, da naj dijaki pišejo v zgoščenem slogu in pri tem uporabljajo svoje besede ter slovnično pravilen jezik z ustrezno rabo ločil. Tako sva oblikovali štiri kategorije (glej prilogo 1).

S temi kriteriji sva seznanili dijake, potem ko sva jim razložili, zakaj je pomembno, da znajo napisati povzetek, in kaj odlikuje dober povzetek. Ko smo skupaj prebrali članek »Japanese Town Hopes for Post-Tsunami Reinvention« avtorice Lucy Craft, sva dijake vodili skozi sedem faz pisanja povzetkov, kot so opisani zgoraj.

Ugotovili sva, da so besedilo razumeli, da ni bilo preveč zahtevno za dijake drugega letnika. Pomembno se nama je zdelo, da pisanje povzetkov vpeljeva že tako zgodaj, ker gre za kompleksno spretnost, ki jo je vredno utrjevati in nato s pridom uporabiti v tretjem in četrtem letniku pri prebiranju daljših besedil. Ko so dijaki oddali prve izdelke, se je izkazalo, da je bil marsikdo v svojem povzetku premalo discipliniran – zlasti šibkejši dijaki so se zatekali v prepisovanje celih stavkov iz izvirnega besedila. Hitro so se zadovoljili in niso videli potrebe po tem, da bi izdelek še izboljšali, tako da bi uporabili bolj zgoščen slog pisanja ali bolje povezali svoje misli. Pokazali sva jim vzorčni izdelek (glej prilogo 3) in obrazložili, zakaj je to dober povzetek. Kot rezultat so bili povzetki drugega in tretjega članka, ki so jih napisali doma, že veliko boljši.

Verjameva, da so dijaki zaradi pisanja povzetkov že postali boljši bralci, ki znajo hitreje izluščiti glavno misel ter pomembne ideje iz daljšega članka. Prav tako postajajo bolj kritični bralci, ki se zavedajo, da je možno razbrati avtorjev namen iz nabora besed, ki jih uporablja. Zaradi vaje v pisanju povzetkov so začeli posvečati več pozornosti temu, da se izogibajo ponavljanju istih besed in da svoje misli izrazijo v lepo povezanih zgoščenih stavkih. Meniva, da je tako ta aktivnost v celoti dosegla svoj namen. Poleg tega so se naučili nekaj koristnega, kar jim bo v pomoč pri študiju in pozneje v življenju.

Literatura in viri

- 1 Bauer-Ramazani, C. *Guidelines for writing a summary with in-text citations.* Dostopno na: <http://academics.smcvt.edu/cbauer-ramazani/index.htm> (26. 2. 2013).
- 2 Craft, L. (2011). *Japanese Town Hopes for Post-Tsunami Reinvention.* NPR News. Dostopno na: <http://m.npr.org/story/141931480?url=/2011/11/02/141931480/japanese-town-hopes-for-post-tsunami-reinvention> (6. 6. 2013).
- 3 *How to write a summary.* Dostopno na: <http://www.enotes.com/topics/how-write-summary> (6. 6. 2013).
- 4 Scott Walters, F. *Some Guidelines on Academic Summary Writing and Paragraphing.* Dostopno na: <http://lrs.ed.uiuc.edu/students/fwalters/paraprse.html> (6. 6. 2013).
- 5 *Summary Writing.* Dostopno na: www.sdc.uwo.ca/writing/handouts/summaryWriting.pdf (6. 6. 2013).

Priloge



Priloga 1: Kriteriji za ocenjevanje povzetkov

Priloga 2: Navodila za nalogi in članek z dodanim slovarčkom

Priloga 3: Izdelki dijakov s komentarjem in oceno učitelja ter vzorčni povzetek

Priloga 1

Kriteriji za ocenjevanje povzetkov**SUMMARY WRITING RUBRIC**

| | 4 points | 3 points | 2 points | 1 point |
|--------------------------------|--|--|---|---|
| Content | Clearly states the main idea of the original, correctly summarizes the text, including all relevant important information with no specific details, observes the limitation of length. | States the overall idea of the original, correctly summarizes the text, including most relevant important information and one or two specific details, exceeds the limitation of length by 10 %. | Somewhat states the overall idea of the original, mostly correctly summarizes the text, including some important information but tends to include too specific details, exceeds the limitation of length by 20 %. | Has no statement of the overall idea, partly correctly summarizes the text, including some ideas of the original and quite some detailed or even irrelevant information, exceeds the length by 30 % or more. |
| Organisation | The main idea is expressed in a clear topic sentence. All facts are well organised to make a point, ideas are all logically connected. Paragraphing is appropriate. | The main idea is expressed in a topic sentence. Most facts are well organised to make sense, most ideas are logically connected. Paragraphing is mostly appropriate. | There is an attempt at a topic sentence. Some facts are not well organised, some ideas are not logically connected. Paragraphing is mostly not appropriate. | There is no topic sentence or the given topic sentence is unclear. Facts are randomly presented, no sequencing, sentences sometimes do not make sense. No attempt at paragraphing. |
| Style and vocabulary | Concise language with a variety of simple, compound and complex sentences is used. The original wording is correctly paraphrased, there are no repetitions of the same words, which reveals the student's rich vocabulary. | Mostly concise language with different sentence structure is used. The original wording is mostly correctly paraphrased, with almost no repetition of the same words, which reveals the student's quite rich vocabulary. | Mostly simple sentences are used. The original wording is occasionally paraphrased, but not always correctly, there are quite some repetitions of the same words, which reveals the student's quite limited vocabulary. | Many fragments or run-on, choppy sentences are used. The student only used the original wording or used many words incorrectly, there are a lot of repetitions of the same words, which reveals the student's limited vocabulary. |
| Grammar and conventions | The summary contains some more complex structures and almost no, if any, errors in capitalization, punctuation, spelling and grammar. | The summary contains almost no complex structures or/and some errors in capitalization, punctuation, spelling and grammar that do not interfere with the meaning. | The summary contains only simple structures or/ and several errors in capitalization, punctuation, spelling and grammar that may interfere with the meaning. | The summary contains only simple structures with many errors in capitalization, punctuation, spelling and grammar that interfere with the meaning. |

Priloga 2

Navodila za nalogi in članek z dodanim slovarčkom

Read the following article and summarize the text in 180 200 words. Your writing will be assessed for content, organisation, style and vocabulary plus grammar and conventions. See the Summary writing rubric.

Japanese Town Hopes for Post-Tsunami Reinvention

by Lucy Craft (November 2, 2011)

Vir: NPR, Nov. 02, 2011 3:07

Long before the March 11 tsunami swallowed downtown Kesennuma, the city of 70,000 on Japan's northeast coast was **on the skids**.

Kesennuma, in Miyagi Prefecture, built its fortunes around the sea: building, outfitting and repairing small boats; harvesting and processing seafood; even serving up shark fin and sushi to tourists.

But over the past decade, overfishing, **soaring** gas prices and an aging workforce have taken their toll. Shopkeepers watched their once-**thriving** town fade into **irrelevance**.

Now, a debate is **raging** in Japan over how best to rebuild the region after the March disaster. While the tsunami is likely to **accelerate** the **demise** of many towns in northeast Japan, not everyone is **throwing in the towel** – yet.

One place hope is still alive is Kesennuma, one of the largest cities in the disaster zone – though it may be a surprising place for revitalization to take place.

Hope From Despair

Lifelong resident Masato Sakamoto worked in a dental clinic. As business declined, he recalls, store owners felt helpless and **resigned**.

»We didn't try hard enough. When business **went slack**, shops simply closed on weekends. Then, there were even fewer customers. It was a **vicious cycle**,« he says.

So in the days after the disaster, as the shopkeepers **huddled** miserably in an evacuation center overlooking their ruined downtown, the tsunami seemed like **the last straw**, says 41-year-old barber Kazuo Onodera.

»The tsunami washed away our houses or trashed them. We figured our lives were over,« he says.

Many Kesennuma residents have packed up and left for good. But as the shopkeepers sat together day after day on the floor of their shelter, they say something strange happened.

The sense of despair lifted. To their own amazement, the shopkeepers began looking at the tsunami as less a catastrophe than **a blessing in disguise**, an outside chance, maybe – but a chance, still, for a little miracle, says the barber, Onodera.

on the skids: on the decline, likely to fail

*soaring: going up fast
to take a toll: to cause damage*

*thriving: doing well, prospering
irrelevance: unimportance*

*to rage: to spread fast, without control
to accelerate: to increase the speed of
demise: death
to throw in the towel: to give up*

*resigned: without hope
to go slack: to go under, to do poorly*

*vicious cycle: one trouble leading to another
to huddle: to form a group away from other people to discuss something secretly
the last straw (that breaks the camel's back): the final problem that brings about catastrophe*

*a blessing in disguise:
a misfortune that unexpectedly turns into good fortune*

»Our shop was ruined, but the shell was intact. I could start from scratch. This sounds strange, but I was excited at the **prospect** that total ruin allowed us to build something new,« he says.

The tsunami didn't just wipe out Kesennuma's businesses; it **demolished** fixed ideas about commerce and life in a remote country town.

Blueprint For Recovery Bucks Convention

Onodera, Sakamoto and other shopkeepers **leveraged** the money and **expertise** that have been pouring into the disaster zone, and set up a nonprofit group to rebuild downtown Kesennuma. For the first time, they say, they have a **mandate** for wholesale redevelopment.

Armed with **pro bono** designs from a local university, the shopkeepers of Kesennuma have come up with an unusual blueprint. While the national government has proposed surrounding all coastal towns with 20-foot tsunami barriers, the citizens in Kesennuma are saying »no thanks.«

Rikio Murakami runs a chain of sushi restaurants and chairs the group.

»Since we are trying to boost tourism, it's **inconceivable** that we'd put up a wall and block off the ocean. Tsunamis are a natural phenomenon. So you insure yourself, and figure out how to make it safe to live and work around them,« he says.

The new redesign would remove the **barely** used multistory parking lot and replace it with a park, an amphitheater and pedestrian-friendly streets.

Instead of **zoning** the waterfront a floodplain, off-limits to construction, the plan would put shops back in the tsunami zone. While the flooding was severe, most of the concrete-foundation buildings **withstood** the waves.

Structures would be built at least three or four stories high — encouraging residents to live on higher floors and guaranteeing shelter in emergencies, since tsunami flooding didn't reach beyond the second floor.

'Starting From Scratch'

Murakami, who was among those ready **to write off** Kesennuma, now says he's never been so excited about the future of his hometown.

»We're totally starting from scratch. This is our one big chance — the chance of a lifetime — to build a new town. We won't have this chance again, so we have **to leap at this opportunity**,« he says.

The first small step comes in December, when the ruined shops put out their **shingles** again in temporary quarters. The plans for remaking their downtown are still on paper only, but if the blueprint is **funded** and approved, it would be a huge vote of confidence in a town that came close to giving up.

prospect: outlook for the future, possibility

to demolish: to destroy

blueprint: a detailed outline or plan of action

to buck: to oppose, resist

to leverage: to use to obtain a specific result

expertise: expert knowledge

mandate: authorization to act in a particular way

pro bono: for free

inconceivable: unthinkable

barely: almost not

to zone: to divide into zones, areas

to withstand: to resist

to write off: to give up on

to leap at this opportunity: to grab a chance

to put out their shingles: to announce that they are back in business

to fund: to provide funds for, to finance

Priloga 3

Izdelki dijakov s komentarjem in oceno učitelja ter vzorčni povzetek

Trije izdelki dijakov – povzetki članka »Japanese Town Hopes For Post-Tsunami Reinvention« z učiteljевim komentarjem in oceno ter vzorčni povzetek

Izdelek A

The article – »Japanese town hopes for post-tsunami reinvention« reports about the March tsunami which damaged the northeast coast of Japan. Most affected area is Kesennuma.

Development of the town is based on sea activities such as boat industry and making direction into tourism with sea food conversion stored up by shopkeepers.

In the past 100 years certain consequences were made as a result of very high gas prices, great number of old workers and overfishing. Once growing town was becoming unimportant.

Even though the tsunami will probably speed up the ruin of northeast Japanese towns, many people are not ready to give up. Japanese are discussing how to renew what has been damaged.

Kesennuma will probably be a place where reconstruction will be derived.

Catastrophe left shopkeepers with not hope. Not only that, when they came together in an evacuation centre and saw the destruction of their town they realized that tsunami was the straw that broke the camel's back.

A lot of Kesennuma inhabitants left the town but shopkeepers stayed, gathered together thinking about disaster for many days. They came to conclusion that maybe everything isn't so dark, maybe there is still some hope and somewhere bright light for them.

Tsunami not only erased labour but also mercantile ideas planned for distant country town.

Shopkeepers gathered the money and founded group to renovate the town of Kesennuma.

They were given a help for free by the local university. Government gave the idea to encircle towns on the coast with high tsunami obstacles but the Kesennuma residents refuse the offer because they directed themselves into development of tourism.

The new project would replace not so used parking place with park, ampitheater, friendly streets. During the flooding tsunami waves didn't achieve buildings standing beyond the second floor. Planning project includes three or four floors of high construction. Even though the second floor was already safe this higher new one will be even more.

For people who had no hope anymore and were ready to give up, a project is like a blessing in disguise.

In the first place the shopkeepers will renew their shops, all the other plans of rebuilding the downtown are still on the paper waiting to be confirmed.

Japanese Town Hopes For Post-Tsunami Reinvention (November 2, 2011)

Učiteljев komentar

Content: The summary is much too long (370 words), too many details are included, not everything is correct (it is not a report about a tsunami but what is happening after the catastrophe). **1 point**

Organisation: There are too many paragraphs, ideas are not always well connected. **2 points**

Style and vocabulary: There are quite some wrong uses of words (achieve instead of reach, reconstruction will be derived?...), the style of writing is too lengthy. **2 points**

Grammar and conventions: Work on your articles (See Enterprise – Grammar p. 60–62) **3 points**

Overall: You understood and expressed some ideas very well (ex. why the residents refuse the proposal of the government) using your own words. But obviously you find it very difficult to decide what to include in the summary and what not. When writing rely more on your dictionary to check some words.

TOTAL: 8 p/16 p

Izdelek B

In article »Japanese Town Hopes For Post-Tsunami Reinvention« author discusses about destroyed town with hopes for better tomorrow.

Kesennuma is the town who has been demolished by tsunami on March 11. Many people left town but shopkeepers decided to start rebuilding it from scratch. Fresh start was something good for them because it meant a chance to recreate the image of town and make it better. Their main goal is to attract tourist and to boost tourism. People were also against blocking of see to prevent tsunami in future because they believe that they have to learn how to live and work safe around them and that they are natural phenomenon.

The plans for rebuilding town are still on papers but if they get a green light it would be a big deal for town with big hopes.

Učiteljev komentar

Content: The summary is too short (138 words), it states well the overall idea of the original, includes most relevant information, missing some of the important pieces of information, for example, that the town was not doing well when it was hit by a tsunami. **3 points**

Organisation: The main idea is expressed in the topic sentence. Most facts are presented in a logically organised summary, although there could be more linking words. Make indented paragraphs. **3 points**

Style and vocabulary: The language is mostly concise, vocabulary is appropriate but not very rich, correctly paraphrased, though. **3 points**

Grammar and conventions: quite some mistakes: missing articles, wrong use of a relative pronoun, missing -s to mark plural of a noun. **2 points**

Overall: The summary is quite good although a bit incomplete. The vocabulary is appropriate but work on your grammar.

TOTAL: 11 p/16 p

Izdelek C

According to article »Japanese Town Hopes For Post-Tsunami Reinvention« (2011) by unknown author, Japanese town Kesenuma didn't throw in the towel after a massive tsunami impact.

In March 2011 tsunami ruined Japanese city Kesenuma which lies on its northeast coast. It destroyed many shops and business departments. Many people had to start with their work from scratch and many lost their jobs.

People were desperate at first, but then they realized that the tsunami was actually a blessing in disguise. They had an opportunity to build something new. Although their shops had been destroyed, they were actually excited about renewing the town and soon came out with a blueprint.

Citizens huddled and put their money and their knowledge into renewing the town. They were trying to increase tourism. And because they were striving to accomplish that, they refused to have tsunami barriers built along the coast.

Učiteljev komentar

Content: The length is almost right (160 words), very good main idea, correct summary of the most relevant information, but it is not mentioned that at the time of the catastrophe the town was not doing well. **3 points**

Organisation: The topic sentence is clearly formulated, facts are well organised, just one paragraph is not logically separated. **3 points**

Style and vocabulary: The language is mostly concise, with different sentence structures, correctly paraphrased, not many repetitions of the same words (just »many«). **3 points**

Grammar and conventions: There are only some mistakes of various kinds. **3 points**

Overall: Very good work which presents the content of the original article well. To make it excellent, next time try to include all important facts and to use richer, even more concise language.

TOTAL: 12 p/16 p

Vzorčni povzetek

Ta vzorčni povzetek je nastal na podlagi najboljšega izdelka dijaka, ki sva ga samo malo popravili.

Summary: Japanese Town Hopes For Post-Tsunami Reinvention

In her article »Japanese Town Hopes For Post-Tsunami Reinvention« (2011), Lucy Craft reports about the endeavours of the inhabitants to rebuild their town after a destructive tsunami.

A once prosperous town of Kesennuma on the northeastern coast of Japan, which used to live off the sea, was already on its decline when in spring 2011 it was hit by a devastating tsunami. For some people that was too much to bear and they moved, but some did not quit. Instead, they decided to rebuild their town and start a new life.

Craft reveals that the government proposed to build 20-foot tsunami barriers around all coastal towns in the area to prevent future catastrophes. However, the residents of Kesennuma, who opposed that idea because that would spoil their chances for tourist development, relied more on the designs made by a local university. According to them, shops would be put back in the tsunami zone but the buildings would be at least three or four stories high, thus protecting the shopkeepers from the raging force of a tsunami.

Craft concludes that although these plans are still waiting for approval and funding, the residents of Kesennuma are looking forward to reinventing their town.

200 words

1.5 Kriteriji za ocenjevanje pisnega sestavka pri kurikularni povezavi (angleščina in sociologija)

Maja Zajc Kalar in Mojca Saje Kušar,
Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica

Povzetek

Pričujoči prispevek je osredotočen na izpeljavo kurikularne povezave med angleščino in sociologijo v programu gimnazija ter določitev skupnih kriterijev za ocenjevanje končnega izdelka. Kriteriji naj bi tako zadostovali obema predmetoma, dijak pa naj bi končno oceno dobil za isti izdelek pri obeh predmetih.

Avtorici sva izhajali iz prenovljenega učnega načrta za program gimnazija, kjer je zapisano, da pri pouku angleščine pripravljamo dijake na vseživljenjsko učenje s pomočjo različnih vsebin in dejavnosti. Za našo kurikularno povezavo smo izbrali temo migracij kot vsestransko in aktualno temo v današnjem evropskem prostoru.

Prispevek je razdeljen na več delov:

- *Zakaj sploh kurikularna povezava?*
- *Predstavitev kurikularne povezave in določitev kriterijev za končni izdelek*
- *Evaluacija*

Namen prispevka ni določiti kriterije, ki bi bili idealni in uporabni v kakršni koli kurikularni povezavi, temveč predstaviti možnost ocenjevanja skupnega izdelka z zavedanjem, da je zanesljive kriterije pri taki povezavi skoraj nemogoče izdelati. V našem primeru smo v ta namen ocenili le najboljše izdelke, ki so nastali, in tako nagradili izstopajoče dijake ter poskusili spodbuditi preostale dijake, da v morebitnih prihodnjih povezavah dajo od sebe najboljše, kar lahko.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, cilji kroskurikularne povezave, kriteriji ocenjevanja

1.5.1 Zakaj sploh kurikularna povezava?

Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica je, kot večina drugih srednjih šol, že pred leti vstopila v program prenove. V ta namen so se sprva oblikovali projektni timi za timske in kurikularne povezave, kmalu pa smo ugotovili, da nam posamezne 'zanesenjaške in naključne' skupine učiteljev, ki so bili pripravljeni preizkusiti nove načine dela v praksi, ne zadostujejo več in da bo potrebno za dosego kroskurikularnih kompetenc (kot je v navedenem primeru medkulturnost) delati načrtno in sistematično. Dokaj hitro je postalo jasno, da tak sistematičen in načrtan način dela zahteva ogromno količino dodatnega dela, raziskovanja in predvsem usklajevanja posameznih učiteljev. Samo po sebi je tako prišlo do potrebe, da bi za tako

količino dela učitelji ob končani kurikularni povezavi (najsibo taki, ki traja nekaj šolskih ur, dan ali več dni) radi podelili tudi ocene. Na klasičen način seveda kaj takega ni mogoče in zastavilo se nam je vprašanje, ali smo zmožni uskladiti kriterije med več predmeti tako, da bi neki končni izdelek zadostoval kriterijem več učiteljev.

Novi učni pristopi in sodobni kurikuli temeljijo na konceptualnem pristopu k povezovanju znotraj predmetov in med predmeti, v katerem učni proces osmišlja in usmerja skupni problem oz. iskanje odgovora na problemsko vprašanje (Bloom, 2006). Povezovalnost je torej temeljna značilnost sodobnih šolskih sistemov, kjer je temeljni cilj vzgojno-izobraževalnih programov zagotoviti razvoj ključnih kompetenc, kar v našem primeru medkulturnost tudi je. Pouk tujega jezika je tisto široko in bogato področje, ki na eni strani ponuja učitelju neslutene možnosti in izzive, na drugi strani pa je past, v katero se zlahka ujame, prepričan, da je jezikovna strokovnost dovolj močno orodje za katero koli tematiko. Zato je za doseganje ključnih kompetenc tujejezikovna zmožnost izjemna povezovalni element. Dijaku omogoča razreševanje problemskega vprašanja, ki si ga je zastavil na medjezikovni in medkulturni ravni, ki zato presega osnovne okvire linearnega učnega procesa.

Ker opažamo, da je večina tem, ki jih nudijo učbeniki za naše dijake, že zastarelih, smo se jim skušali približati na njim bližji in poznan način ter jim zastaviti raziskovalno vprašanje '*Kaj ima Lady Ga Ga skupnega z imigracijami?*'. Poleg prvotnega šoka, saj takega vprašanja niso pričakovali, poglejmo, kaj se je zgodilo s to kurikularno povezavo.

1.5.2 Predstavitev kurikularne povezave in določitev kriterijev za končni izdelek

Na seminarjih Zavoda RS za šolstvo, ki smo se jih kot člani projektne skupine za kurikularne povezave naše šole udeleževali že nekaj let, smo posebno pozornost vedno namenjali načrtovanju in organizirjanju konkretne kurikularne povezave kot skupne akcije več predmetov. Dobro načrtovanje naj bi bilo pogoj za dobro opravljeno delo.

Poudarek smo torej iskali na pričakovanih dosežkih oz. rezultatih. Kaj bi na koncu naše povezave želeli od dijakov? V ta namen smo si izdelali naslednji predlog:

| |
|--|
| Ime KP: e / im - migration |
| Povezovalni element/-i: vsebina (preseljevanja), aktivno učenje, učna orodja (IKT) |
| Skupni cilj/-i: dijaki so pripravljeni razumeti razloge in posledice preseljevanja v različnih časovnih obdobjih, spoštovati tujo integriteto ter razvijajo čut pripadnosti v širši svetovni skupnosti. |
| Skupni pričakovani rezultat/-i: dijaki znajo našteti različne vzroke preseljevanja v preteklosti in današnjem svetu ter jih razložijo v slovenščini in angleščini, poznajo širše razloge za naselitev predstavnikov določenega naroda v tuji državi in gojijo osebno pripadnost v širši svetovni skupnosti. |

Razumejo družbena in individualna vprašanja v kontekstu migracij in integracije. Razvijajo kritično mišljenje, se učijo utemeljevanja odnosa do migracij, razvijajo socialne veščine, oblikujejo lastne sklepe in se kulturno ozaveščajo.

Predmeta: angleščina, sociologija

Zatem je bilo treba določiti skupne vstope treh učiteljev, ki smo sodelovali v tej kurikularni povezavi. V povezavi smo sodelovali dve učiteljici angleščine in učitelj sociologije in zgodovine. Dijakom smo najprej zastavili vprašanje '*Kaj ima Lady Ga-Ga skupnega z imigracijo?*', ki naj bi jih spodbudilo k razmišljjanju. S pomočjo videoposnetka so dijaki sledili njenemu protestnemu govoru pred koncertom v Arizoni. Omenjen je bil sporni zakon SB1 1070. Izbrali smo dva prostovoljca, ki sta na internetu v knjižnici v desetih minutah poiskala, o čem govorí sporni zakon, in o tem poročala sošolcem. Nujna so jasna navodila in časovna omejitev. Sošolci so ju ocenili s pomočjo izdelanega točkovnika za vrstniško vrednotenje.

| | |
|--|-------------|
| Točke za dijaka/dijakinjo | |
| a) naloge je opravil v danem času | 5 4 3 2 1 0 |
| b) poročilo je jasno in razumljivo | 5 4 3 2 1 0 |
| c) besedišče in slovnična pravilnost sta nalogi primerna | 5 4 3 2 1 0 |

Kriteriji za (vrstniško) vrednotenje (povzeti po maturitetnih kriterijih)

a)

Vsake dodatne pol minute pomeni točko manj.

b)

5 – poročilo je povsem jasno in razumljivo, s poglobljenim vpogledom v temo, obravnavano problemsko.

4 – poročilo je v glavnem primerno, z dobrim vpogledom v temo.

3 – poročilo je na splošno primerno, delno osredotočeno na naslov (približno polovica je primerna ALI se ponavlja), s površnim vpogledom v temo.

2 – poročilo je v glavnem neprimerno, težko razumljivo in zelo nejasno, občasno osredotočeno na naslov, pomanjkljivo podprt z dokazi, s površnim vpogledom v temo.

1 – poročilo je komajda razumljivo, ni osredotočeno na naslov, s pomanjkljivim vpogledom v temo, ki ni predstavljena.

0 – poročilo je v celoti neustrezno, to je povsem nerazumljivo in nejasno.

c)

- 5 – jezik in besedišče sta skoraj brez napak, pogosto bogata, izgovarjava je pravilna.
- 4 – jezik in besedišče vsebuje občasno zapletene jezikovne strukture,⁸ malo napak.
- 3 – jezik in besedišče vsebuje občasno zapletene jezikovne strukture, z nekaj napakami.
- 2 – jezik in besedišče vsebuje v glavnem osnovne jezikovne strukture, s precej pogostimi napakami, ki otežujejo razumljivost.
- 1 – jezik in besedišče vsebuje le osnovne jezikovne strukture, večina povedi je jezikovno napačnih, besedilo je komaj razumljivo.
- 0 – jezik in besedišče sta tako skromna, da je poročilo zaradi številnih napak nerazumljivo.

Na koncu smo ugotovili, da je večina Američanov priseljencev, torej države brez njih sploh ne bi bilo. Ali je torej moralno, da priseljeni zdaj preostalim priseljenjem kratijo pravice, ki jih imajo sami? Namenoma smo se odločili tudi za t. i. tehniko 'in medias res' in ne zgodovinskokronološki pregled dogodkov, ki so ga sicer dijaki v glavnem navajeni. S sodobnim problemom v njim manj znani (celo povsem neznani Arizoni) so se srečali v njim znanem glasbenem okolju in z zanimim imenom. Stimulacija torej, ki je povzročila odziv oz. nujno razrešitev raziskovalnega vprašanja.

V nadaljevanju smo se posvetili skupinam, ki so se v zgodovini preseljevale predvsem na območju anglo-ameriškega sveta. Tako smo spoznali *Pilgrim fathers*, *krompirjevo lakoto* ter *kalifornijsko zlato mrzlico*. Dijaki so ob tem sledili Power Point predstavitvam, reševali naloge bralnega razumevanja in naloge dopolnjevanja.

Profesor sociologije je predstavil konkretne podatke o migrantih in izpostavil migracije kot evropski in svetovni problem s stališča človekovih pravic, zaposlovanja migrantov in njihove integracije v družbo. Spoznali so pojma 'multikulturalizem' in 'interkulturalizem'. Dijaki so na temelju pridobljenih podatkov sklepali o problematiki migracij, izlučili bistvo integracije in multikulturalizma v Evropski uniji in Sloveniji. Na podlagi podatkov so oblikovali lastne sklepe in napovedovali prihodnost problematike. Tako so se spet vrnili v sodobnost in slika se je zaokrožila: od problema ilegalnih migrantov na meji med Mehiko in ZDA so dijaki prek zgodovinskih dejstev našli vzroke za pretekle migracije in jih dokazali s stanjem danes tudi v Evropi.

Na koncu so dijaki dobili nalogu (napisati dnevnik) postaviti se v vlogo migranta v 17. stoletju, v angleščini opisati vzroke za selitev, stanje na ladji *Mayflower*, svoje občutke ob prihodu v novo okolje in upo na lepšo prihodnost.

⁸

O tem, kaj naj bi bila zapleta jezikovna struktura, se z dijaki pogovorimo v razredu ob analizi primerov struktur, ki jih uporabljajo v procesu učenja.

1.5.3 Evalvacija

Dijaki so dobili oceno pri angleščini in sociologiji. Podelitev ocene pri obeh predmetih je bila samo ena od možnosti ocenjevanja interdisciplinarne kurikularne povezave. Mi smo se odločili za to možnost, čeprav je možno oceno vpisati tudi samo k enemu predmetu ali pa k predmetu, ki je največ prispeval k skupnemu dosežku. Ker pa je to področje še precej nedorečeno, smo se odločili podeliti samo najboljše ocene, torej oceno odlično. Tako smo se izognili kaznovati dijake, ki morda še niso zreli za tak način dela, in nagraditi tiste, ki so se v novem načinu dela 'našli' in posebej potrudili. Izdelki, nekateri res domiselno izdelani tudi po literarni in umetniški plati, so dokazali osebno zanimanje posameznih dijakov za delo. Poiskali so podatke na internetnih straneh in v knjigah, celo izvirna imena nekaterih potnikov na ladjah v Ameriko, preučili podatke o načinu potovanja, težavah in osebnih izkušnjah izseljencev. To je bil zadosten dokaz, da so naši dijaki razvijali kritično mišljenje in raziskovalno pristopili k danemu problemu. Premišljeno zasnovan projekt pa jim je omogočal to doseči na različnih ravneh. Izjemno uspel in izviren projekt so tako ocenili v evalvaciji tudi dijaki sami – in zato smo bili na koncu vsi zadovoljni.

Literatura in viri

- 1 Bloom, J. W. (2006). *Curriculum and Integrated Curriculum. The Exploring Science Site*.
- 2 Eržen, V. et al. (2008). *Učni načrt. Angleščina. Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 3 Eržen , V. (ur.)(2011). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Priloge



Priloga 1: Navodila za projektno delo

Priloga 1

Navodila za delo (projektno nalogo)

Write a diary page(s) pretending you were a passenger on the Mayflower

Discuss:

- *the historical background in your country*
- *the reasons why you decided to move*
- *the conditions during the voyage*
- *your feeling at arriving in a new place*
- *your hopes for the future*



Slika 1: Potovanje preko oceana (Thomas Dutton: City of Adelaide, 1864; vir: http://en.wikipedia.org/wiki/File:SV_City_Adelaide_Dutton_Lithograph.jpg (17. 9. 2013)).

You may find it useful to search some internet pages before you start the task, write a draft, include some pictures and revise the things you have already heard at school!

Good luck!

Za nalogo smo dijakom tudi vnaprej pripravili kriterije in področja ocenjevanja, ki so vsebina, besedišče, jezikovna pravilnost ter zgradba/koherenca. Na oceno vplivata tudi prekoračitev rok oddaje naloge in število besed pri pisnem sestavku (250–500 besed).

Opis dosežkov (ocen)

| | |
|----------------|--|
| Odlično (5) | <p>Vsebina je v celoti ustrezna, vsebuje elemente izvirnosti,⁹ problem je jasno opredeljen. Dijak z zgodovinskega stališča navaja točne podatke, pravilno kronološko zaporedje, opiše stanje v Evropi v 17. stoletju in dejavnike (npr. verske), ki so priveli do selitve. Izčrpno opiše stanje na ladji, občutke ob prihodu, ko se sreča z novim družbenim okoljem, novim družbenim statusom ter novimi vrednotami in normami okolja. Skozi pisanje izkazuje poznavanje osnovne sociološke terminologije, ki je bila v projektu obravnavana, ter tematiko/vsebino argumentira, zastavi problemsko in o njej razpravlja. Dolžina besedila je ustrezna in ne odstopa bistveno od zahtevane. Dijak pri izražanju uporabi več slovnično zahtevnih struktur. Besedišče je raznoliko, občasno nadpovprečno bogato. Dobra je vezljivost na ravni stavka, odstavka in sestavka. Ima jasno nakazan uvod, jedro in zaključek. Misli so jasno izražene. Napak v rabi ločil skoraj ni.</p> |
| Prav dobro (4) | <p>Vsebina je dobra, ima pa manj elementov izvirnosti. Dijak z zgodovinskega vidika dokaj dobro opiše obravnavano obdobje, kronološko podatki povsem ne držijo, uporablja sociološko terminologijo, ki je ne obrazloži, ne razpravlja o problematiki, vendar jo še vedno navaja, opisuje stanje na poti in občutke ob prihodu v novo okolje, ne opiše pa vseh. Dolžina besedila je ustrezna in ne odstopa bistveno od predvidene. Besedišče je v glavnem pravilno, raznoliko, občasno nadpovprečno, ima pa nekaj manjših spodrljajev. Občasna je raba zapletenih slovničnih struktur. Dijak dobro nakaže uvod, jedro in zaključek, vezljivost pa je tu in tam ohlapna (bodisi na ravni stavka, odstavka ali celega sestavka). Misli so dokaj jasno izražene.</p> |
| Dobro (3) | <p>Vsebina je večinoma ustrezna, vendar skoraj nima elementov izvirnosti. V glavnem ponavlja v šoli obravnavane teme. Z zgodovinskega stališča delno opredeli čas in stanje v tedanji Evropi. S sociološkega vidika je terminologija pomanjkljivo obrazložena, izdelek vsebuje površen vpogled v temo in je v večini ne obravnavala problemsko. Dolžina besedila je ustrezna in ne odstopa bistveno od predvidene. Besedišče je v glavnem osnovno, delno se ponavlja. Dijak pretežno uporablja osnovne jezikovne strukture. Besedilo ni povsem primerno členjeno, očitna je nepovezanost na ravni stavka, odstavka ali sestavka. Misli preskakujejo.</p> |
| Zadostno (2) | <p>Vsebina je le delno ustrezna, nima elementov izvirnosti oz. so zanemarljivi. Ponavlja le v šoli obravnavane teme. Z zgodovinskega vidika ima zelo površen vpogled v obravnavane teme, navede le glavno, največkrat eno, ne obravnavava je problemsko. Uporablja sociološko terminologijo, ki malo pojasnjuje; terminologija še nekako pomaga razbrati problem. Dolžina besedila odstopa od predvidene. Ne vsebuje raznolikih slovničnih struktur, dijak se pretežno drži osnovnih struktur. Prihaja do napačnih rab. Besedišče je izrazito omejeno, pogosto napačno rabljeno. Razumevanje besedila je pretežno oteženo. Besedilo ni primerno členjeno (npr. je samo v enem odstavku), očitna je nepovezanost in nejasnost na ravni stavka, odstavka in sestavka. Misli so navržene.</p> |
| Nezadostno (1) | <p>Vsebina je v glavnem neustrezna ali prekratka za presojo. Z zgodovinskega vidika kronološko napačno navedena dejstva, ni navedenih vzrokov in posledic za preselitev, skoraj ni opisa položaja na ladji. Ni razviden sociološki uvid, navaja nekaj dejstev, ki niso pomembna za razlago ali razpravo o problemu. Besedišče je pogosto ali v glavnem napačno, se ponavlja in je zelo omejeno. Razumevanje besedila je pretežno oteženo. Besedilo ni členjeno, misli niso povezane.</p> |

⁹ 'Izvirna' vsebina se v tem primeru nanaša na samostojno sklepanje, utemeljevanje – namesto gole reprodukcije in naštevanja dejstev. Izliv za ocenjevalce je vprašanje, kako oceniti izdelek, kadar je vsebina polna faktografskih napak in 'neizvirna', angleščina pa brezhibna. Vprašanju vsebine je več pozornosti namenjene pri predmetu sociologija.

Učiteljeva povratna informacija in učenje



2.1 Učinki učiteljeve pisne povratne korektivne informacije pri razvijanju pisne zmožnosti v tujem jeziku

Dr. Karmen Pižorn, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Raziskave kažejo, da je način dajanja pisne povratne korektivne informacije (PPKI) pri razvijanju pisne spretnosti ključnega pomena (Walker, 2009), čeprav je v učnem procesu tozadenva tematika nemalokrat spregledana. Raziskovalci hkrati opozarjajo, da je na razpolago veliko premalo kakovostnih študij, da bi lahko z gotovostjo trdili, kako naj učitelji podajajo PPKI, kljub temu pa nam rezultati raziskav zadnjih let le nakazujejo, v kateri smeri bo učitelj bolj oz. manj uspešen, kdaj se bodo napake relativno kmalu ponovile, kdaj pa bo učenje postopoma prešlo v usvajanje tujejezikovnega znanja.

V članku avtorica najprej kritično predstavi pregled teorij napak in dajanja PPKI pri poučevanju tujih jezikov, ki so se uveljavile skozi zgodovino učenja in poučevanja tujih jezikov. Opisuje in s primeri ilustrira posamezne vrste ter predstavi njihove prednosti in slabosti.

Nadaljuje z diskusijo o učinkih, ki jih ima lahko učiteljeva povratna informacija na izboljšanje/neizboljšanje pisne zmožnosti v tujem jeziku glede na rezultate dosedanjih raziskav.

V sklepu razvije nov, kompleksnejši, a hkrati učinkovitejši model podajanja učiteljeve povratne informacije v procesu razvijanja pisne zmožnosti v tujem jeziku. Predlagani model temelji na procesnem razvijanju pisne zmožnosti, ki lahko daje s sprotnim, kontinuiranim in procesnim podajanjem povratne informacije boljše in hitrejše rezultate.

Ključne besede: pisna povratna korektivna informacija, razvijanje pisne zmožnosti v tujem jeziku, procesno pisanje

2.1.1 Pregled teorij napak in dajanja pisne povratne informacije pri poučevanju tujih/drugih jezikov

Behavioristični pristop

V petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja so imele pri jezikovnem poučevanju napake večji negativni pomen kot danes, saj je prevladovalo mnenje, da zavirajo učenje in moramo zato storiti vse, da ne bi prišlo do njihovega pojavljanja (Brooks, 1960). Behavioristi so trdili, da napak ne smemo dopuščati, saj lahko preidejo v navade, kar bo povzročilo negativni učinek na novoustvarjeno učenje (fosilizacija napak). Teorije učenja tujega/drugega jezika so pod vplivom behaviorističnega pristopa poudarjale, da poteka jezikovno učenje takrat, ko učenci vadijo pravilne

odgovore na podane iztočnice. Bolj kot za obravnavo in pomoč pri napakah je šlo za njihovo kar se da popolno preprečitev. Vse to se je odrazilo v avdio-lingvalni metodi poučevanja, ko so učenci morali poslušati in se na pamet naučiti veliko število dvogovorov, prevračati določene jezikovne vzorce in se poglobiti v številne slovnične pospološtve. Učitelji so lahko obravnavali napake v razredu tudi z uporabo kontrastivne analize (KA), pri čemer je prvi jezik osnovni vir napak. Potekala je tako, da so določili elemente v tujem/drugem jeziku, ki se razlikujejo od prvega jezika, da bi se tako lahko preprečil negativni transfer. Zbrali so številne opise primerljivih elementov obeh jezikov, določili razlike in poskušali kar najbolj natančno predvideti, katere napake bodo pri učencih najbolj pogoste. Kmalu je bil tudi ta pristop deležen negativne kritike (pozna šestdeseta in zgodnja sedemdeseta 20. stoletja), saj so empirične raziskave pokazale, da je učenčev J1 sicer glavni vir fonoloških napak, vendar so interferenčne napake samo ena izmed vrst napak (Burt, 1975; Richards, 1973; Selinker, 1969).

Razvoj na področju jezikoslovja in psihologije pa je teoretike podkrepil, da so začeli iskati alternativne razlage o virih napak in kako jih naj obravnavamo. Najpomembnejši vpliv ima zagotovo Noam Chomsky (1959) in njegova teorija o usvajanju prvega jezika, prav tako pa tudi raziskave o usvajanju prvega jezika v sedemdesetih letih (Brown, 1973; Slobin, 1970), ki so odkrile, da gredo otroci skozi različne stopnje, da so te stopnje med jeziki podobne, da so otroci programirani za odkrivanje jezikovnih pravil, da je otroški jezik sistematičen, da so otroci 'odporni' na napake, da lahko ob določenem času uporabijo le določeno število pravil itn. Vse to je vodilo k sistematičnem odkrivanju in raziskovanju napak v tujem/drugem jeziku, poznano pod imenom analiza napak (ang. *error analysis*). Najpomembnejši prispevek analize napak (AN) je gotovo v odkritju, da večina napak v tujem/drugem jeziku ne izvira iz učenčevega prvega oz. drugega jezika, temveč da so lastne učencu same mu. Zato so raziskovalci začeli z razvrščanjem napak in primerjavami z napakami otrok prvega jezika. Analiza napak je bila kmalu tarča kritikov, saj so ji očitali, da ne upošteva tega, kaj se dogaja v učenčevem umu, in da učenci sami določajo, kaj je v ciljnem jeziku sprejemljivo in kaj ne. Leta 1972 je Selinker predlagal termin »medjezik« (ang. *interlanguage*), ki označuje učenčev jezik v tujem/drugem jeziku v času usvajanja tujega/drugega jezika, ki je sistem sam zase, ima svoja pravila, je dinamični sistem in se razvija v določenem časovnem obdobju. Danes je na tem področju že veliko narejenega in raziskovalci so medjezik tudi mlajših učencev že dodobra opisali (Hawkins in McCarthy, 2010).

Sčasoma in z rezultati raziskav se je spremenil odnos do napak, ki se je oddaljil od zaznavanja napake kot grešnega pojava, ki ga moramo na vsak način preprečiti, temveč je napaka dobila pozitivno konotacijo kot označevalka mentalnih procesov, ki potekajo v času usvajanja tujega/drugega jezika.

Da bi lahko razumeli, kdaj, kako, kdo in ali sploh naj obravnavava jezikovne napake v procesu učenja tujega/drugega (T/D) jezika, je nujno, da se seznamimo z različnimi pristopi do učenja in usvajanja T/D-jezikov, njim ustreznih teorij in iz teh izpeljanih načel odnosa do napak.

V sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja so se raziskovalci ukvarjali predvsem z razlogi za popravljanje napak, katere napake je treba popraviti, kdaj, kako naj jih popravimo in kdo naj popravlja napake. Niso pa jih zanimala vprašanja,

katera pisna povratna korektivna informacija je lahko v podporo učencu pri usvajaju T/D-jezika. Tako je Burt (1975) ugotovil, da trenutno ni na voljo standarda, ki bi določil, ali, kdaj in kako popraviti učenčeve napake pri učenju T/D-jezika. Glede na Corderja (1973), Georgea (1972) in Kennedyja (1973) je bilo popravljanje napak pomembno zato, ker naj bi pomagalo učencem določiti njihove lastne napake in odkriti funkcije in ovire skladenjskih in leksikalnih oblik v T/D-jeziku. Cathcart in Olsen (1976) omenjata pomembnost, da se zavemo pričakovanj učencev in jim sledimo. Glede vrste napak so v tistem času izstopale tri kategorije napak, ki bi jih naj učitelji popravljali, in sicer tiste, ki pomembno ovirajo komunikacijo, tiste, ki imajo visoke stigmatizacijske učinke na poslušalca oz. bralca, in tiste, ki se pogosto pojavljajo v govoru oz. pisanku (Hendrickson, 1977; Olsson, 1972). V tem času so zato tudi pedagoški pristopi k obravnavi napak pri učenju in poučevanju T/D-jezika sloneli v večji meri na intuiciji in le v redkih primerih na empiričnih raziskavah.

Krashnov nadzorni model

Na začetku osemdesetih let je zavel veter v povsem nasprotno smer, saj je Krashen (1981, 1982, 1985) s svojo splošno teorijo usvajanja T/D-jezika, ki sloni na petih temeljnih hipotezah, odvzel pomembnost vloge jezikovne napake v procesu usvajanja jezika. Prva hipoteza, ki podpira razlikovanje med učenjem jezika kot zavednim procesom in usvajanjem jezika kot nezavednim procesom, daje prednost usvajaju T/D-jezika v naravnem okolju. Tam po Krashnovem mnenju ni prostora za ukvarjanje z napakami oz. dajanje kakršnih koli povratnih informacij, kar sta sicer kasneje ovrgla DeKeyser (2001, 2007) in McLaughlin (1987) in dokazala, da se naučeno znanje lahko pretvori v usvojeno (ponotranjeno) znanje. Druga hipoteza temelji na nadzornem modelu, ki omogoča učencu nadzorovati in urejati lastne jezikovne tvorbe, če je na voljo dovolj časa. To pomeni, da Krashen vidi možnost popravljanja napak oz. nadzora nad lastnimi napakami pri pisnem izražanju, nikakor pa ne pri govoru, saj trdi, da osredotočanje na pravilnost zavira tekočnost tvorbe govora. Nikakor pa Krashen ni podprl popravljanja napak pri nobeni tvorbni spretnosti, če še vedno poteka usvajanje določenih jezikovnih struktur. Kritiki so njegovo hipotezo zavračali s tem, da je nemogoče ugotoviti, kdaj učenec uporablja določeno pravilo zavedno in kdaj nezavedno.

Naslednja Krashenova hipoteza, ki se nanaša na naravni red usvajanja jezika, trdi, da usvajajo učenci jezikovna pravila v določenem predvidljivem vrstnem redu in da tega s ciljnim poukom ne moremo spremeniti. To pomeni, da pouk s podajanjem jezikovnih pravil, prav tako pa tudi formalnim obravnavanjem napak, nima nobenega smisla. Pričujoča hipoteza ob tem zanemari vsa tista obdobja in situacije, ko je učenec pripravljen za usvajanje novih jezikovnih oblik in struktur.

Četrta hipoteza se nanaša na trditev, da je za usvajanje jezika potreben razumljiv vnos, ki mora biti ravno malo nad trenutno ravnjo jezikovnega znanja učenca. Z zagotovitvijo razumljivega vnosa v dovolj veliki količini, tako Krashen, ni nobene potrebe po eksplicitnem poučevanju slovnice in tako tudi ne obravnavanja napak. Kritiki zavračajo njegovo hipotezo na temelju širih predpostavk, in sicer nezmožnosti natančnega določanja ravni razumljivega vnosa in +1 ravni, definiranja razumljivega jezikovnega vnosa in njegove povezanosti z jezikovnim usvajanjem in ne nazadnje neupoštevanja delovanja jezikovnega orodja za usvajanje jezika, ki je lastno vsem ljudem z razliko od živali.

Zadnja hipoteza se osredotoča na emocionalni filter (ang. *affective filter*), ki mora biti dovolj nizko, da lahko poteka usvajanje jezika. To je sicer logična predpostavka, vendar pa so jo kritiki zavrnili zaradi dejstva, da učenci z nizko samopodobo, ki imajo zaradi tega emocionalni filter na visoki stopnji, niso vedno šibki oz. neučinkoviti učenci T/D-jezika. Prav tako tudi ni dokazano, da so učenci, ki so samozavestni in odprti, vedno uspešni jezikovni učenci. Tudi nenatančnost definiranja delovanja emocionalnega filtra je bila deležna več kritik.

Kljub vsem omenjenim kritikam pa je treba poudariti, da so bile Krashnove hipoteze izjemno vplivne na področju poučevanja T/D-jezika.

V zadnjih dvajsetih letih so raziskave na področju napak pri pouku T/D-jezika pridobile na pomenu. Raziskovalci so se posebej osredotočali na učenca kot avtonomnega individuma, ki kljub vplivom iz okolja določa svojo učno pot jezikovnega usvajanja.

Kognitivni pristop – informacijsko-procesni modeli in teorije

Informacijsko-procesni modeli, ki so jih razvili kognitivni psihologi, so močno vplivali na dva pomembna informacijsko-procesna modela usvajanja T/D-jezika, ki sta ju razvila McLaughlin (1987, 1990) in Anderson (1983, 1985). Oba modela razlagata usvajanje T/D-jezika kot oblikovanje in nadgrajevanje sistemov znanja, ki pa jih učeči se šele na mojstrski ravni lahko tudi avtomatično prikliče.

McLaughlinov model (1987, 1990) temelji na predpostavki, da temeljijo kompleksna vedenja na enostavnih procesih, kar je prenosljivo tudi na usvajanje T/D-jezika, saj to vključuje usvajanje kompleksne kognitivne spretnosti. McLaughlin trdi, da lahko učenec procesira jezik kontrolirano kot tudi avtomatično in da učenje vključuje prehod od kontroliranega k avtomatiziranemu procesiranju. Tako razloži, da je namerno učenje, ki poteka pri eksplisitnem poučevanju in dajanju povratne informacije, izjemno pomembno ravno v obdobju kontroliranega učenja, ki lahko z vajo in ponavljanjem se aktivnostjo postane avtomatizirano.

Andersonov model (1993), imenovan tudi *prilagojena kontrola mišljenja* (ang. *Adaptive Control of Thought*), je podoben McLaughlinovem modelu, saj tudi ta poddarja, da vaja vodi k avtomatičnosti oz. da deklarativeno znanje (kaj) postane proceduralno znanje (kako). Anderson (1985) trdi, da je s poučevanjem in popravljanjem napak oz. dajanjem povratne informacije možna pretvorba deklarativnega v proceduralno znanje. Govori o treh stopnjah, ki jih ilustrira s primerom dodajanja končnice -s glagolom v tretji osebi sedanjega nesestavljenega časa (ang. *Present Simple Tense*):

1. kognitivna stopnja (učenje in opis procesa dodajanja -s)
2. asociativna stopnja (kako deluje proces dodajanja -s v določenih kontekstih)
3. avtonomna stopnja (proses dodajanja -s postaja vse hitrejši in avtomatičen)

Kar nekaj raziskav potrjuje, da lahko kontrolirane aktivnosti, kot na primer popravljanje napak, pospešujejo prehod deklarativnega v avtomatično proceduralno znanje (Dekeyser, 1997, 2007; Hulstijn, 1995; Schmidt, 1995; Swain, 1985).

Pienemannov model

Pienemann (1981, 1989, 1998) s svojo hipotezo učljivosti (ang. *teachability*) predpostavlja, da je lahko poučevanje slovnice učinkovito samo takrat, ko je učenec na tisti stopnji v svojem medjeziku, ki je blizu stopnje naravnega učenja. Skupaj z Johnstonom (1985) je empirično potrdil, da v procesu usvajanja jezika obstaja predvidljiv vrstni red usvajanja jezikovnih struktur in oblik, kar pomeni, da mora biti popravljanje napak in dajanje povratne informacije v skladu s prej omenjenim vrstnim redom jezikovnega usvajanja. Čeprav McLaughlin in Anderson trdita, da pride do kontrolirane stopnje procesiranja, ko učenec sprejema vnos (eksplicitno poučevanje) in povratno informacijo v zvezi z napakami na njegov iznos v pisni obliki, vendar pa nas Pienemann pravilno opozori, da do procesiranja nove informacije ne bo prišlo, če učenec ni na ustrezni stopnji za usvajanje določenih jezikovnih oblik in struktur in ni 'pripravljen' oz. so zunaj njegovega območja bližnjega razvoja (Vygotskij et al., 2010).

Interakcijski pristop

Interakcijski pristop se v glavnem osredotoča na vlogo govorne interakcije (sporazumevanje) med učencem in učiteljem oz. osebo, ki jezik obvlada. Zagovorniki tega pristopa (Long, 1996) trdijo, da uporaba konverzacijskih strategij, kot so na primer ponavljanja, konfirmacijska preverjanja, razumevanje besedila in prošnje za pojasnitev, omogoča učitelju razrešitev komunikacijskih težav, tudi tistih, ki bi lahko nastale zaradi učenčevih napak. Longova (1996) nadgradnja Krashnove (1985) hipoteze o razumljivem vnosu, ki jo je poimenoval hipoteza interakcije, poudarja povezovanje lastnosti vnosa in jezikovnega okolja (socialna dimenzija) z notranjimi dejavniki učenca (kognitivna dimenzija). Interakcionisti (Sharwood Smith, 1993; Schmidt, 1994) sprejemajo vlogo podajanja povratne informacije (tako negativne kot pozitivne) pri usvajanju T/D-jezikov in trdijo, da je potrebno, da se učenci zavedno usmerijo na jezikovne oblike in strukture v procesu usvajanja T/D-jezikov. Drugače se namreč vnos ne pretvori v ustrezen iznos. Dokaze za to lahko najdemo v kanadskih dvojezičnih šolah, kjer so bili učenci deležni velikega vnosa tujega jezika vsakodnevno (imerzija) in so zato razvili odlično tekočnost v jeziku, funkcionalne zmožnosti in samozavest, ne pa tudi pravilnosti (Harley and Swain, 1984). Pri tem interakcionist Schmidt (1994) opozarja na razlikovanje med različnimi vrstami pozornosti: opazovanjem, razumevanjem in zavedanjem. Opazovanje se nanaša na proces vzpostavljanja fokusa pozornost, medtem ko se razumevanje in zavedanje nanašata na eksplizitno znanje (npr. zavedanje pravil). Interakcionisti so torej prvi predlagali, da je vloga dajanja povratnih korektivnih informacij potrebna pri usvajanju T/D-jezika, vendar so v glavnem preučevali govorno sporazumevanje, medtem ko se na pisno sporočanje niso osredotočali.

Družbeno-kulturna perspektiva

Družbeno-kulturna teorija o človeških mentalnih procesih temelji na delu Vigotskega in pravi, da poteka celoten kognitiven razvoj, vključno z jezikovnim razvojem, kot rezultat družbenih interakcij med posamezniki, še posebej če imajo učenci možnost interakcije z govorci ciljnega jezika in takimi, ki so na višji jezikovni ravni kot učenci sami (torej učitelji oz. posamezniki, ki jezik dobro obvladajo). Lantolf in Thorne (2007) predvidevata, da lahko dosežejo tujejezikovni učenci visoke ravni

jezikovnega znanja, ko so deležni ustrezne podpore (prehod iz sodelovalnih notranje mentalnih aktivnosti v avtonomne medmentalne aktivnosti). Povratna korektivna informacija ima tukaj obliko podpore v obliki tako imenovane regulacije, ki jo izvaja učitelj in ki se zaključi v samoregulaciji. Kot je znano, poteka regulacija najuspešneje v območju bližnjega razvoja in takrat se ob drugih regulatorjih, denimo ponavljanju, poenostavljanju, modeliranju, pojavi tudi dajanje povratne korektivne informacije (Nassaji in Swain, 2000).

Element družbeno-kulturne teorije, ki ima povezavo tako z dajanjem gorovne kot tudi pisne povratne korektivne interakcije je tako imenovana teorija aktivnosti (ang. *activity theory*) (Lantolf in Appel, 1994), ki poskuša razložiti vse človeške aktivnosti, tudi posredovane, kot konfiguracije tako družbenih kot tudi individualnih vplivov znotraj dinamičnega sistema, ki ga moramo raziskovati kot celoto in ne po posameznih delih. Ta teorija se osredotoča na učenca kot posameznika, ki ima lastne cilje, ko rešuje določeno naloge. Tako naj bi se učenci pri enaki pisni nalogi posvečali samo določenim komponentam pisne zmožnosti, in to glede na cilje, ki so si jih zadali, na primer učenec A se lahko osredotoči na napake pri slovničnih strukturah, učenec B na napake pri besedišču, učenec C na napake na skladenjskem področju, učenec D pa na napake v zvezi z vezljivostjo.

2.1.2 Odkritja raziskovalcev na področju tujejezikovnega pisanja glede vloge povratne pisne korektivne informacije (PPKI)

Vlogo PPKI je prvi resno začel raziskovati Truscott (1996) in prišel na dan s teorijo, da PPKI sploh ni potrebna. Njegove ugotovitve so nastale na temelju empiričnih in teoretičnih raziskav in številne med njimi zagovarja tudi danes (Truscott, 1999, 2004, 2007, 2009). Deležen je bil številnih kritik, saj so od leta 1996 nastale številne nove študije in raziskave, ki so prinesle tudi popolnoma nasprotujoče si rezultate.

Truscott (1996) trdi, da učitelji menijo, da PPKI zagotavlja enostaven transfer informacij, ki omogočajo učencu, da napake popravi in jih tudi več ne ponovi. Takšno razumevanje učinka popravljanja napak je po njegovem mnenju popolnoma napačno, saj je učenje (usvajanje jezika) kompleksen in postopen proces in zahteva poznavanje učenčeve stopnje medjezika. Pri tem Truscott pozablja, da so nekateri učenci vendarle 'pripravljeni' (Pienemannov model in Krashnova teorija; Vigotskijev prostor bližnjega razvoja). Naslednja njegova ugotovitev se nanaša na selekcijo pri popravljanju napak, torej da ne popravimo vseh napak naenkrat, temveč se odločimo za določeno vrsto napak na določenem področju, npr. samo na morfološkem, slovničnem ali besediščnem področju. Truscott tudi takšen način obravnave napak ne uvršča med učinkovite načine odpravljanja napak pri pisanju in s tem razvijanja pisne spretnosti. Raziskave zadnjih desetih let kažejo ravno nasprotno, saj je selektivni pristop k popravljanju napak več kot učinkovit (Bitchener, 2008). Truscott je nadalje delno upravičen skeptičen do popravljanja napak, češ da gre za učenje, ki izvira iz vaje, vaja pa lahko pripelje le do navideznega učenja, ki se oblikuje v znanje, ki je površinsko in kratkotrajno. Tudi ta argument je ovrglo kar nekaj raziskovalcev, saj je skorajda nemogoče, da bi PPKI rezultiral samo v

površinskem učenju in da bi se prav ničesar ne preneslo v dolgoročni spomin (Bitchener and Ferris, 2012).

V naslednjem delu bomo poskušali upravičiti uporabo PPKI s številnimi študijami in njihovimi ugotovitvami. Zastavili si bomo nekaj vprašanj, ki naj bi pojasnjevala, ali daje PPKI ustrezne rezultate. Kot bomo videli, je ponekod še veliko odprtih vprašanj.

Ali PPKI prispeva h kratkoročnemu in dolgoročnemu usvajanju tujejezikovnih struktur?

Na to vprašanje ne moremo podati enoznačnega odgovora, saj je zelo malo študij, ki so v polni meri sledile dobri praksi raziskovanja. Če namreč želimo ugotoviti vpliv PPKI na usvajanje tujejezikovnih struktur dolgoročno, potem moramo najprej določiti trenutno pisno spremnost učencev, potem pa začeti z eksperimentom, ki mora vsebovati ustrezno številno in po znanju kar se da izenačeno kontrolno skupino. Po končanem izvajanju eksperimenta je treba po nekaj mesecih od vseh učencev pridobiti novo besedilo in na temelju tega ugotoviti, ali, koliko in v kateri smeri so se izboljšale tujejezikovne strukture in oblike. Naloge morajo biti med skupinami primerljive in primerne starosti in predznanju učencev. Študij, ki bi izpolnjevale navedene pogoje, je izjemno malo. Izpostavimo lahko dve, in sicer Truscott in Hsu, 2008 in van Beuningen et al., 2008, 2012. Obe študiji sta sicer ugotovili, da so učenci zmanjšali število tujejezikovnih napak glede na kontrolno skupino, vendar pa sta si glede vpliva na dolgoročno tujejezikovno usvajanje nasprotujoči. Prva trdi, da učenci na novem besedilu, ki so ga pisali z zakasnitvijo, niso pokazali bistveno manj tujejezikovnih napak kot na začetku eksperimenta, medtem ko van Beuningen sodelavci (2012) ugotavlja, da so učenci naredili bistveno manj napak, ko so pisali novo besedilo z večmesečno zakasnitvijo, in zato sklepa, da je bil vpliv PPKI tako na kratkoročno izboljšanje tujejezikovnih struktur kot tudi na usvajanje jezika, kar pojasnjujejo z izboljšanjem tujejezikovne pravilnosti na novem besedilu. Zakaj je pri obeh študijah prišlo do nasprotujočih si rezultatov, je težko odkriti. Lahko pa predvidevamo, da je bilo morda pri učencih na mojstrski ravni premalo prostora za vidni napredok, da je s podčrtovanjem vseh napak v besedilu bila odvrnjena možnost osredotočanja na bistvene napake in tako premalo informacij za dovolj poglobljeno razumevanje. Naslednji pogoj za učenje je motivacija, in če učenci niso bili motivirani za sprejemanje in razumevanje vloge PPKI, je lahko tudi to vzrok za nezapomnitev napak po daljšem času. Vsekakor je na tem področju potrebno izpeljati več neodvisnih in kakovostnih študij.

Ali je neselektivna PPKI bolj učinkovita pri obravnavi tujejezikovnih napak kot selektivna PPKI?

Vprašanje se nanaša na izbiro napak, ki naj bi jih učitelj popravil v učenčevem besedilu. Če gre za neselektiven pristop, potem popravlja vse napake ne glede na njihovo pomembnost za razumevanje besedila, predznanje učencev, vrste napak itd. Študije, ki so preverjale vpliv neselektivne PPKI, so priše do zelo podobnih rezultatov, in sicer učenci, ki so bili deležni neselektivne PPKI, niso bistveno izboljšali tujejezikovne pravilnosti glede na učence, ki PPKI niso prejeli (Kepner, 1991; Robb et al., 1986; Semke, 1984; Sheppard, 1992). Večini študij Bitchener in Ferris (2012) očitata kar nekaj pomanjkljivosti pri izvedbi raziskav, a kljub temu

rezultati nakazujejo, da je vpliv neselektivne PPKI na zmanjšanje napak zanemarljiv. Kljub temu da so za bolj zanesljive rezultate potrebne nove študije, pa je pomembno izpostaviti, da je pri neselektivni PPKI, kjer mora učenec s šibko tujejezikovno pravilnostjo popraviti skorajda vsak stavek, če ne vsako besedo/besedno zvezo, kognitivna obremenitev zelo velika oz. prevelika, da bi lahko steklo razumevanje in posledično učenje/usvajanje jezika.

Medtem pa selektivna PPKI pomeni, da učitelj popravi določene vrste napak, ne pa vseh hkrati. Po navadi gre za eno, največ dve vrsti napak, npr. vse napake v zvezi z rabo členov, predlogov, slovnične rabe časa itn. Največ študij se je do zdaj osredotočalo na vpliv selektivne PPKI na rabo členov. Študije, ki so obravnavale vpliv selektivne PPKI na izboljšanje tujejezikovnih napak, pa so v večini prišle do zelo podobnih rezultatov. V vseh eksperimentalnih študijah so učenci kontrolnih skupin statistično pomembno manj izboljšali tujejezikovno pravilnost v določeni jezikovni strukturi (večinoma rabi členov) kot pa učenci eksperimentalnih skupin, ki so bili vedno boljši (Bitchener, 2008; Bitchener in Knoch, 2008, 2009; Ellis et al., 2008; Sheen, 2007; Sheen et al., 2009).

Iz rezultatov sledi, da so dosedanje študije pokazale, da je selektivna PPKI bolj učinkovita kot neselektivna, vendar pa so študije, ki so obravnavale vpliv selektivne PPKI na izboljšanje tujejezikovne pravilnosti, zajele le ozek obseg jezikovnih struktur (členi), zato je pomembno, da se raziskave v to smer nadaljujejo in da se obseg preučevanja razširi na večje število tujejezikovnih struktur.

Kako učinkovita je PPKI pri obravnavi določenih vrst jezikovnih napak?

Tudi tukaj je še premalo raziskav, da bi lahko podali jasne in nedvoumne usmeritve. Do zdaj so študije zajele obravnavo napak v zvezi s tistimi slovničnimi strukturami, ki temeljijo na precej transparentnih pravilih. Bitchener in sodelavci (2005) so raziskovali vpliv PPKI na tri jezikovne kategorije napak: uporabo angleškega člena, preteklika in predlogov. Rezultati so pokazali, da je bil vpliv PPKI pozitiven pri rabi člena in preteklika, ki sta na pravilih temelječi slovnični kategoriji, medtem ko se pri rabi predlogov vpliv PPKI ni pokazal. Predlogi so namreč veliko bolj idiosinkratična kategorija kot pa člen in pretekli čas, saj so pravila pri rabi predlogov veliko bolj ohlapna in težko določljiva. Več študij je obravnavalo vpliv PPKI na rabo člena in rezultati so vsepovsod pozitivni, torej učenci, ki so bili deležni selektivne PPKI v zvezi s členi, so njihovo rabo tudi po večmesečni prekinitti eksperimentu izboljšali (Bitchener, 2008; Bitchener in Knoch, 2008; Ellis et al., 2008; Sheen, 2007).

Katere vrste PPKI so bolj učinkovite?

V glavnem poznamo dve vrsti PPKI: neposredno (direktno) in posredno (indirektno). Za neposredno PPKI je značilno, da učitelj ob napako oz. v njeni bližini zapiše pravilno rešitev, ali prečrta nepotrebno ali napačno besedo/besedno zvezo, ali pa vstavi manjkajočo besedo/besedno zvezo/morfem itn. V zadnjem obdobju so PPKI nadgradili z metajezikovno razlago, tako da na primer na koncu besedila učitelj zapiše še dodatno razlago, zakaj določena slovnična struktura ni pravilna in zakaj mora učenec uporabiti drugo. Dodatna razlaga je lahko v pisni, lahko pa tudi v govorni obliki, npr. tako imenovane gorovne konference (Bitchener in Ferris, 2012). Ugotovitve kažejo (Bitchener et al., 2005; Bitchener in Knoch, 2008), da

dajejo govorne konference skupaj z neposredno PPKI boljše rezultate, torej zmanjšujejo število napak v večji meri, kot samo neposredna PPKI brez dodatnih meta-jezikovnih razlag.

Pri posredni PPKI pa učitelj ne zapiše pravilne rešitve, temveč napake samo podčrta, osvetli, obkroži, ali pa zapiše določen znak ob koncu vrstice, kjer se pojavi/-jo napaka/-e ipd.

Stare študije (Lalande, 1982; Robb et al., 1986; Semke, 1984) med obema vrstama PPKI (posrednimi in neposrednimi) niso odkrile razlik glede vpliva PPKI na izboljšanje tujejezikovnih napak. Vendar pa študije zadnjih let (van Beuningen et al., 2008, 2012; Bitchener in Knoch, 2010b; Sheen, 2007) ugotavljajo, da dajejo tako neposredne kot tudi posredne PPKI pozitivne kratkoročne rezultate, torej manj napak, vendar pa ima na dolgi rok, torej na dolgoročni spomin, večji vpliv neposredna PPKI, še posebej če ji dodamo metajezikovne razlage v obliki govornih konferenc.

Ali izobraževalni kontekst in tujejezikovno predznanje določata, v kakšni meri imajo učenci koristi od PPKI?

Raziskave so pokazale, da je eden izmed dejavnikov, ki vpliva na to, kako učenci sprejemajo PPKI, tudi izobraževalni kontekst učencev (Hedgcock in Lefkowitz, 1994). Rezultati kažejo, da so učenci, ki prejmejo sumativno PPKI (pouk osredotočen na ocene in izdelke, ne pa na izboljšanje pravilnosti v novih besedilih), manj motivirani za sprejemanje in uporabo ter upoštevanje PPKI kot tisti, ki prejmejo formativno PPKI (pouk se osredinja na proces učenja in izboljšanja pravilnosti v novih besedilih).

Dejavnik, ki je prav tako v povezavi z izobraževalnim kontekstom in ki vpliva na učinkovitost PPKI, je raven izpostavljenosti učenca formalnemu (šolskemu) učenju tujega jezika. Raziskovalci so že zeleli ugotoviti, ali obstaja razlika pri sprejemanju/uporabi PPKI in izboljšani jezikovni pravilnosti med učenci angleščine kot tujega in drugega jezika v ZDA, to je tistimi, ki so se že v neangleško govoreči državi učili angleščino, in tistimi, ki so prišli brez formalnega predznanja (priseljenci). Starejše študije so kazale, da so učenci, ki so pred vstopom v ZDA imeli pouk angleščine kot tujega jezika s poudarkom na slovnični, bolj doveztni za upoštevanje PPKI kot tisti, ki takšnega izobraževanja niso bili deležni (Ferris, 1999; Reid, 1998, 2005). Na drugi strani pa je novejša študija raziskovalcev Bitchener in Knoch (2008) zavrnila takšne rezultate, saj učenci s predhodnim formalnim znanjem angleščine kot tujega jezika niso bistveno bolj napredovali pri izboljšanju jezikovne pravilnosti v pisnih sestavkih kot učenci, ki takšnega znanja niso imeli. Da bi lahko prišli do bolj zanesljivih sklepov o povezanosti PPKI in izobraževalnega konteksta ter formalnega tujejezikovnega znanja tujega jezika, bo treba izvesti dodatne raziskave, ki bodo udeležence bolj natančno definirale in ločile med seboj.

2.1.3 Kaj pa v razredu?

Cilji PPKI

Vemo, da se učenci učijo tujega jezika iz različnih razlogov in imajo zato tujejezikovni programi temu ustrezne cilje. A nekaj je gotovo, vsi pričakujejo, da se bodo (na)učili osnovnih jezikovnih pravil in do neke mere tudi pragmatičnih oz. idiosinkratičnih rab jezika za različne namene oz. kontekste/situacije.

Razumevanje vloge PPKI pri pouku tujega jezika je prvi pogoj za ustrezno ukrepanje učitelja. Učitelj naj vedno razmišlja znotraj svojega razreda, torej učencev z vsemi njihovimi različnimi značilnostmi, motivacijo, cilji itn. Napake, ki jih bo najučinkoviteje odpravljal, so tiste, ki se nahajajo znotraj območja učenčeve pravljjenosti za učenje/usvajanje določene jezikovne vsebine/oblike/elementa, in tiste, ki so znotraj območja bližnjega razvoja (Pienemannov model in Vigotskijeva družbeno-kulturna teorija učenja). Tudi način podajanja PPKI je odvisen od več dejavnikov, npr. dosežne jezikovne ravni učenca. Učenci na višji jezikovni ravni bodo zmožni sprejeti več različnih vrst PPKI, medtem ko bodo učenci začetniki težko sprejemali PPKI, ki se nanaša na večje število različnih napak, saj je njihovo jezikovno znanje še tako pomanjkljivo, da marsičesa ne bodo razumeli, kaj sele izboljšali jezikovne napake v novih besedilih. Zato se je pri učencih, ki imajo še pomanjkljivo jezikovno znanje, treba osredotočati na eno ali dve jezikovni strukturi (Bitchener in Ferris, 2012).

Čas in pogostost dajanja PPKI

Ne preveč ugodna informacija za učitelje je ta, da ni enoznačnega odgovora, kdaj in kako pogosto naj učitelj poda(ja) PPKI, saj je pomembno upoštevati številne dejavnike. Prvi dejavnik je gotovo jezikovna raven učencev. Več in bolj pogosto bo učitelj dajal PPKI učencem na nižjih jezikovnih ravneh, medtem ko bodo učenci z boljšim jezikovnim znanjem potrebovali manj PPKI, vendar pa več povratne informacije oz. priporočil in nasvetov o drugih vidikih pisne spremnosti. Vendar pa je tudi pri učencih s slabšim jezikovnim znanjem treba upoštevati, da lahko preveč obsežna in prepogosta PPKI vpliva na motivacijo za učenje tujega jezika in učno samopodobo. Še posebej morajo učitelji upoštevati učenčeve zmožnosti usmerjanja pozornosti, saj lahko prevelika obremenitev povzroči nasprotne učinke od zaželenih. Drugi dejavnik se kaže v učiteljevem cilju in namenu naloge. Zato je lahko PPKI v obliki kratke vaje, ki usmerja učenčovo pozornost na določeno jezikovno obliko oz. strukturo (primer 1).

Primer 1: Primer vaje, ki se osredotoča na eno slovnično strukturo

Vsaka poved ima ENO napako, ki se nanaša na uporabo člena (a, an, the, ø) v angleščini.

1. This is the story about Barack Obama.

2. He goes to the bed at 8 o'clock.

3. In an evening, she usually goes running in the park.

4. He prefers drinking the tea to coffee.

5. He is a president of the USA.

Vsaka naloga pisnega izražanja ima komunikacijski namen, npr. pripovedovanje, obveščanje, poročanje, prepričevanje, pritoževanje itn., ki določa oz. omogoča učencem (upo)rabo ustreznih jezikovnih oblik in struktur. Tako se bo učitelj pri pripovedi osredotočal na pravilno rabo preteklika in morda tudi ustrezne rabe časovnih prislovov, pri poročanju pa morda na kako drugo strukturo. Vendar slovnična pravilnost še zdaleč ni vse, saj mora biti besedilo tudi vsebinsko in besediščno ustrezeno ter logično organizirano na stavčni, odstavčni in besedilni ravni (tekočnost). Zato je treba pri podajanju PPKI ločiti, na kaj se le ta osredotoča. Če je učiteljev namen izboljšati tekočnost besedila, potem je hkratno podajanje PPKI v zvezi s pravilnostjo lahko preobremenjujoče za učenčeve kapacitete usmerjanja pozornosti in ne nazadnje tudi zmožnost in obseg usmerjanja pozornosti. Pri učencih na mojstrski jezikovni ravni je sicer možno dajati PPKI v zvezi s tekočnostjo in pravilnostjo besedila, vendar v dveh različnih in ločenih delih, ki morata biti jasno razumljiva tudi učencem.

Bolj ko je pogosta PPKI, bolj jezikovno pravilni bodo pisni izdelki, še posebej če se PPKI osredotoča le na določeno jezikovno strukturo. Treba pa je poudariti, da se obseg napak zmanjšuje obratnosorazmerno s tem, kako dobro je učenec usvojil jezikovno strukturo. Med učenci so tudi takšni, ki potrebujejo bolj pogosto in redno PPKI, kar še posebej velja za ponavlajoče se, skorajda že fosilizirane napake. Priporočljivo je, da učenec v obdobju enega ali dveh tednov vsak dan napiše kratko besedilo in nanj prejme PPKI, zato da učitelj ugotovi, ali je intenzivna PPKI učinkovita.

Obseg/količina PPKI

Pri odločanju, koliko PPKI še prinaša pozitivne učinke in ne demotivira učencev oz. znižuje njihovo učno samopodobo, je treba upoštevati dva dejavnika, in sicer 1) selektivno/neselektivno podajanje PPKI in 2) število kategorij napak, na katere se osredotoča PPKI. Na primer, če je učenčeva procesna zmožnost nižja, potem se bomo verjetno odločili za selektivno podajanje PPKI, tj. osredotočanje na eno ali dve kategoriji napak. Prav tako ne bomo pri učencih začetnikih dajali PPKI na vse napake, temveč bomo naredili izbor tistih, ki imajo v tistem trenutku največ možnosti za razumevanje in usvajanje (območje bližnjega razvoja).

Vrste jezikovnih oblik in struktur, ki so primerne za podajanje PPKI

Najprej mora učitelj ugotoviti, ali je napaka v besedilu samo pomota, ki je nastala zaradi naglice, površnosti, neosredotočenosti na nalogu itn., ali pa gre res za napako, ki je nastala zaradi nevedenja oz. nerazumevanja določene jezikovne oblike ali strukture. To lahko določimo tako, da ugotovimo, ali se nepravilne oblike/strukture ponavljajo, še posebej na različnih mestih besedila. Več kot je istih oblik nepravilno rabljenih jezikovnih struktur, bolj je verjetno, da gre za napake. Učitelj lahko uporabi tudi posredno dajanje PPKI in tako ugotovi, ali gre za pomote ali pa za napake, npr. označevanje nepravilnih oblik/struktur s simboli, podprtovanji itn.

Ko učitelj ugotovi napake, se mora odločiti, ali bo PPKI selektivna oz. neselektivna. Če se odloči za neselektivno PPKI, potem naj še enkrat premisli, ali bo PPKI, podana na prav vse napake, koristna za učenca. Ali je učenec na dovolj visoki jezikovni ravni, ali ima dovolj veliko zmožnost in obseg pozornosti, ali je starostno in kognitivno zrel za določeno vrsto PPKI itn.? Če se odloči za selektivno podajanje PPKI, potem naj najprej označi najbolj pogoste napake in nanje poda PPKI in sčasoma preide tudi na druge napake (Bitchener et al., 2005). Drug pristop je lahko

takšen, da označi napake tistih jezikovnih oblik in struktur, ki so jih učenci nazadnje obravnavali pri pouku. Kombinacija neposrednega poučevanja jezikovnih oblik in struktur skupaj s PPKI po navadi v večji meri usmeri učenčeve pozornost na jezikovno napako oz. pravilnost, kot če je izpostavljen samo enemu pristopu. Naslednja odločitev, ki jo mora sprejeti učitelj, se nanaša na izbor jezikovnih oblik in struktur. Ali izbrati samo posamezne, neposredno na pravila vezane oblike in strukture, ki so za poučevanje in učenje 'lažje' in hitrejše, ali vključiti tudi kompleksne in idiosinkratične jezikovne pojave? Pri začetnikih je verjetno jasno, da ne bomo vključevali preveliko število kompleksnih struktur, medtem ko je pri učencih z visokim jezikovnim znanjem treba razmisljiti, katera oblika PPKI je najbolj primerna, saj je za kompleksne jezikovne pojave najučinkovitejša PPKI, ki vključuje tudi metajezikovno komponento.

Izbira med neposredno in posredno PPKI

Neposredna PPKI vključuje naslednje elemente:

1. natančno določitev mesta napake,
2. podajanje pravilne rešitve,
3. pisno metajezikovno razlago (s primeri oz. brez njih).

Posredna PPKI pa daje informacijo o mestu napake, vendar brez rešitev in razlag. Za označevanje napak lahko uporabimo podčrtovanje, obkroževanje, označevanje z barvami, posebne korekcjske znake itn. Napake pa so lahko označene tudi ob robu besedila, kjer pa gre za manjšo neposrednost označevanja napak, kar seveda ni primeren pristop za učence na nižjih jezikovnih ravneh, npr. A1 ali A2, saj je to še dodatna obremenitev za učenca.

Včasih je koristna tudi kombinacija neposredne in posredne PPKI (Aljaafreh in Lantolf, 1994; Nassaji in Swain, 2000), ki je uporabna pri manj in bolj jezikovno usposobljenih učencih. Koraki so lahko naslednji: najprej uporabimo posreden pristop PPKI (samo označimo napake) in ugotovimo, ali jih učenci znajo popraviti, nato sledi podajanje neposredne PPKI (razlaga s predstavitvijo pravilne rešitve) in nato zopet posredno PPKI, ko ugotovimo, da učenci v glavnem obvladajo jezikovno obliko oz. strukturo. Je pa takšen pristop časovno izjemno zahteven.

Kateri od obeh pristopov je bolj učinkovit? Zadnje raziskave kažejo, da je v kontekstu poučevanja in učenja tujega/drugega jezika neposredna PPKI bolj učinkovita na dolgi rok, čeprav dajeta obe vrsti PPKI na kratki rok pozitivne rezultate. Je pa na tem področju treba opraviti še precej dodatnih raziskav, da bomo lahko bolj prepričani, katera PPKI je bolj učinkovita v določenem učnem procesu.

2.1.4 Sklep

Model PPKI, ki bi naj po do zdaj razpoložljivih rezultatih raziskav dajal najbolj učinkovite rezultate, zahteva dobro razumevanje teorij učenja in poučevanja tujih jezikov, razvijanja pisne spremnosti in podajanja PPKI. Model na naslednji stran prikazuje najpomembnejše dejavnike, ki jih je treba upoštevati pri podajanju PPKI. Hkrati je vsak model vedno možno nadgraditi in prirediti, saj ima vsaka učna skupnost in vsak posamezni učenec posebnosti, ki jih pozna samo učenec sam in njegov učitelj.

| | |
|--|---|
| Izobraževalni kontekst s cilji jezikovnega programa | Učitelj mora najprej upoštevali izobraževalni kontekst na sploh, denimo, kaj so cilji določenega izobraževalnega programa, kakšni so razlogi za učenje tujih jezikov, ali so učenci motivirani za pisanje v tujem jeziku itn. |
| Teorije učenja tujih jezikov | Bolj ko bo učitelj razumel, kako poteka usvajanje tujih jezikov in kateri dejavniki ga določajo, bolj bo lahko uspešen tudi pri podajanju PPKI. |
| Poučevanje pisne spremnosti | Katere napake in koliko se jih pojavlja v pisnih sestavkih učencev je odvisno od številnih dejavnikov, vendar pa je učiteljeva naloga, da razvija pisanje postopoma (od stavka prek odstavka do sestavka), daje dovolj veliko število zgledov ustrezno napisanih sestavkov, skrbi za dovolj velik govorni in bralni tujejezikovni vnos, skrbi za razvijanje pisanja in dajanje povratnih informacij v parih in skupinah ter po potrebi frontalno itn. |
| Dosežena jezikovna raven učencev | Podajanje PPKI je v največji meri odvisno od tujejezikovnega znanja učencev, saj ni vsaka vrsta PPKI primerna za vse stopnje jezikovnih ravni. |
| Starost učencev | Za mlajše učence je značilno, da kognitivno šele dozorevajo, da imajo krajši obseg pozornosti, da niso vedno zmožni metarefleksije na lastne učne procese. Medtem pa se odrasli učijo tujih jezikov bolj analitično, kar naj se odraža tudi pri podajanju PPKI. |
| Območje bližnjega razvoja | Učenec bo dokončno 'popravil' le tiste napake, ki temeljijo na znanjih, ki jih je učenec zmožen razumeti in uporabiti ob ustrezni podpori učitelja. |
| Učenec kot posameznik | Vsek učenec je individuum in ima sebi lastne značilnosti. Bolj kot poznamo lastnosti učenca, predvsem tiste, ki so pomembne za usvajanje tujih jezikov, laže mu bomo nudili potrebno in ustrezno podporo tudi pri podajanju PPKI. |
| Odnos učitelja do napak | Učitelj naj sprejema napake kot del učenčevega medjezika, tj. kot rezultat učenja. Negativen odnos bo pri učencih sprožil odpor do tveganja in uporabe novih oblik/struktur, kar bo vodilo v nekreativno pisanje. |
| Selektivna oz. neselektivna PPKI | Kadar se odločimo za neselektivno PPKI, se predhodno dobro prepričajmo, da so učenci na dovolj visoki jezikovni ravni in da sta njihov obseg in zmožnost usmerjanja pozornosti na napake dovolj velika. |
| Posredna oz. neposredna PPKI | Poskušajmo uporabiti obe vrsti PPKI, vendar pri tem upoštevajmo tujejezikovno znanje učencev in usvojeno raven določene strukture. Ali smo učencu dali dovolj tujejezikovnega vnosa, priložnosti za rabo, možnosti popravljanja (sam, v paru, skupini ...) itn.? |

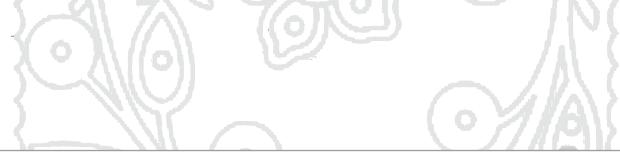
| | |
|------------------------------|---|
| Metajezikovna razlaga | Metajezikovna razlaga je zelo dobrodošla, še posebej če je nadgrajena z ustnimi konferencami (učitelj in učenec se pogovorita o napakah). Upoštevajmo pa starost učencev in dosegno jezikovno raven. |
| Kdo naj podaja PPKI? | V prvi vrsti je učitelj tisti, ki bo v največji meri podajal PPKI skozi celoten učni proces usvajanja pisne spretnosti. Vendar pa je pomembno, da se z dvigom jezikovne ravni učenci postopoma usposobijo za podajanje posredne PPKI, to je označevanja napak v besedilu. Delo v parih in skupinah je lahko zelo produktivno in učitelju preostanejo za metajezikovno razlago le najbolj kompleksne napake. |

Dajanje PPKI je kognitivno in časovno zahtevno in kompleksno delo, zato je učiteljevo vedenje o tej tematiki izjemno potrebno. Le učitelj, ki bo razumel, da so napake v pisnih sestavkih del učenčevega medjezikika in da jih le s postopno in ustreznou izbrano vrsto PPKI lahko odpravljamo, bo na dolgi rok bolj uspešen pri razvijanju pisne spretnosti.

Literatura in viri

- 1 Aljaafreh, A. in Lantolf, J. P. (1994). *Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development*. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- 2 Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 3 Anderson, J. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2. izdaja). New York: Freeman.
- 4 Anderson, J. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 5 Bitchener, J., Young, S., Cameron, D., (2005). *The effective of different types of corrective feedback on ESL student writing*. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- 6 Bitchener, J. (2008). *Evidence in support of written corrective feedback*. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- 7 Bitchener, J. (2009). *Measuring the effectiveness of written corrective feedback: A response to »Overgeneralization from a narrow focus: A response to Bitchener (2008)«*. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 276-279.
- 8 Bitchener, J. in Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York, NY: Routledge.
- 9 Bitchener, J. in Knoch, U. (2008). *The value of written corrective feedback for migrant and international students*. *Language Teaching Research*, 12, 409-431.
- 10 Bitchener, J. in Knoch, U. (2009). *The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback*. *System*, 37(2), 322-329.
- 11 Bitchener, J. in Knoch, U. (2010). *The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation*. *Applied Linguistics*, 31, 193-214.
- 12 Brooks, N. (1960). *Language and language learning*. New York: Harcourt.
- 13 Brown, R. (1973). *A First Language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- 14 Burt, M. (1975). *Error analysis in the adult ESL classroom*. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53-63.
- 15 Cathcart, R. in Olsen, J. (1976). *Teachers' and students' preferences for correction of classroom errors*. V: J. Fanselow in R. Crymes (ur.), *On TESOL '76*, str. 41-43. Washington, DC: TESOL.
- 16 Chomsky, N. (1959). *Review of verbal behaviour by B. F. Skinner*. *Language*, 35, 26-58.
- 17 Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- 18 DeKeyser, R. M. (1997). *Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-222.
- 19 DeKeyser, R. M. (2001). *Automaticity and automatization*. V: P. Robinson (ur.), *Cognition and second language instruction*, str. 125-151. Cambridge: Cambridge University Press.
- 20 DeKeyser, R. M. (Ured.). (2007). *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 21 Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. in Takashima, H. (2008). *The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context*. *System*, 36, 353-371.
- 22 Ferris, D. R. (1999). *The case of grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)*. *Journal of Second Language Writing* 8(1), 1-11.
- 23 George, H. V. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- 24 Harley, B. in Swain, M. (1984). *The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching*. V: A. Davies, C. Crippe in A. Howatt (ur.), *Interlanguage*, str. 291-311. Edinburgh University Press.
- 25 Hawkins, J. in McCarthy, M. (2010). *Introduction to English Profile Journal*. *English Profile Journal*, 1(01). doi:10.1017/S2041536210000036
- 26 Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1994). *Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing*. *Journal of second language writing*, 3, 141-163.
- 27 Hendrickson, J. M. (1977). *Error analysis and selective correction in the adult ESL classroom: An experiment*. ERIC: Centre for Applied Linguistics, Arlington, Virginia.
- 28 Hulstijn, J. H. (1995). *Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching*. V: R. Schmidt (ur.), *Attention and awareness in foreign language learning*, str. 359-386. Honolulu: University of Hawaii.
- 29 Kennedy, G. (1973). *Conditions for language learning*. V: J.W. Oller in J. Richards (ur.). *Focus on the learners: Pragmatic perspectives for the language teacher*, str. 66-82. New York: Newbury House.
- 30 Kepner, C. G. (1991). *An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills*. *Modern Language Journal*, 5, 305-313.
- 31 Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- 32 Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- 33 Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.



- 34 Lantolf, J. P. in Thorne, S. (2007). *Sociocultural theory*. V: B. VanPatten in J. Williams (ur.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 35 Lantolf, J. P. in Appel, G. (1994). *Theoretical frameworks: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research*. V: J. Lantolf in G. Appel (ur.), *Vygotskian approaches to second language research*, str. 1-15. Norwood, NJ: Ablex.
- 36 Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. V: W. Ritchie in T. Bhatia (ur.), *Handbook of second language acquisition*, str. 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- 37 McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- 38 McLaughlin, B. (1990). *Restructuring*. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- 39 Nassaji, H. in Swain, M. (2000). *A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles*. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- 40 Olsson, M. (1972). *Intelligibility: A study of errors and their importance*. Research Bulletin, No. 12. Department of Educational research, Gothenburg School of Education, Gothenburg, Sweden.
- 41 Pienemann, M. (1981). *Der Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeitskindergarten*. Bonn: Bouvier.
- 42 Pienemann, M. (1989). *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- 43 Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language acquisition. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamin.
- 44 Reid, J. (1998). »Eye« learners and »ear« learners: Identifying the language needs of international students and U.S. resident writers. V: P. Byrd in J. M. Reid (ur.), *Grammar in the composition classroom: Essays on teaching ESL for college-bound students*, str. 3-17. Boston: Heinle in Heinle.
- 45 Reid, J. (2005). »Ear« learners and error in US college writing. V: P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. Egginton, W. Crabbe, in V. Ramanathan (ur.), *Directions in Applied Linguistics*, str. 117-278. Toronto: Multilingual Matters.
- 46 Richards, J. C. (1973). *Error analysis and second language strategies*. V: J. W. Oller in J. C. Richards (ur.), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*, str. 114-135. New York: Newbury House.
- 47 Robb, T., Ross, S. in Shortreed, I. (1986). *Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality*. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- 48 Sharwood Smith, M. (1993). *Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases*. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.
- 49 Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Aila Review*, 11, 11-26.
- 50 Schmidt, R. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- 51 Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. V: S. M. Gass in C. G. Madden (ur.), *Input in second language acquisition*, str. 235-253. Rowley, Ma: Newbury House.
- 52 Selinker, L. (1969). *Language transfer*. *General Linguistics* 9, 67-92.
- 53 Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.

- 54 Semke, H. (1984). *The effects of the red pen*. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- 55 Sheen, Y. (2007). *The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles*. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- 56 Sheen, Y., Wright, D. in Moldawa, A. (2009). *Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners*. *System*, 37(4), 556-569.
- 57 Sheppard, K. (1992). *Two feedback types: Do they make a difference?* *RELC Journal*, 23, 103-110.
- 58 Slobin, D. (1970). *Universals of grammatical development in children*. V: G. Flores d'Arcais in W. Levelt (ur.), *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam: North-Holland Publishing.
- 59 Truscott, J. (1996). *The case against grammar correction in L2 writing classes*. *Language Learning*, 46, 327-369.
- 60 Truscott, J. (1999). *The case for »the case for grammar correction in L2 writing classes«: A response to Ferris*. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111-122.
- 61 Truscott, J. (2004). *Evidence and conjecture: A response to Chandler*. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.
- 62 Truscott, J. (2007). *The effect of error correction on learners' ability to write accurately*. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- 63 Truscott, J. (2009). *Arguments and appearances: A response to Chandler*. *Journal of Second Language Writing*, 18, 59-60.
- 64 Truscott, J. in Hsu, A. Y-P. (2008). *Error correction, revision, and learning*. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.
- 65 van Beuningen, C, de Jong, N. H. in Kuiken, F. (2008). *The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy*. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- 66 van Beuningen, C., de Jong, N. H. in Kuiken, F. (2012). *Evidence on effectiveness of comprehensive error correction in second language writing*. *Language learning*, 62(1), 1-41.
- 67 Vygotskij, L. S., Marjanovič Umek, L., Gaber, S. in Podlesnik, B. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



2.2 Učinek učiteljeve povratne informacije in samoocenjevalnih preglednic na kakovost pisnega sestavka

Aleksandra Komadina, Gimnazija Celje – Center

Povzetek

Namen prispevka je na praktičen način pomagati učiteljem pri poučevanju pisne zmožnosti. Učitelji se pri svojem delu nenehno soočamo z dilemo, kako dijakom posredovati učinkovito povratno informacijo o razvoju njihovih pisnih zmožnosti in kako po drugi strani dijake usmerjati na način, da bodo tudi sami svoje delo pravilno kritično ovrednotili, še preden ga oddajo v pregled učitelju. Učinkovita in pravočasna povratna informacija, skupaj s samoocenjevalno preglednico, pripomore k dvigu kakovosti pisnih izdelkov, dijaki pa se začnejo zavedati lastne odgovornosti v procesu učenja.

Ključne besede: učinkovita povratna informacija, samoocenjevanje, dijakova odgovornost

Pisanje oz. tvorjenje pisnih besedil v tujem jeziku je nedvomno ena od temeljnih zmožnosti, ki jih mora obvladati vsak dijak ob zaključku srednješolskega izobraževanja. Pot do ustreznegra pisnega izdelka pa je zahtevna tako za dijaka kot za učitelja. Kako omiliti težave in zmanjšati prepreke na tej poti? Eden izmed pomembnih dejavnikov v procesu poučevanja pisne zmožnosti je nedvomno tudi kakovostna povratna informacija.

2.2.1 Kakovostna povratna informacija

Povratna informacija je nujen element poučevanja katere koli jezikovne spretnosti. Njen namen je učinkovito pomagati pri učenju. Zagotovo pa drži, da je povratno informacijo mnogo preprosteje podati takrat, ko poučujemo bralno, slušno ali govorno zmožnost. Prav tako po navadi nismo v zadregi, ko z dijaki urimo rabo jezika, torej klasične slovnične strukture. Vsak učitelj ve, kako dijakom razložiti jezikovne zakonitosti, ravno tako pa je sprejemanje in razumevanje učiteljeve povratne informacije v tem primeru za dijake po navadi dovolj preprosto.

Pri poučevanju pisnega izražanja pa je posredovanje povratne informacije za učitelja običajno izjemno obremenjujoče. Pregledovanje in ovrednotenje pisnih izdelkov je dolgotrajhen proces, dejstvo pa je, da je povratna informacija učinkovita le, ko je pravočasna (CERI, 2005). Tako se pogosto dogaja, da učitelji v popravljanje pisnih izdelkov vlagamo izjemno veliko časa, rezultat pa ni vedno takšen, kot ga pričakujemo. Dozdeva se nam, da smo v določen izdelek vložili več dela mi sami kot pa dijaki.

2.2.2 Analiza ankete o učiteljevi povratni informaciji

Zaradi vsega naštetega nas je zanimalo, kakšno povratno informacijo si od nas želijo dijaki, saj so prav oni uporabniki teh informacij. Na podlagi vprašalnika smo poskušali ugotoviti, kakšno povratno informacijo pričakujejo in kakšna povratna informacija je po njihovem mnenju najbolj učinkovita.

Anketo smo izvedli na šestih gimnazijah v Novem mestu, Celju in Ljubljani, in sicer v četrтиh letnikih. V anketo je bilo vključenih 168 dijakov.

Vprašalnik o učinku učiteljeve povratne informacije na kakovost pisanja¹⁰

Dear student, please complete the questionnaire about how English teachers' error correction and feedback methods affect students' writing. Your answers will help us tailor our teaching strategies to your learning needs and, hopefully, create a more cooperative and effective teaching-learning environment.

1. How would you like the errors in your writing to be treated by your teacher?

- a All the errors should be corrected.
- b Only important errors (e.g. errors important for your learning needs) should be corrected.
- c Other.....

Please, **circle a, b, c** (add your own suggestions).

2. Do you like the errors in your writing to be

- a underlined (marked somehow) and not corrected?
- b corrected (the teacher provides the correct answer)?
- c underlined, corrected and commented?
- d Other.....

Please, **circle a, b, c or d** (add your own suggestions).

3. Which of the methods listed in question 2 (a, b, c or d)

| | |
|---|--|
| best informs you about your performance? | |
| makes you think, reread and improve your writing? | |
| reminds you of your usual errors? | |
| stimulates your future learning? | |

Please write, **a, b, c or d** in the grid next to the question.

4. On a scale of 1 to 5 where '1' means not important at all, '5' means extremely important and '3' means moderately important, how important do you think it is to receive teacher's written feedback on errors in your writing assignments?

Not important at all 1 2 3 4 5 Extremely important

¹⁰

Vprašalnik je pripravila mag. Vineta Eržen.



5. Which way/method of practising writing skills do you learn most from?

- a You write and get your teacher's feedback.
- b You write, get your teacher's feedback, correct and rewrite, and then get the teacher's feedback again.
- c Other.....

Please, **circle a, b, c** (add your own suggestions).

Thank you very much for your answers.

Rezultati in analiza vprašalnika

1. How would you like the errors in your writing to be treated by your teacher?

- a All the errors should be corrected. – **69 %**
- b Only important errors (e.g. errors important for your learning needs) should be corrected. – 31 %
- c Other – 0 %

Večina dijakov pričakuje, da bo učitelj popravil vse napake. Poleg napak samih jih gotovo zanima tudi število in pogostost napak, česar pa ne vidijo, če učitelj popravi samo »pomembne« napake.

2. Do you like the errors in your writing to be

- a underlined (marked somehow) and not corrected? – 2 %
- b corrected (the teacher provides the correct answer)? – 12 %
- c underlined, corrected and commented? – **85 %**
- d Other – 1 %

Dijaki se zavedajo, da samo podčrtana napaka ali pravilni odgovor nista dovolj, da bi lahko svoje napake odpravili. Po njihovem mnenju je popravljen napaka, skupaj z učiteljevim komentarjem, najbolj ustrezna povratna informacija.

3. Which of the methods listed in question 2 (a, b, c or d)

best informs you about your performance?

a – 2 ; b – 38 % ; c – **60 %**

makes you think, reread and improve your writing?

a – 21 % ; b – 17 % ; c – **62 %**

reminds you of your usual errors?

a – 32 % ; b – 33 % ; c – **35 %**

stimulates your future learning?

a – 5 %; b – 9 % , c – **86 %**

Tudi iz teh odgovorov je razvidno, da je učiteljev komentar tista metoda, ki najbolj učinkovito odpravlja napake in motivira dijake pri delu. Najbolj zanimiva je zadnja postavka, saj kar 86 % dijakov kot motiv za nadaljnje delo navaja učiteljev komentar.

- 4. On a scale of 1 to 5 where '1' means not important at all, '5' means extremely important and '3' means moderately important, how important do you think it is to receive teacher's written feedback on errors in your writing assignments?**

Not important at all 1 2 3 4 5 Extremely important

moderately important = 7 %

very important = 44 %

extremely important = **49 %**

Kot smo predvidevali, dijaki povratni informaciji v procesu učenja pripisujejo velik pomen.

- 5. Which way/method of practising writing skills do you learn most from?**

- a You write and get your teacher's feedback. – 36 %
- b You write, get your teacher's feedback, correct and rewrite, and then get the teacher's feedback again. – **61 %**
- c Other – 3 %

Glede na odgovore ugotavljamo, da so dijaki pripravljeni v svoje izdelke vložiti več časa, kot ga od njih po navadi zahtevamo učitelji, saj menijo, da je ponovno pisanje izdelka, po učiteljevi korekciji in komentarju, najučinkovitejši način učenja pisne zmožnosti. Rezultati vprašalnika potrjujejo našo hipotezo, da si dijaki od učiteljev želijo izčrpno povratno informacijo, da pa se obenem zavedajo svoje aktivne vloge v procesu pridobivanja znanja.

2.2.3 Samoocenjevalne preglednice in spremljanje uspešnosti pisanja (oz. podpora učenju)

Učenje seveda ni enosmeren proces. Ne le učitelj, predvsem učenec je odgovoren za svoj napredok in rezultate. V ta namen sem za svoje dijake pripravila samoocenjevalno preglednico, s katero lahko sami preverijo, v kolikšni meri njihov izdelek ustreza zahtevam pisanja. Priložena preglednica je nastala v okviru priprav na maturitetni izpit iz angleščine, konkretno za poučevanje pisnih izdelkov, ki jih preverja izpitna pola 3A (pismo, elektronsko sporočilo, poročilo, članek). Samoocenjevalna preglednica je namenjena predvsem preverjanju ustreznosti izdelka v kategorijah Vsebina, Sporočilnost in delno¹¹ v kategoriji Besedišče in register.

¹¹ Samoocenjevalne lestvice je sproti prilagajamo poudarkom pri pouku, zato so v različih fazah učenja tudi pri samoocenjevanju v ospredju različne kategorije.

Primer samoocenjevalne preglednice

Dear student

Here is a table with the most important elements that a report should include (CONTENT) and some criteria which your report should meet (SUITABILITY). Tick the boxes under Student Column if your report has met the points 1–13. Write your comments in a sentence or two next to the boxes that remained »unticked«. Your teacher will do the same under Teacher Column.

| No. | | Student | Teacher | Student's Comments | Teacher's Comments |
|-----|---|---------|---------|--------------------|--------------------|
| 1. | The purpose of writing is clear (who, who to, why). | | | | |
| 2. | The report covers the appropriate topic/-s. | | | | |
| 3. | All content points are included. | | | | |
| 4. | All content points are developed. | | | | |
| 5. | All the ideas presented in the report are relevant. | | | | |
| 6. | Good and bad points are stated. | | | | |
| 7. | There is no irrelevant/redundant information. | | | | |
| 8. | The task is solved within set word limit. | | | | |
| 9. | Layout is suitable to the task (heading, sub-headings, paragraphs). | | | | |
| 10. | Vocabulary is formal. | | | | |
| 11. | There are no contracted forms. | | | | |
| 12. | Style/tone is appropriate to the task formal, impersonal, objective). | | | | |
| 13. | Style is consistent. | | | | |

2.2.4 Primer iztočnice in izdelka, izboljšanega s pomočjo samoocenjevalne preglednice

Iztočnica

You are currently studying at an international college and you have just returned from a three-week Study Exchange scheme in Britain, which was arranged by an organisation called Open Frontiers.

Read the advertisement and the questionnaire you completed at the end of your stay. Using the information provided, write a report for your college giving your assessment of the scheme, mentioning any problems you experienced and things you liked, and making recommendations for improvements in arrangements in future.

Write between 150–180 words.

OPEN FRONTIERS

Live and study in Britain

There are opportunities for students and young adults to undertake short study programmes in British colleges. Find out about the schemes and funding available by applying to the college's Students Services Officer. Requirements include: good knowledge of English and an ability to adapt to a different culture.

STUDY EXCHANGE SCHEME – QUESTIONNAIRE

1 TRAVEL ARRANGEMENTS Poor Satisfactory Good Excellent

- a) To destination ✓
- b) From destination ✓

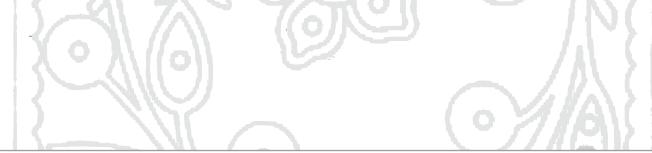
2 ACCOMMODATION Poor Satisfactory Good Excellent

- a) With family ✓
- b) Hotel
- c) Flatshare

3 COLLEGE Poor Satisfactory Good Excellent

- a) General ✓
- b) Study programme ✓
- c) Teachers ✓

Adapted from: Focus on Advanced English CAE, Sue O'Connell.



Prvotno poročilo

The purpose of this report is to give my assessment of Study Exchange scheme. I took part in an English course in Britain as I believe learning English in the native country is very beneficial and you learn more in this way than having regular lessons at school. Besides, I've always liked Britain and its culture so I'd been looking forward to going there for a long time. Despite being a bit nervous before the courses started, everything turned out to be perfect.

Travel arrangements: I went to Britain by plane. On the trip to Britain travel arrangements were poor as the plane was delayed and I wasn't even served a glass of water. The way back home was satisfactory, everything went according to schedule and they served me with a glass of juice and a snack.

Accommodation: I lived there with a British family. I was sleeping in a big, tidy room of my own. They gave me three meals a day. The food was prepared by my host family and it wasn't bad. I felt very good with the family as they did everything to make me feel like at home.

College: The school was similar to Slovenian schools, except for the uniforms. The teachers were strict, but on the other hand helpful and easy to get on with. I think in general their education system is good and I was satisfied with the teachers and school programme, which is interesting, because they offer more subjects, like photography, for example.

In conclusion I recommend Study Exchange Scheme because it's one of the greatest experiences in a lifetime. I just suggest improving travel arrangements.

Popravljeno poročilo

REPORT ON STUDY EXCHANGE SCHEME

The purpose of this report is to give my assessment of Study Exchange scheme.

Travel arrangements: I went to Britain by plane. On the trip to Britain travel arrangements were poor as the plane was delayed and I was not even served a glass of water. The way back home was satisfactory, everything went according to schedule and they served me with a glass of juice and snack.

Accommodation: I lived there with a British family. I was accommodated in a big, tidy room of my own. I was given three meals a day. The food was prepared by my host family and it was tasty enough. I felt very good with the family as they did everything to make me feel like at home.

College: The school was similar to Slovenian schools, except for the uniforms. The teachers were strict, but on the other hand helpful and easy to get on with. I think in general their education system is good and I was satisfied with the teachers and school programme, which is interesting, because they offer more subjects, like photography, for example.

In conclusion I recommend Study Exchange Scheme because it is one of the greatest experiences in a lifetime. I just suggest improving travel arrangements.

Učiteljev komentar

Kandidat je pri izpolnjevanju samoocenjevalne preglednice ugotovil, da je naredil napake v naslednjih kategorijah:

- **Oblika:** poročilu manjka naslov.
- **Register:** uporabljenih je nekaj okrajšanih oblik. Besedišče je tu in tam preveč neformalno (the food wasn't bad; I was sleeping; they gave me three meals a day).
- **Število besed:** poročilo je predolgo.
- **Ustreznost informacij:** V uvodu je nekaj odvečnih informacij, ki ne sodijo v poročilo.

V popravljenem izdelku je kandidat dodal naslov, odpravil okrajšane oblike, nekaj neformalnih izrazov nadomestil z ustreznejšimi in izločil nepotrebne podatke iz uvoda.

Tako sta kategoriji Vsebina in Sporočilna vrednost popolnoma ustrezni, tudi v kategoriji Besedišče in register tako rekoč ni napak. Učitelju 'preostane' le še vrednotenje kategorije Jezikovna pravilnost.

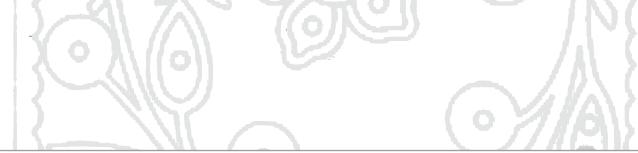
Seveda gre v navedenem primeru za dobrega kandidata, ki nima težav z besediščem in jezikovnimi strukturami. Pri šibkejših dijakih učitelj kljub vsemu bolj posega v izdelek, predvsem v kategoriji Jezikovna pravilnost, prav vsi dijaki pa lahko sami presodijo, ali je sporočilna vrednost njegovega izdelka ustrezna, ali so iztočnice uporabljene in razvite, ali ima izdelek ustrezno obliko ter primerno formalno besedišče.

2.2.5 Sklep

Po dveh letih poučevanja in ocenjevanja pisnih zmožnosti na zgoraj opisani način ugotavljam, da je na začetku potrebnega kar nekaj časa, da dijake podrobno seznamim z načinom dela in ocenjevanja, da pa je metoda koristna tako za dijake kot za učitelje. Za učitelja pomeni nekoliko manj dela s popravljanjem izdelkov, še pomembnejše pa se mi zdi dejstvo, da se dijaki ob takšnem načinu dela bolj zavedajo svoje odgovornosti in vloge v procesu učenja.

Literatura in viri

- 1 Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- 2 Eržen, V. idr. (2008). *Učni načrt. Angleščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 3 Eržen, V. (ur.) (2011). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi - angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 4 Interno gradivo PRS za angleščino. Dostopno na: <http://skupnost.sio.si/> (15. 5. 2013).



2.3 Načini obravnave napak pri pisanju argumentativnega sestavka

Mirjam Skube, Gimnazija Novo mesto

Povzetek

Eden izmed ciljev pouka angleščine je pisanje argumentativnih esejev, ki jih morajo učitelji popraviti in oceniti. Ker je tega pisanja v štirih letih res veliko in učitelji pogosto zgubijo voljo in energijo vedno znova popravljati iste napake, iz katerih se dijaki le malo naučijo, je zelo koristno poiskati načine in poti, ki izboljšajo pisanje in pripeljejo do boljših rezultatov. V svoji večletni pedagoški praksi sem preizkusila naslednje metode:

- *pisanje esejev s pomočjo samoocenjevalnih preglednic, ki dijaka sproti opozarjajo na poglavite zakonitosti pisanja različnih sestavkov;*
- *ponovno pisanje eseja po predhodno označenih in komentiranih napakah, ki dijaka spodbudijo k razmišljanju in popravljanju svojih izdelkov;*
- *skupinska analiza in razprava v razredu o pogostih napakah s prosojnicami;*
- *osebni pogovor z dijakom, ki omogoča bolj natančen in konkreten stik s težavami, s katerimi se spopada dijak.*

Ključne besede: *popravljanje napak, samoocenjevalne preglednice, pogovor z dijakom o napakah*

Ker je pisanje večina, ki zahteva veliko vloženega truda in časa, je potrebno, da dijaki v štirih letih pišejo čim pogosteje. To so lahko domače naloge ali šolski spisi. Povsem samoumevno je, da učitelji vse te izdelke skrbno in vestno popravijo in ocenijo, včasih nekateri zahtevajo od dijakov še popravo, pri tem pa se proces pisanja večinoma konča. Kljub veliki količini pisanja učitelji pogosto opažajo, da dijaki vedno znova delajo iste napake, napredka pa ni opaziti. Rešitev težav se torej ne skriva v količini pisanja, ampak v načinu in kakovosti povratne informacije in obravnavi napak. Učitelj naj bi učenca le pravilno usmeril, da bi napake prepoznal sam in postal odgovoren za svoj napredok in uspeh. Kljub različnim naslovom in temam sestavka bi morali dijaki poznati nekatere splošne značilnosti in sestavine argumentativnega sestavka.

V nadaljevanju predstavljam tri načine odpravljanja napak, ki so se pri mojem delu v razredu izkazali za zelo učinkovite, saj so se odrazili v boljših ocenah in večji samozavesti dijakov:

- *pisanje pisnih sestavkov s pomočjo samoocenjevalnih preglednic,*
- *ponovno pisanje sestavka kot alternativa klasični popravi,*
- *skupna poprava in analiza najpogostejših napak.*

2.3.1 Pisanje pisnih sestavkov s pomočjo samoocenjevalnih preglednic

Učenci s pomočjo samoocenjevalnih preglednic laže nadzorujejo proces pisanja, saj lahko sproti ali pa na koncu preverijo najpomembnejše elemente in zakonitosti pisnega sestavka. Pri večini se je najbolj izboljšala organizacija (členjenje na odstavke) in vsebina sestavka. Močno se je zmanjšalo tudi število skrajšanih oblik (isn't).

Primer samoocenjevalne preglednice pri pisanju eseja

| | Elements of an essay-self-check list | Student | Teacher's comment |
|-----|--|----------------|--------------------------|
| 1. | The essay covers the appropriate topics. | | |
| 2. | There are appropriate linking words. | | |
| 3. | There is a topic sentence in each body paragraph. | | |
| 4. | The topic sentences are logically connected. | | |
| 5. | There are 2 or 3 supporting arguments after the topic sentence. | | |
| 6. | All the arguments are developed. | | |
| 7. | No redundant/irrelevant/off the point information. | | |
| 8. | The organisation is suitable to the task (4 paragraphs). | | |
| 9. | No contracted forms. | | |
| 10. | Sentences do not begin with a conjunction (and, but, or, because). | | |
| 11. | Body paragraphs prove one point. | | |

To je le en primer samoocenjevalne lestvice. Učitelj lahko uporabi različno število elementov glede na to, kaj želi poudariti. Učenci morajo biti predhodno seznanjeni z besediščem in navodili v posameznih postavkah lestvice, kajti le tako lahko učinkovito nadzorujejo svoje pisanje in odpravljanje napak. Navodila morajo biti kratka, jasna in jedrnata.

2.3.2 Ponovno pisanje sestavka kot alternativa klasični popravi

Čeprav je ta način za učitelja najbolj obremenjujoč, je za učenca nadvse koristen, saj takoj dobi povratno informacijo o tem, kako uspešen je bil, in se lahko prepriča, da je pisanje veščina, ki se jo da ob pravi spodbudi naučiti in obvladati.

Pomembno je, da se ponovno pisanje zgodi pri tisti uri, ko dijaki dobijo ocenjene izdelke z učiteljevimi komentarji in podčrtanimi napakami. Učitelj na tej prvi stopnji ne popravi napak, ampak nanje le opozori s podčrtovanjem pravopisnih in slovničnih napak ali v obliki jasnih komentarjev in pripomb, ki spodbujajo in omogočajo vsebinske, organizacijske in slogovne izboljšave.

Pri ponovnem pisanju učenci ne smejo pisati nekaj povsem drugega, ampak morajo upoštevati učiteljeve pripombe in nakazane popravke, zato je zelo dobrodošlo, da je teh komentarjev čim več. Tudi pri sicer odličnih spisih lahko dijak še izboljša svoje pisanje ob ustrezni povratni informaciji.

Učitelj dokončno popravi in ovrednoti drugi izdelek. Tako dijaki dobijo možnost, da se lahko učijo iz svojih napak ter se naučijo upoštevati in razumeti učiteljeva navodila. Zato je tudi pomembno, da dijaki res poznajo izraze, ki jih učitelj uporablja v komentarjih. Seveda pa morajo biti najprej seznanjeni s kriteriji za ocenjevanje, ki se uporabljajo na maturi.

Primeri izdelkov: Ponovno napisani sestavki, odstavki in celoten esej z upoštevanjem povratne informacije in podčrtanih popravkov.

Oglejmo si nekaj primerov ponovno napisanih sestavkov oz. njihovih delov. Ni treba, da dijak vedno popravi celoten esej. Lahko se osredotoči le na posamezne dele. Primeri, ki sledijo, so razdeljeni na ponovno pisanje uvoda, jedra, zaključka ter en primer celotnega eseja.

Uvod

Naslov eseja: Experience teaches you more than school

Having a good experience is sometimes better than having a good education. In school teachers give you a lot of knowledge. Is it good to have a lot of experience and no knowledge?

Teacher's comment

Your three sentences are not well or logically connected and related to each other. The question in the thesis statement is not very clever. Isn't it a bit too extreme to have no knowledge?

Ponovni zapis

Having experience is sometimes better than having a good education. Both are essential for our life but there are also some cases where one is more important than the other.

Jedro

Naslov eseja: Experience teaches you more than school

On the other hand, experiencing things without any knowledge about it can be dangerous. For example, if you go climbing on a mountain and you have no idea of how to do it, you can get hurt. In those cases you should go in school where you will learn basics and try it out on a climbing wall or somewhere safer.

Teacher's comment

Don't you think there are more advantages to school than just learning how to climb? You only have one argument supporting your main idea. Try to think of another one.

Ponovni zapis

However, learning with experience has a few risks. If you are doing something that could be very dangerous and you have no knowledge of it, you should read a book or a manual first. For example, if you go rock climbing without any preparation you can get hurt. Also, there are things in school that are almost impossible to learn just by experience. One of those things is Math. This is something that you learn only in school and it is very important for your later life.

Zaključek

Naslov eseja: Life would be easier if we spoke the same language

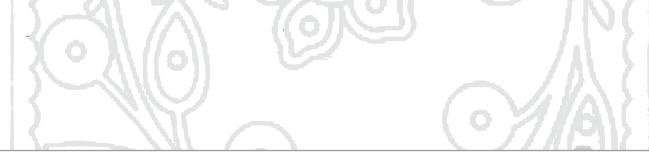
All in all, I think that pretty much everyone would benefit from the whole world speaking the same language.

Teacher's comment

You should first sum up the main ideas of the essay and express your views with clear reasons. Why do you think we would benefit from the fact?

Ponovni zapis

All in all, there would be benefits in terms of communication and a more open market and there would also be disadvantages such as nations losing their identity but I think that the pros would outweigh the cons because if all people spoke the same language, education would be available to everyone.



Celoten sestavek (spis)

Naslov eseja: Life is easier now than it was in the past

Prva verzija

Many people believe that our lifes are easier now than would be in the past. They say that modern society has more rights and more appliances that allow us to have some spare time. But is it really that great?

Living in this decade has its positive sides. To begin with, our legal system has improved and not only that women can vote now, in some countries gay marriages are legal. Another reason for better life is that there are many thehnical improvements and scientific discoverys. For example, we cannot imagine our lives without dishwashers and washing machines. Moreover scientists believe that nano tecnology will change the way we live.

However, modern life has its drawbacks. Firstly it is all about money and economical status. People in desire of wealth make criminal ofences and that is the reason for corruption and economical crisis. Secondly, today we do not know pure human boding. In the past, familys spent more time together talking and solving problems. There was no Facebook or other social network sites that prevent human interaction.

To sum up, I think that our lives are easier now than they were in the past. We have democracy and fair legal service and technology is over the top. As long as it stays that way I am happy to live in 2012.

Teacher's comment

Introduction: Are the two examples: more rights and appliances really the most typical examples of easier life? Is easier life just about having rights and spare time? Isn't your thesis statement a bit too simplistic?

Body: Your topic sentences only show pros and cons of modern life. There is no comparison with the past. You give examples of legal system, the right to vote, gay marriages, nano technology. Do they really illustrate how life is easier nowadays? Is changing our life the same as making it easier? In the second body paragraph, how are criminal offences and corruption connected with the idea suggested in the title?

Conclusion: Sum up the main points first, then express your opinion. Is 'over the top technology' a positive or negative argument?

Popravljena različica

Many people say that life is easier now than it was in the past. We have a lot of food and all sorts of machines and appliances which do work for us. Although this may be a good point, past life had its charms as well.

Nowadays, we have easier lives. To begin, with, we can easily get all sorts of food from all over the world. In the past only a few people could afford exotic fruit, for example. Another reason is that technology has improved and we have machines that help us get the work done faster. In the past there were no washing machines, therefore women had to go to the rivers and work hard and long to wash the clothes.

On the other hand, living in the past was not so much harder either. In the 18th century people had no idea what pollution was. Nowadays, we have heavily polluted air and water and we cannot escape into nature like they did in the past. Moreover, people have a very hectic schedule and they are often stressed and have little time for family because of work. In the past people had time for each other and were not so exhausted because of their job.

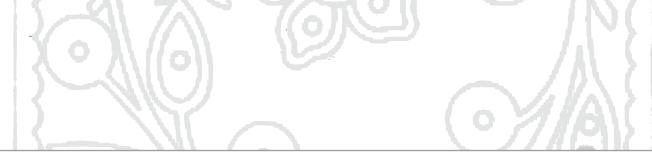
Past life was hard but it was also cleaner, happier and more relaxed. Modern life is fast and busy so we are often stressed-out and unhappy, which is one of the reasons why our life is harder.

Teacher's comment

You have made great progress in terms of the content and organization of ideas and arguments. The message and the structure are clear; you can be more careful and creative with your vocabulary and use some more specific examples that would make your point even clearer.

2.3.3 Skupna poprava in analiza najpogostejših napak

Učitelj lahko opozori na napake, ki se pogosto pojavljajo tako pri prvem kot pri ponovnem pisanju in na katere je treba opozoriti vse učence. Ker je popravljanje in ocenjevanje izdelkov po navadi zelo individualizirano in so komentarji lahko po potrebi tudi osebni, pa se tako doseže bolj celostni pristop k odpravljanju tipičnih napak. Paziti moramo, da so napake res predstavljene na zelo splošen in poučen način, in ni potrebno, da jih dijaki prepoznajo kot lastne. Cilj takšne analize je ozaveščanje učencev, da dober spis ne pomeni le dobre vsebine in organizacije, ampak sodi sem še marsikaj drugega, morda na videz nepomembnega: pravilna raba vezniških besed, problem prevajanja iz slovenščine in ponavljanja istih besed in idej, besedni red, sposobnost parafraziranja, logičnega razmišljanja, prehajanja od splošnega k konkretnemu, navajanja prepričljivih in značilnih primerov, povzemanja ključnih idej, izražanja mnenja in opredeljevanja.



Nekaj najpogostejših napak

1. Vsebina

a) Ni teznega stavka

- (Experience teaches you more than school) *Everyone who goes to school knows that school is not the only teacher, experience is too. We learn different things in school than in real life.*

b) Tezni stavek ni neposredno povezan z naslovom

- (Life would be easier if we spoke the same language) *If the world spoke one language life would be easier and many problems would disappear. Would it be really easy to speak only one language? In that case, which language would the world speak?*

c) Ključna stavka v odstavku za in proti nista povezana:

dijake opozorimo, da se morata stavka, ki izražata glavno idejo odstavka, logično dopolnjevati. Pogosto je drugi ključni stavek le zanikanje prvega.

- (Money cannot buy you happiness) *Firstly, money does not have an actual ability to make your life happy ... On the other hand, money makes people happy all the time.*
- (Life is easier now than it was in the past) *On the one hand, life is easier than it was in the past ... On the other hand, life in the past was not hard.*
- (Life would be easier if we all spoke one language) *Firstly, I agree because I would get on better with people from other countries ... On the other hand, I disagree because it would not be interesting.*

c) Ni argumentov, razlag, prepričljivih primerov

- (Life would be easier if we all spoke one language) *First of all, communication with others would be much easier because with just one language we could solve many problems and save many lives.*

d) Ponovitev iste ideje z drugimi besedami

- (Life would be easier if we all spoke one language) *Secondly, understanding would be much better and people would communicate a lot more with others. In addition to this, our lives would be much easier because we would not have any problems with speaking.*
- *First, many people would easily solve problems because they would understand each other. Secondly, understanding would be much better and people could communicate a lot more with others.*
- *It would not be interesting if we spoke one language. It would be boring.*
- (Money cannot buy you happiness) *Money can make you happy because you can spend a fortune on things you want and eventually that would make you happy. If you are that kind of person, you would probably enjoy shopping. Secondly, some people feel good if they can afford expensive clothes and exotic cars.*
- (Experience is a better teacher than school) *There are many reasons why experience is a better teacher. Firstly, if you experience things yourself you will definitely remember them longer. For example, you will never forget your first bike ride, or burning your first meal you*

wanted to cook. Also with experience you can learn things you are interested in like cooking, making clothes and so on. Furthermore, experience can help you later in life. If you burn a chicken once, the next time you will remember to cook it on a smaller fire.

e) Odmik od teme

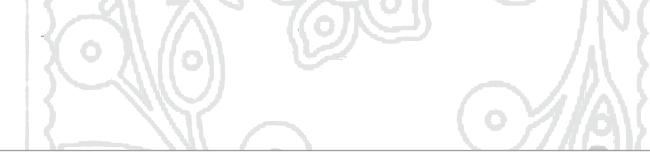
- (Experience is a better teacher than school) *Secondly, the real world outside school is very cruel. You do not know who to believe anymore and you do not know if people are telling you the truth or just want to hurt you.*
- (It is great to be in love) *Secondly, if you are in love you want to be the best in everything and so you have more will power. For instance in sport, when you lose, you do not want to give up, but try to be better next time.*

f) Klišiji, stereotipi, pospološitve, neresnice

- *Poor people are happier than rich people. Rich people do not have many real friends.*
- *A lot of rich people feel lonely. They have too many expensive things and not many friends because they are usually very spoiled and rude.*
- *In addition you can get experience by listening to old people and their mistakes, so you can learn from them.*
- *Experience makes us remember all our acts and we learn quicker, while in school we forget everything when we finish our test.*

g) Nenavadni primeri in poenostavljen razmišljjanje

- *(Every woman should be a mother) Nowadays more and more women decide to be a mother in their early 30s. Therefore we can ask ourselves: should every woman be a mother?*
- *With only one language people will eventually lose their will to travel around the world.*
- *Secondly, people would also argue about which one language we should choose? Should it be English or maybe Japanese? Everyone would want to speak their language and there would be many disagreements. As a result of that many people would be killed.*
- *Furthermore, there could be more arguments if all people spoke one language, because everyone would understand each other and a man could hear and understand his boss who comes from another country, cursing and speaking bad things about his worker.*
- *Secondly, there are always people in school you can ask whatever you are interested in. For example, when you are interested in smoking you can ask a teacher about the advantages and disadvantages of it.*
- *It is better that there are more languages in the world. For instance, when we want to say all we bear in mind and also some bad opinion about some foreigner we can now say it normally and he does not understand you.*
- *Nowadays rich people are respected as a consequence of what they have already achieved in their lives. For example, when a boss from a big company comes to buy bread people usually let him pass.*



- *Experience has many advantages. We can learn how to succeed properly in life. Firstly experience is more useful in life because you learn from your mistakes and next time you do not repeat them. For example, when you will pass the street without looking both ways and the car will come, you will probably not make it again.*

h) Nepremišljeni, prenagljeni sklepi

- *To sum up, good experience is a better teacher than school. In the real world you need experience and not knowledge that you get at school. Also I think experience is more fun than studying.*
- *(We are born equal but we will never be the same) It is also known that there are two groups of people, women and men, so we are different.*

i) Ni povzetka glavnih idej, osebnega mnenja in jasne opredelitve

- *To sum up, everybody has a different view about this problem. I would say it would be best if school could give people more experience.*
- *Having money and being able to afford expensive holidays brings you happiness. However, money cannot buy you real happiness. It is up to an individual to decide what makes them happy.*

2. Slovница: besedne vrste, skladnja itd.

Spodaj predstavljene napake so zelo trdovratne in povzročajo težave tudi v višjih letnikih in pri boljših dijakih.

- *She wears silver earrings which gave her her boyfriend.*
- *It very suits her.*
- *I very like it.*
- *We should eat healthy.*
- *I have not decided yet what do I want.*
- *to many informations*
- *He gives me lots of advices.*
- *If I would have another chance, I would grab it.*
- *Everything is faster done.*
- *A women which become a mother is more happy.*
- *Having a dress code is a big thing, that every school has to think about it.*
- *People would lost/loose their jobs.*
- *She is best brother on the world.*
- *She always make me laugh.*
- *I love to walk in the nature.*
- *She is always very fashionable dressed.*
- *It takes him a lot of time to take care for himself.*
- *Life is not so hard than in was in the past.*

3. Stavčna struktura: vpliv slovenščine

Nekatere napake se pojavijo, ker dijaki prevajajo neposredno iz slovenščine.

- *Such wish has my aunt.*
- *He did not know what will they do to him.*

- You have to decide which faculty should you choose.
- Now is work on the first place. In the second place are our responsibilities.
- Nobody knows what will future bring.
- Some people have no idea what do they want in their lives.
- Nowadays are our lives full of stress.
- For me is this very interesting.
- For some teenagers is this hard.
- In my opinion is good to have fun.
- There are many reasons why should be cameras forbidden.
- Easily happens something that changes all your plans.
- Sometimes is just good to know what do you want.
- If we would all do that, we would live happy life and would not be unhappy with life which we has it now.
- Some women aren't ready to become mothers even that they are old enough.
- From childhood we are best friends.

4. Besedišče

Tudi pri besedišču je čutiti močan vpliv slovenščine in trdovratnih ter malomarnih napak.

| Nepotrebne in napačne besedne zveze | Neustrezna beseda, besedna zveza | Pogoste pravopisne napake |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Like I said before ... • In the first place we should mention, that ... • Last thing I'd like to mention ... • Let us ask ourselves ... • In my opinion, I disagree with this title. • First of all is freedom. • To begin with addiction. • To sum up, I think ... • At the end I can say ... • He arrived to London. • We should enjoy in life and go for a walk in the nature. • Confront with your fears. • Discuss about a problem. • Influence on a person. | <ul style="list-style-type: none"> • We will probably not teach anything... • We can't imagine to live without that magic thing that makes a lot of things faster./ Second thing .../Another thing is that ... • But on the other side ... • There are some advantages that make our life easier • There are the facts which agree with the title. • There is a lot of criminal going on. • I will call you on my selfphone. • We all have to visit school. • I survived a nice weekend. • She became a lovely present for her birthday. • You will success in life. | oppinion let them now nowdays lifes usefull writting loose your friend affraid verbally particulary preasure belive hobbys rase, rasism haveing eachother enought |

2.3.4 Sklep

Namesto klasičnega povzetka glavnih idej prispevka lahko sklenem z ugotovitvami kratke ankete, ki sem jo izvedla z dijaki tretjega letnika. Želela sem izvedeti, kako doživljajo pisanje pri pouku angleščine, ali so v tem času opazili napredek in kaj jim je pri tem najbolj koristilo in pomagalo. Večina dijakov opazi precejšen ali vsaj rahel napredek. Skoraj 90 % jih razume, kaj dela narobe, in se lahko uči iz svojih napak. Najbolj koristni dejavnosti pa se jim zdita ponovno pisanje s pomočjo samoucenjevalne lestvice in analiza napak v razredu. Vsi se strinjajo, da je treba več pisati doma in v šoli, vse izdelke pa želijo imeti popravljene s komentarji.

Iz osebnih izkušenj lahko dodam, da ima poleg vsega naštetega največji učinek na kakovost in napredek pisanja osebni pogovor z dijakom o napakah in težavah pri pisanju. Čeprav je to neizvedljivo z vsemi, pa lahko tako učitelj izve veliko več o vzrokih težav in o načinu razmišljanja dijaka, slednji pa dobi jasnejša pojasnila in odgovore na kakršno koli vprašanje.

Literatura in viri

- 1 Eržen, V. (ur.) (2011). *Posodobitve pouka v gimnaziji praksi - angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Eržen, V. et al. (2008). *Učni načrt. Angleščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 3 Fregeau, L. A. (1999). *Preparing ESL students for college writing: Two case studies*. The Internet TESL Journal [On-line], 5 (10).
- 4 Sešek, U. (2001). *Pen to paper: osnove pisanja v angleščini na primeru šolskega sestavka*. Ljubljana: Rokus.
- 5 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO). (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

2.4 Načrtno vpeljevanje kompetence učenja učenja v pouk angleščine

Tatjana Shrestha, Gimnazija Kranj

Povzetek

Prispevek obravnava načrtno vpeljevanje kompetence učenja v pouk s pomočjo tako imenovanih lestvic priložnosti, ki jih uporabljamo pri razvijanju procesnih znanj. Osredotoči se na postopek sestavljanja, zgradbo, funkcijo in prikaz primerov lestvic. Lestvice priložnosti služijo kot orodje za poučevanje ali kot povezovalni element v medpredmetni povezavi, s katero razvijamo kompetenco učenje učenja. Z njimi učitelj usmerja proces učenja k želenim ciljem in dijake navaja na samostojno pridobivanje znanja. Dijake spodbuja, da si prizadevajo razvijati znanja s poglobljenim razumevanjem, pomaga jim oblikovati koncepte, vrednote o učenju, učne navade ter načine učenja. Dijaki uporabijo lestvice priložnosti kot učno orodje, s katerim spodbujajo motivacijo za učenje, spremljajo potek in napredek svojega učenja.

Ključne besede: kompetenca učenje učenja, lestvice priložnosti, učno orodje

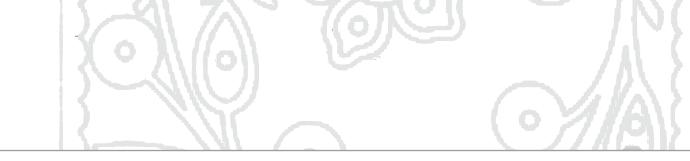
Ko se ob dolgoletni pedagoški praksi zazrem v svoj profesionalni razvoj, ugotavljam, da učne pristope še vedno spreminjam in dopolnjujem. Medtem ko sem dolga leta refleksijo o svojem poučevanju usmerjala predvsem vase, to je v delo učitelja, pa zadnja leta več pozornosti posvečam dijakom in možnostim, kako jim pomagati izboljšati njihove učne dosežke. Eno področje v tej smeri je razvijanje kompetence učenje učenja.

Na enem od zgodnjih seminarjev za učitelje sem dobila vpogled v faze učiteljevega profesionalnega razvoja, ki pravi, da se učitelj na začetku kariere najprej sprašuje o tem, kaj bo poučeval (išče orientacijo v učni snovi; kaj in koliko učne snovi predeleti in kako podrobno, čemu dati večji poudarek). Ko to usvoji, se začne spraševati, kako bo poučeval, zato raziskuje in preizkuša različne učne metode, nato si postavi vprašanje, zakaj tako poučuje in kakšni so učinki njegovih metod poučevanja, ter temu ustrezno spreminja način dela. Do te faze se učitelj veliko posveča svojemu poučevanju in se trudi, kako bi ga izboljšal, skratka sprembla lastni razvoj.

Moje izkušnje kažejo, da navedene ugotovitve povsem držijo, vendar se na tej točki ne končajo. Zdi se naravno, da učitelj najprej prehodi zgoraj opisano pot in je šele nato pripravljen, da se bolj vživi v vlogo dijakov, v njihov učni proces in doseganje njihovih optimalnih dosežkov v znanju. To vidim kot naslednjo fazo učiteljevega profesionalnega razvoja.

Učitelj se najprej poskuša vživeti v dijake in se začne zanimati, kakšna je učenčeva pot do znanja in kako lahko učenca na tej poti usmerja. Sprašuje se, kako naj ga dijaki razumejo, kakšna znanja od njih pričakuje. Glede na moja spoznanja so, gledano s perspektive dijakov, za njihov učni proces ključna naslednja področja poučevanja:

- skrbno načrtovanje **dejavnosti pri pouku**, ki sledi določenemu cilju učenja,
- **seznanitev dijakov z učnimi cilji neke dejavnosti** (katero ključno znanje naj usvoji in kako mu bo koristilo v življenju, zakaj si je vredno prizadevati pri učnem procesu),



- **usmerjanje dijakov na poti do učnih ciljev** (navodila in navajanje dijakov na postopke učenja),
- **seznanitev z načini ocenjevanja** (ocenjevanje poteka s pomočjo kriterijev uspešnosti in prikazom standardov znanj, zato da dijak spozna, kaj mora znati in kako dobro naj bo njegovo znanje),
- **povratne informacije** o dosežkih in napotki, kako dosežke še izboljšati.

Čim bolje nastavimo ta področja poučevanja, tem bolj učinkovito bo učenčevevo »učno okolje« (Dumont, 2010: 18), zato je pomembno, da učitelj razvija in nadgradi prav vsa omenjena področja. Bolj ko bo dijak seznanjen in ozaveščen o zgoraj naštetih področjih poučevanja, bolj bo razumel učni proces, smisel učenja, večja bo njegova motiviranost za učenje, bolje bo razumel vrednotenje znanja in povratne informacije.

Že dolgo časa posvečam pozornost vrednotenju znanja v smislu sestavljanja kriterijev uspešnosti, s katerimi dijaki spoznajo, katera znanja bomo ocenjevali, in s katerimi dobijo natančnejšo analizo dosežkov. V tokratnem prispevku pa se osredotočam na vpeljevanje dijakov v učni proces, torej na usmerjanje dijakov po poti do učnih ciljev, od tod poudarek na razvijanju kompetence učenje učenja.

2.4.1 Procesna znanja

Učni načrt za angleščino v gimnazijah navaja naslednja znanja kot temeljne cilje pouka:

- razvijanje splošnih znanj in zmožnosti,
- razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje in
- razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

Kot vidimo, so učni cilji zelo kompleksni, zato je tudi učni proces čedalje bolj kompleksen. Učne cilje udejanjamo na različne načine in eden od teh je z razvijanjem procesnih znanj, kjer poleg jezikovnih znanj in jezikovnih zmožnosti želimo, da dijaki razvijajo tudi miselne veščine, veščine samostojnega pridobivanja znanja, zmožnosti uporabe znanja v življenjskih situacijah in hkrati razvijajo pozitiven odnos do lastnega učenja. Pri učenju tujega jezika lahko razvijamo te vrste znanj pri vseh jezikovnih zmožnostih (branje, pisanje, govor in sporazumevanje).

Ko govorimo o procesnih znanjih, mislimo tudi na učni proces, pri katerem se oblikujejo znanja, spretnosti, spoznavanja in spoznavni postopki (Rutar Ilc, 2004), drugače rečeno, poleg vsebinskih znanj in razvijanja jezikovnih zmožnosti dijaki pridobivajo tudi znanje o načinu, kako pridobivati znanje (tehnike, strategije učenja, miselni procesi, zavedanje). Za vse omenjene učne procese pa morajo dijaki dobiti ustrezne smernice in napotke. V tako zapletenem učnem procesu so tudi napotki, ki jih dijaki dobivajo, zelo obsežni, zato je smiselno, da so skrbno načrtovani. En način načrtovanja napotkov je s pomočjo tako imenovanih **lestvic priložnosti**,^{*} ki so predstavljene v tem prispevku.¹²

¹² Lestvice priložnosti omenja Dan Buckley v delu Personalisation by Pieces (2011: 46), kjer jih imenuje »ladders«. Ta izraz je skupina strokovnjakov Zavoda RS za šolstvo prevedla v »lestvice priložnosti«, ko se je izobraževala po programu D. Buckleyja (2011), nato pa ta izraz uporabila pri izobraževanju učiteljev v okviru projekta Šolski razvojni timi.

Ker procesna znanja pridobivamo v daljšem časovnem obdobju in učinki niso takoj otpljivi, postane tudi pot do cilja za večino dijakov nejasna, zato je tu potrebna vloga učitelja kot usmerjevalca. Posebno v prvem in drugem letniku srednje šole učitelji vlagamo veliko truda v navajanje dijakov na strategije in ustrezne pristope učenja, toda pogosto sledi razočaranje, ker naš trud ne rodi želenih rezultatov. Naša pričakovanja zadovolji kak posamezni dijak, velika večina pa ne. Učitelj ugotovi, da je velik razkorak med tem, kar dijake želi naučiti, in tem, koliko jih dejansko nauči.

Za primer si poglejmo nalogo, ko morajo dijaki samostojno raziskati neko temo iz virov, iz njih izluščiti ustrezno vsebino in se iz te vsebine nekaj naučiti. Z izjemo posameznih dijakov velika večina dele besedil iz virov prepiše ali kopira in kot takšne predstavi.

V tem primeru dijaki vložijo minimalni trud za branje in bralno razumevanje, ko izbirajo ustrezna besedila. Če vzamejo dele vsebin iz različnih virov, po navadi ti deli ostanejo tudi slabo povezani. Drugi moteči element je prevzeti jezik, ki daleč presega zmožnosti dijakov, zato ti ob predstavitvi v razredu ta prevzeta besedila samo preberejo. Od takega procesa učenja dijak ne bo dobil trajnega in kakovostnega znanja, ker vsebine ni miselno obdelal in je ponotranjil, še manj pa imajo od take predstavitev v razredu preostali dijaki.

2.4.2 Načrtovanje lestvic priložnosti

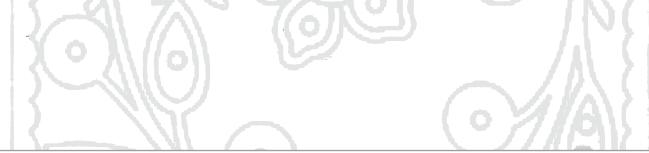
Določanje ciljev

Kakšna so ob zgoraj opisanem problemu pričakovanja učitelja in kaj lahko učitelj stori? V primeru gornje naloge najprej določimo učne cilje, torej katera znanja naj dijaki pokažejo in kakšen naj bo učni proces. Pričakovanja so naslednja: dijak razvija bralne, pisne in govorne zmožnosti, tako da samostojno razišče neko temo (branje), jo razume in jo zna s svojimi besedami nazorno in jasno podati drugim na način, da druge uči (pisanje in govor). To doseže tako, da:

- razišče ustrezne vire in prebere ustrezne vsebine,
- miselno procesira vsebino: odkrije ključne misli, soodvisnost, povezanost misli, uvidi in razume problem, ga zna v celoti pojasniti, ponazoriti in izpostaviti lastne ugotovitve.
- izbrane vsebine s svojimi besedami izrazi tako, kot jih sam razume, in jih zapiše,
- v razredu vsebino predstavi na način, kot da druge poučuje.¹³

¹³

Rezultati raziskave o tem, katere oblike učenja so najbolj učinkovite in kdaj zadržimo največ znanja, ki so jo opravili v National Training Laboratories, Bethel Maine, ZDA, so prikazani v tako imenovani »Learning Pyramid« in kažejo, da zadržimo kar 90 % znanja, ko novopridobljeno znanje posredujemo drugim, tako da druge učimo (<http://siteresources.worldbank.org>).



Priprava navodil

Naslednji korak je priprava naloge in navodil. Ravno pri podajanju navodil za izvedbo naloge bo učinek učiteljevih prizadevanj večji, če se te faze pouka loti bolj načrtno in ne le z ustnimi napotki, navsezadnje se s takimi primeri srečujemo vsako leto, zato se nekaj več vloženega dela na začetku pozneje dobro obrestuje. Vprašamo se, katere napotke dijaki potrebujejo, da bodo čim bolje razumeli cilje naloge in cilje procesnega učenja. Z vidika dijakov se mi zdijo pomembna naslednja vprašanja, ki se zastavljajo na začetku reševanja naloge:

| Dijak | Učitelj |
|--|--|
| Kaj moram opraviti? | Poda jasna navodila naloge. |
| Kakšen je postopek? | Poda smernice za učne strategije – kompetenca učenje učenja. |
| Kako dobro mora biti naloga opravljena in znanje, ki ga izkažem? | Poda kriterije uspešnosti in zglede za standard znanja. |

Za odgovore na gornja tri vprašanja dijakom ponudim naslednje učno orodje: navodila za izvedbo naloge, lestvico priložnosti za usmerjanje učnega procesa in opisne kriterije za ocenjevanje prikazanega znanja. To kaže naslednji primer.

Naloga: Razišči temo iz virov in jo predstavi.

Navodila za izvedbo naloge

Trajanje predstavitve: 10-15 minut

Viri: Razišči VEČ virov in v njih poišči relevantne informacije. Vire tudi ustrezno navedi.

Zbiranje podatkov: Iz virov izberi ustrezne informacije, glavne ideje in jih uredi. Informacije naj bodo dovolj zanimive, zahtevne glede na starost dijakov, stopnjo učenja in naj vsebujejo intelektualen izziv. Informacije naj predstavijo neki pojav, analizo problema ali nova dognanja, sintezo sporočila ter tvoj odziv na problem. Izogibaj se samo naštevanju dejstev, številk, imen, statističnih podatkov.

Količina informacij: Določi ustrezno količino informacij, da bo vsebina dovolj podrobna, nazorna in zanimiva. Poleg najbolj očitnih informacij predstavitev pestrijo manj znana dejstva, zanimivosti, primeri iz življenja in podobno.

Zgradba:

- V UVODU predstavi, katero temo boš predstavil, kaj je namen predstavitve. Nato navedi 5-10 ključnih besed, povezanih s temo. Po potrebi predstavi še manj znane besede in njihov pomen.
- V JEDRU podaj analizo teme z razlagami in podkrepitvami. Jedrni del vsebine uredi po točkah. Vsaki točki določi naslov.
- ZAKLJUČEK naj zajema sintezo problema in vrednotenje teme. Nekaj smernic za zaključek: Kaj je bistvo sporočila, kaj naj se iz te teme naučimo, na kaj lahko sklepaš iz zaključka, katere posledice predvidevaš, kakšno je tvoje mnenje ali odnos do sporočila in obravnavanih problemov itd.

Jezik: Vsebine in razlage za predstavitev izrazi s svojimi besedami in NE s preuzetim jezikom iz virov. Dele besedila iz virov, ki jih uporabiš, pretvori na twojo stopnjo znanja jezika. Zaželena je raba besedišča, vezanega na temo (strokovna terminologija). Glej kriterije ocenjevanja.

Vizualna podpora: Možnost izbire, v kakšni obliki naj bo: Power Point, delovni list, brošura, plakat, demonstracija, skeč, film, uporaba šolske table idr.

Predstavitev: Glej lestvice priložnosti in kriterije ocenjevanja.

Lestvice priložnosti

| | |
|------------------|---------------------------------------|
| Cilji | Delo z viri, kompetenca učenje učenja |
| Dejavnost | Razišči temo in jo predstavi |

Moje predznanje

| | |
|---|-------|
| Pri nalogi samostojno pridobivam znanje iz različnih virov. | 1 2 3 |
| Vsebino v virih moram dobro razumeti in jo znati interpretirati. | 1 2 3 |
| Iz besedil, virov znam poiskati ključne informacije in razlage zanje. | 1 2 3 |
| Če bom izvlečke vsebine razložil s svojimi besedami, bo moja razlaga bolj prepričljiva. | 1 2 3 |
| Če bom temo razdelil po točkah ali na podenote, bo razlaga teme bolj jasna. | 1 2 3 |
| Če se bom poglobil v temo, poiskal podrobnosti, podrobne povezave, analize ipd., bom temo predstavil bolj celostno. | 1 2 3 |

Moje strategije učenja

| | |
|---|-------|
| Natančno preberem navodila naloge. | 1 2 3 |
| Naredim okviren načrt za delo: Kateremu cilju naj sledijo iskane vsebine? Komu so namenjene? (sebi, sošolcem) Kaj naj bi se iz vsebin naučil? Kako bom to znanje posredoval drugim? | 1 2 3 |
| Raziščem več različnih virov o izbrani temi. Zapišem naslove virov. | 1 2 3 |
| Med branjem presodim, kateri so ključni podatki, ključne misli teme glede na cilj naloge, in jih izpostavim. | 1 2 3 |
| Presodim, kaj je glavni problem obravnavane teme in ga posebej izpostavim. | 1 2 3 |
| Določim, kako naj bodo ključni podatki med seboj povezani, soodvisni. | 1 2 3 |



| | |
|--|-------|
| Glede na cilj naloge najdene ključne podatke razvrstim v logičnem zaporedju po točkah. Vsaki točki/poenoti določim naslov. | 1 2 3 |
| K vsaki točki/podenoti zapišem svojo razlago/analizo/primerjavo s svojimi besedami na meni razumljiv način. | 1 2 3 |
| Preverim, ali so povzetki dovolj podrobni in zajemajo vse bistvene informacije, da bo obravnavana tema predstavljena v vsej svoji razsežnosti. | 1 2 3 |
| Postavim se v vlogo poslušalcev;bralcev, da preverim, ali so razlage za njih dovolj jasne. | 1 2 3 |
| Preverim, ali povzetki iz virov ustrezajo ciljem naloge. | 1 2 3 |
| Premislim, kaj sem se iz raziskane vsebine naučil. | 1 2 3 |

Moj odnos do učenja

| | |
|--|-------|
| Raziskovanje virov je zanimivo, saj odkrijem veliko novega. | 1 2 3 |
| S samostojnim pridobivanjem znanja se lahko naučim, kar me v življenju zanima. | 1 2 3 |
| Če temo dobro obvladam, jo zlahka posredujem drugim. | 1 2 3 |
| Pri opravljanju naloge vztrajam, dokler ne izpolnim načrta. | 1 2 3 |

Kriteriji uspešnosti za govorne predstavitve – delo z viri za predstavitev teme

VSEBINA: poznavanje in procesiranje vsebine, izbor in količina informacij

| | |
|---|---|
| 5 | Prepričljivo predstavi namen predstavitve, bistvene točke, bistvo teme in ovrednoti sporočilo. Temo obvlada v vsej razsežnosti, jo interpretira z analitičnim pristopom, ilustrira s podkrepitvami, kritično presodi. Bogat izbor in količina informacij, vključi tudi podrobnosti in prikrite, neobičajne informacije. |
| 4 | Jasno izpostavi namen, glavne točke, bistvo teme in ovrednoti sporočilo. Temo dobro pozna, jo razume, razloži s svojimi besedami, jo ustrezeno interpretira. Izbor informacij in količina sta ustrezna. |
| 3 | Kaže na delno dobesedno prevzete informacije iz virov. Predstavi bistvene točke teme, ki jih v glavnem opisuje po zgledu iz virov z malo lastnega vloženega dela. Bistvo sporočila je nakazano. Razumevanje teme je površno, interpretacija in vrednotenje sporočila sta skromna. Količina informacij še ustreza. |

| | |
|----------|--|
| 2 | Predstavi pretežno dobesedno prevzete informacije, ki temeljijo na opisih iz virov. Z minimalnim lastnim procesiranjem vsebine kaže na pomanjkljivo razumevanje teme in sporočila ALI vsebina je kratka in pomanjkljiva. |
| 1 | Na pamet naučeno dobesedno navajanje ali branje iz virov ALI vsebina je prekratka. |

JEZIK: besedišče, register, jezikovne strukture, obseg in pravilna raba

| | |
|----------|--|
| 5 | Odlična, spontana raba jezika: UporABLJA povSEM izvIREN jezik z razNOLIKIM, bogATIM temATskIM besEDIščEM in PRIMERNIM regIstroM, s poGOSTO komPLEksNIMI jezikOVNIMI strUKtURAMI in pravILNO rabO. |
| 4 | Dobra, spontana raba jezika: UporABLJA preTEžNO izvIREN jezik z DOKAj razNOLIKIM temATskIM besEDIščEM in ustREZNIM regIstroM ter z ustREZNIMI jezikOVNIМИ strUKtURAMI in DOKAj pravILNO rabO. |
| 3 | Sprejemljiva raba jezika: UporABLJA delNO prevZETI jezik iz vira in delNO izvIRNI jezik s povPREčNIM besEDIščEM in ustREZNIM regIstroM, s prePROSTejšIMI jezikOVNIМИ strUKtURAMI in DOKAj pravILNO rabO. |
| 2 | PreTEžNO prevZET jezik: V glavnEM uporABLJA prevZET jezik iz vira, ki ga TEžKO obVLADUje ALI jezik z oMEJENIM besEDIščEM in jezikOVNIМИ strUKtURAMI. |
| 1 | Nezadovoljiva raba jezika: V celOTI prevZET jezik iz vira, ki ga ne obVLAda ALI uporABLJA izvIRNI jezik, ki je zelo oMEJEN glede na stopnjo učenja ALI predSTAVitev je prekratka. |

GOVORNA PREDSTAVITEV: organizacija, tekočnost, jasnost sporočilnosti, izgovarjava, govorica telesa

| | |
|----------|---|
| 5 | Govorna predstavitev celovito podpira sporočilnost in razumevanje teme, ker ima elemente poučevanja z izvirno razlago. Je dodelana, jasna, elegantna, spontana, z jasnim glasom, pravilno izgovarjava ter ustrezno govorico telesa. |
| 4 | Govorna predstavitev dobro podpira sporočilnost in razumevanje teme, ker je podana z izvirno razlago. Je tekoča, dobro organizirana, v glavnem spontana, z ustreznim glasom in izgovarjava ter govorico telesa. |
| 3 | Govorna predstavitev ohlapno podpira sporočilnost in razumevanje teme, ker je občasno spontana. Razlaga je delno prebrana iz zapiskov ali naučena na pamet. Je v glavnem tekoča z malo zatikanja. Občasno nepravilna izgovorjava. |
| 2 | Govorna predstavitev je neizrazita, ker pretežno sledi viru in dobesednim navedkom ali na pamet naučenemu pripovedovanju, kar kaže na pretežno nesamostojno delo. Ni spontana ALI s pogostim zatikanjem. |
| 1 | Govorna predstavitev je prekratka ALI kaže na povsem nesamostojno delo. |

VIZUALNA PODPORA: količina in izbor informacij, vključevanje podpore v govorni del predstavitev

| | |
|----------|--|
| 3 | Vsebuje povsem ustrezeno količino in izbor podatkov, ki so v celoti vključeni v govorni del predstavitev, kar temeljito podpira sporočilnost predstavitev. |
| 2 | Vsebuje ustrezeno količino in izbor podatkov, ki so v glavnem vključeni v govorni del predstavitev, kar delno podkrepiti sporočilnost predstavitev. |
| 1 | Preobsežna ali omejena količina podatkov, ki so pomanjkljivo vključeni v govorni del predstavitev, kar ne podpira sporočilnosti predstavitev. |

Navajanje virov

| | |
|----------|--------------------------------------|
| 2 | Več virov, ki so ustrezeno navedeni. |
| 1 | Viri so pomanjkljivo navedeni. |

Dosežki: 20-19 = odlično; 18-17 = prav dobro; 16-14 = dobro; 13-11 = zadostno

Priprava lestvic priložnosti

Pričujoči prispevek se dotakne vseh treh področij učnega procesa, posebej pa obravnava področje, kako usmerjati dijake po poti do želenih ciljev s poudarkom na strategijah učenja.

Vprašanje, kako dijakom podati navodila za učne strategije, da bodo čim bolje dosegali zastavljeni cilj, sem najprej reševala tako, da so dijaki moje napotke in navodila za izvedbo dejavnosti zapisovali v zvezke. Pozneje, ko sem pobliže spoznala teorijo o kompetenci učenja in tako imenovane **lestvice priložnosti** (Buckley, 2011: 46, Ažman, 2011: 19), pa sem napotke preoblikovala v trditve za te lestvice. Po zgledu lestvic priložnosti sem sestavila napotke za dejavnosti pri pouku angleščine, ki vključujejo procesna in proceduralna znanja. V njih sem zajela naslednja področja:

- nabor znanj za izvajanje naloge,
- cilje naloge,
- navodila za izvedbo naloge,
- napotke za strategije učenja,
- napotke za miselne procese med izvajanjem naloge,
- deloma že ocenjevalne kriterije,
- smernice za zavedanje in spremljanje učenčevega odnosa do učenja.

Vse našteto se skriva v trditvah, ki sestavljajo lestvice priložnosti. V njih najdemo več kot le odgovore na dijakova gornja tri vprašanja. Kot bomo videli v nadaljevanju, s pomočjo lestvic priložnosti dijakom pomagamo oblikovati ne le postopke njihovega učenja, temveč tudi zavest o njihovem učenju in učnem procesu ter njihov odnos do učenja. Če trditvam v lestvici dodamo še številčno skalo, potem z lestvicami lahko merimo kompetenco učenje učenja.

Kompetenca učenje učenja

Preden si pogledamo lestvice priložnosti, poglejmo še koncept kompetence učenje učenja. Razlag, kaj je kompetenca učenje učenja, je več (Ažman, 2011: 3). Ena pravi, da je to sinonim za temeljno zmožnost, s pomočjo katere znanje in veščine uporabimo v novih okoliščinah. Druga pravi, da je učenje učenja sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in z informacijami. Tretja jo opredeli kot sposobnost učenja, kar pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in veščin ter iskanje in uporabo nasvetov (Ažman, 2011: 10).

Kompetenco sestavljajo tri področja (Ažman, 20011: 9): **znanje o učenju, veščine učnega procesa in odnos do učenja**. V lestvicah priložnosti, ki sem jih razvila, ta področja vključujejo naslednje vidike:

- **znanje o učenju** se nanaša na spoznavne procese učenja in določena predznanja, s katerimi so dijaki opremljeni pred začetkom dejavnosti;
- **veščine, spremnosti** vključujejo miselne procese, tehnike učenja, samoregulacijo in delo, ki ga opravimo med učnim procesom;
- **odnos do učenja** zajema vrednote, stališča za sprejemanje odgovornosti do učenja. Učenec spoznava sebe kot učenca (metakognitivno in motivacijsko področje).

Na temelju teh treh področij sestavimo lestvice priložnosti v obliki trditvev, ki jih priredimo ciljem naloge oz. dejavnosti dijakov. Lestvice priložnosti, ki so mi služile kot zgled, so zajele kompetenco učenje učenja v splošnem pomenu besede (Ažman, 2011:19). V njih trditve govorijo o učnih navadah za kakršno koli učno področje, o organizaciji časa za učenje, okolja, o splošnih učnih strategijah, o vztrajnosti, motivaciji in podobno. Za lažjo predstavo poglejmo nekaj primerov trditvev iz omenjenih lestvic:

- »Učenje načrtujem po dnevih.«
- »Znam oceniti, koliko časa bom potreboval za osvojitev te snovi.«
- »Pred učenjem si pripravim učni prostor in pripomočke.«
- »Med učenjem delam zapiske.«

Menim, da bi lestvice priložnosti s tako splošnimi trditvami o učenju srednješolce premašo motivirale in bi zato bile neučinkovite, toda ideja se mi je zdela zanimiva. V njej sem videla možnost, da se vgradi v sam učni proces pouka tujega jezika ali tudi drugih predmetov, še posebej ko razvijamo procesna znanja. Temu cilju sem lestvice priložnosti priredila.

2.4.3 Sestavljanje lestvic priložnosti

Temeljna funkcija lestvic je razvijati kompetenco učenje učenja, zato tudi lestvice priložnosti zajemajo enaka tri področja, ki sestavljajo kompetenco, torej znanje o učenju, veščine in odnos do učenja. Napišemo jih v obliku trditev, ki jih razvrstimo po omenjenih področjih. Trditve oblikuje učitelj, lahko pa jih ob analizi neke dejavnosti pri pouku oblikujejo dijaki ob pomoči učitelja.

V rubriko »**znanje o učenju**« (za dijake jo poimenujem: »moje predznanje«) zapišemo trditve, ki kažejo dijakovo predznanje o postopku učenja, zavedanje postopka učenja, namen in predvidene učinke učenja.

V rubriko »**veščine**« (za dijake jo poimenujem »moje strategije učenja«) zapišemo trditve, ki opisujejo sam postopek učenja: kaj mora dijak narediti pri dejavnosti, katere tehnike učenja uporablja, h katerim miselnim procesom naj se usmerja, katerim učnim ciljem naj sledi oz. kaj mora pokazati kot znanje.

V rubriko »**odnos do učenja**« (za dijake jo poimenujem »moj odnos do učenja«) zapišemo trditve, ki se nanašajo na dijakovo zavedanje lastnega učenja, na dijakove vrednote o učenju, motivacijo, pričakovanja dosežkov, zaupanje v lastno sposobnost, skratka trditve, ki so usmerjene v spremljanje in ozaveščenje lastnega poteka učenja in znanja.

Poleg trditev postavimo še **številčno preglednico** (Ažman, 2011: 19). Z njo dijak meri, do katere stopnje je neko trditev dosegel, torej služi kot orodje, ki spodbuja učenčeve ozaveščenje o učnem procesu, samoregulacijo in do neke mere vrednotenje učnega procesa.

Cilji lestvic priložnosti

Lestvice priložnosti uporabimo z dvema namenoma. Na začetku, ko jih vpeljujemo, služijo kot učni pripomoček za razvijanje kompetence učenje učenja, ko jih dijaki že usvojijo, lahko služijo kot instrument za samoregulacijo učenja, za samoocenjevanje dijakov oz. za merjenje kompetence učene učenja.

Primeri lestvic priložnosti

Bralno razumevanje in povzemanje sporočila

Tudi naslednja dejavnost dijake navaja na samostojno učenje in jo zelo pogosto izvajamo pri pouku tujega jezika. To je dijakova samostojna obravnava izbranega besedila, učitelj pa je pri dejavnosti predvsem usmerjevalec. Tu mislim na krajsa besedila, ki jih najdemo v učbeniku ali jih vzamemo iz drugih virov in jih pri pouku obravnavamo v zvezi z neko temo. Sočasno pa želimo, da s pomočjo besedila dijaki razvijajo besedišče, povzamejo sporočilo in končno besedilo uporabijo kot iztočnico bodisi za pisno ali govorno sporočanje bodisi za debato v skupinah in podobne dejavnosti. Tudi pri teh dejavnostih gre za procesno učenje, pri katerem je za pridobivanje znanj pomembna učna pot (učni pristopi, strategije učenja, metakognicija itd.).

Pri tej dejavnosti vedno naletim na dva problema. Prvi se nanaša na obravnavo novega besedišča, drugi pa zadeva povzemanje sporočila, zato sem v obeh primerih sestavila priložnostni lestvici za samostojno učenje.

1. Samostojno učenje besedišča

Ko so dijaki pred nalogo, da v besedilu sami raziščejo novo besedišče, so prepričani, da je učenje besedišča samo poznavanje pomena posameznih besed. V slovarju poisci slovenski pomen le tistih besed, ki jih ne razumejo. Učitelj jih mora prepričati, da temu ni tako. Spremeniti mora način dijakovega razmišljanja. Ni dovolj, da dijaka

zanimala je, ali besede razume, moral bi se vprašati, ali se zna sam izražati na nivoju danega besedišča, ali sam uporablja določene besede, ali v besedilu opazi zanimive besedne zveze in ali jih tudi sam uporablja, ali v besedišču opazi jezikovne posebnosti ipd. Namesto da učitelj vsakič znova ponavlja strategije učenja novih besed, si pomaga z lestvico priložnosti. Kot lahko opazimo, lestvice priložnosti dijakom ne pokažejo le poti za učenje, ampak jim pomagajo oblikovati tudi vrednote za učenje.

Primer lestvice za samostojno učenje besedišča

| | |
|------------------|--|
| Cilji | Učenje novega besedišča in razvijanje kompetence učenje učenja |
| Dejavnost | Usvajanje novega besedišča v besedilu |

Moje predznanje

| | |
|---|-------|
| Znam uporabljati eno in dvojezične slovarje. | 1 2 3 |
| Znam brati fonetične zapise besed. | 1 2 3 |
| Znam tudi samostojno definirati pomen besede ali besedne zveze. | 1 2 3 |
| Znam določiti besedno vrsto novega izraza. | 1 2 3 |
| Iz nove besede znam izpeljati besedne družine. | 1 2 3 |
| V slovarju znam poiskati jezikovne posebnosti besede ali besedne zveze. | 1 2 3 |
| Besedo znam umestiti glede na register. | 1 2 3 |

Moje strategije učenja

| | |
|---|-------|
| V besedilu podčrtam nove besede, besedne zveze, jezikovne posebnosti. | 1 2 3 |
| Sklepam na pomen besed, besednih zvez iz sobesedila. | 1 2 3 |
| V slovarju poiščem izgovarjavo, pomen in razlage ter uporabo v stavkih. | 1 2 3 |
| Besedo in razlage zapišem v osebni slovarček. | 1 2 3 |
| Besedo uporabim v novih stavkih. | 1 2 3 |
| Zapise novih besed večkrat ponovim in preverim, ali jih aktivno uporabljam v novih okoliščinah. | 1 2 3 |
| Pri učenju novih besed se vprašam, katere besede so bolj, katere manj pomembne. | 1 2 3 |

Moj odnos do učenja

| | |
|---|-------|
| Z učenjem novih besed veliko več razumem in več lahko povem, zato se bolje počutim. | 1 2 3 |
| Novo besedišče lahko takoj uporabim v novih okoliščinah, zato si želim, da bi moje besedišče čim bolj širil in nadgrajeval. | 1 2 3 |
| Za učenje novih besed si je vredno prizadevati. | 1 2 3 |

2. Povzemanje sporočila iz besedila

Dijaki imajo težave z bralno pismenostjo v vseh letnikih, zato je smiselno, da dobijajo čim več priložnosti, da razvijajo bralno razumevanje, miselne procese, zavzetost pri branju in hkrati tudi razvijajo učne strategije za samostojno učenje. Pri dejavnosti povzemanje sporočila iz prebranega besedila se soočamo s problemom dobesednega razumevanja besedila. Dijaki se zadovolijo s tem, da v besedilu poiščejo ključne besede, misli in jih kot take izluščijo ter posredujejo. Učinek takega pristopa učnega procesa je samo pomnjenje dobesednih navedkov. Tudi če dijak v mislih zaznava poglobljeno sporočilo, ga ne zna ubesediti.

Cilj dejavnosti povzemanja besedila je branje z razumevanjem prenesenega pomena besedila (branje med vrsticami), to pomeni, da dijak pokaže zmožnost posploševanja ključnih misli, njihovo razvrščanje v kategorije, tvorjenje sinteze obravnavanega problema, oblikovanje sklepov, tako da povzetek postane izhodišče za kritično vrednotenje prebranega in da dijak do prebranega besedila zavzame lastno stališče ter ga zna razložiti. Šele ob takem učnem pristopu se ponujajo tudi možnosti, da dijaki jezik in jezikovne zmožnosti – branje, pisanje, govor, sporazumevanje – uporabijo naravno in v naravnih okoliščinah, ki sočasno spodbujajo zahtevnejše miselne procese.

Ob tem se ponovno zastavi vprašanje, kako dijake usmeriti k ustreznem pristopom učenja in kako spremeniti njihove vrednote o učenju, zato je treba v lestvici priložnosti posvetiti pozornost samemu problemu povzemanja besedila oz. pokazati pot do cilja naloge. Da se dijak ne ustavi pri dobesednem povzemanju sporočila, mora med branjem in po njem opraviti določene miselne procese. Gre za proces miselnih veščin, ki učence vodijo od konkretnega k bolj abstraktnemu (Rutar Ilc, 2011). Torej dejstva, ki so navedena v besedilu, najprej pretvori na miselno višjo raven, tako da dejstvom določi splošni pomen/problem in jih tako uvrsti v kategorijo, nato pa kategorije poveže glede na njihovo soodvisnost v celoto. Pri tem pride do prenosa dobesednega razumevanja k definiranju pojava in v posploševanje. Gre za miselno procesiranje, s pomočjo katerega bistvene točke v besedilu pretvori v strukturo sporočila (Rutar Ilc, 2011).

Primer lestvice priložnosti za bralno razumevanje in povzemanje sporočila

| | |
|------------------|--|
| Cilji | Razvijanje bralnih zmožnosti in kompetence učenje učenja |
| Dejavnost | Bralno razumevanje in povzemanje sporočila |

Moje predznanje

| | |
|---|-------|
| Razumem razliko med obnovno besedila in povzetkom. | 1 2 3 |
| Znam presoditi, komu je besedilo namenjeno, s kakšnim namenom je napisano. | 1 2 3 |
| Poznam različne tehnike branja: preletim besedilo, poiščem določeno informacijo, berem podrobno. Z različnimi tehnikami branja berem hitreje in učinkovito. | 1 2 3 |
| V besedilu znam razlikovati bistvene od nebistvenih informacij. | 1 2 3 |

| | |
|---|-------|
| S povzetkom v obliki miselnega vzorca misli laže organiziram in pospološim. | 1 2 3 |
| Vem, da moj odziv na prebrano besedilo spodbuja moje kritično razmišljanje. | 1 2 3 |
| Povzetek prebranega sporočila znam posredovati drugim. | 1 2 3 |

Moje strategije učenja

| | |
|---|-------|
| Iz naslova sklepam na vsebino besedila in preverim besedilno vrsto. | 1 2 3 |
| Glede na namen branja izberem tehniko branja. Preberem besedilo. | 1 2 3 |
| Določim glavno temo besedila in jo primerjam z naslovom. | 1 2 3 |
| Začnem luščiti sporočilo. V vsakem odstavku posebej raziščem in določim ključne misli in jih izpišem. | 1 2 3 |
| Raziščem, kako so ključne misli soodvisne in kako se navezujejo na naslov. | 1 2 3 |
| Za vsako ključno misel sklepam, kaj sporoča, zato se vprašam, o kateri temi govorji. Določim ji nadpomenko. | 1 2 3 |
| Ko ključnim mislim določim nadpomenke, jih tako pospološim in s tem razvrstim v kategorije. | 1 2 3 |
| S pospološevanjem ključnih misli si pomagam besedilo brati med vrsticami. Določim, kako ključne misli podkrepijo glavno temo. | 1 2 3 |
| Nadpomenke/pospološtve zapišem kot glavne točke sporočila. Zapišem jih v obliki miselnega vzorca ali drugače. | 1 2 3 |
| V besedilu poiščem razlage za ključne misli, ki pojasnijo glavne točke sporočila. | 1 2 3 |
| Razlage v čim krajši oblikah zapišem k točkam v miselnem vzorcu. | 1 2 3 |
| Glavne točke in razlage zanje oblikujem v teze sporočila, tako kot jih razumem, in izrazim z svojimi besedami. | 1 2 3 |
| Teze med seboj povežem v logičnem zaporedju in jih oblikujem v povzetek sporočila, ki ga posebej zapišem. | 1 2 3 |
| Na koncu v besedilu poiščem zaključno misel, če je ni, sam naredim sintezo problema. | 1 2 3 |
| Povzetek preberem in preverim, ali je jasen in razumljiv za uporabnike. | 1 2 3 |
| Po branju si vzamem čas za razmislek in oblikujem lastni odnos do sporočila. | 1 2 3 |
| Na koncu dodam svoj komentar in razmišljanje/moj odziv na besedilo. | 1 2 3 |



Moj odnos do učenja

| | |
|--|-------|
| Izboljšati želim moje razumevanje prebranih besedil. Branje mi tako postane bolj smiselno in zanimivo. | 1 2 3 |
| Prizadevam si, da bi bil učinkovit bralec. | 1 2 3 |
| S strategijo luščenja sporočil v besedilu želim odkriti širši in globlji pomen besedila. | 1 2 3 |
| Z opisanimi strategijami dela lahko samostojno izgrajujem znanje. | 1 2 3 |
| Luščenje sporočil mi pomaga pri razumevanju in pomnjenju učne snovi. | 1 2 3 |
| Spretnost luščenja sporočil iz besedil mi pomaga pri učenju drugih predmetov. | 1 2 3 |

Dijke navajam, naj povzetek besedila najprej zapišejo v obliki miselnega vzorca, zato da glavne dele sporočila razvrstijo v kategorije, da pri zapisih uporabijo čim manj besed in da bodo prisiljeni razlago podati s svojimi besedami. Ta oblika zapisa v izhodišču terja več lastne angažiranosti. Primer najdemo v prilogi, kjer so dijaki prvega letnika povzeli besedilo in pri pouku poročali ob pomoči miselnega vzorca, vključno s sintezo sporočila.

Povzemanje besedil je zahtevna dejavnost, ker vključuje zahtevnejše miselne procese, zato je lestvico priložnosti za to dejavnost težko sestaviti, od dijakov pa zahteva temeljito branje. Tako lestvico velja vpeljevati postopoma.

Z dijaki najprej določimo razliko med obnovo besedila in povzetkom ter tako določimo značilnosti povzetka. Nato nekaj besedil povzemamo brez uporabe lestvic. Učitelj vodi postopek povzemanja, pri tem dijakom zastavlja vprašanja in jih usmerja skozi proces. Šele po nekem časovnem obdobju, ko dijaki več kart ponovijo postopek povzemanja in že dobijo občutek za izvajanje te dejavnosti, jim predstavimo lestvico priložnosti. Najprej opravimo postopek povzemanja besedila, šele nato dijaki preberejo trditve v lestvici, zato da ozavestijo postopek dejavnosti in hkrati spoznajo funkcije lestvice. Pri naslednji dejavnosti povzemanja besedila delajo samostojno s pomočjo lestvice, ki jih usmerja namesto učitelja.

Delo z besedili je pri pouku tujega jezika pogosto zastopano, toda pomembno je, da dijakom damo dovolj priložnosti, da procesno učenje izkusijo ter znanja in veščine razvijajo. Če se ob branju trditev v lestvici tudi ocenijo s pomočjo številčne preglednice, ki se nahaja na koncu vsake trditve, pa spremljajo še lastni proces učenja.

3. Govorno sporočanje

Povzemanje sporočila iz besedila je le dejavnost, pri kateri dijaki razvijajo procesna znanja, pridobljena znanja pa pokažejo ali z govornim nastopom ali v pisni obliki. Sledi prikaz lestvice priložnosti za izvajanje dejavnosti predstavitve z govornim nastopom.

Primer lestvice priložnosti za govorno sporočanje in govorni nastop

| | |
|------------------|---|
| Cilji | Razvijanje govornega sporočanja, javnega nastopanja in kompetence učenja učenja |
| Dejavnost | Poročanje o povzetku besedila |

Moje predznanje

| | |
|---|-------|
| Vem, na kateri stopnji se učim jezik, poznam standarde jezika na tej stopnji. | 1 2 3 |
| Poznam ocenjevalne kriterije za poročanje o povzetku besedila. | 1 2 3 |
| Znam razlikovati različne registre angleščine in ustreznega izbrati glede na okoliščine. | 1 2 3 |
| Poleg splošnega je smiselno uporabiti tudi strokovno besedišče. | 1 2 3 |
| Pri poročanju je najbolje uporabljati lastni jezik in ne tistega iz besedila, ker bom moje razumevanje besedila ponotranjil in bom pri poročanju bolj nazoren in prepričljiv. | 1 2 3 |
| Vem, da je namen poročanja razлага in posredovanje znanja drugim. Učim druge. | 1 2 3 |
| Iz poročila se kaže, kako dobro prebrano besedilo razumem. | 1 2 3 |
| Vsebina mora biti dovolj ustrezno organizirana, dovolj natančna in občinstvu jasna. | 1 2 3 |
| Poznam strategije javnega nastopanja. Pomembni elementi so: razločnost in gladkost govora, glasnost, izgovarjava, govorica telesa, stik s poslušalci, uporaba vizualne podpore. | 1 2 3 |
| S temeljito pripravo na nastop zmanjšam tremo in napetost, zagotovim gladkost poročanja in krepim samozavest pri javnem nastopanju. | 1 2 3 |
| Vizualna podpora ob poročanju podkrepiti nazornost poročanja in pomnenje pri poslušalcih. | 1 2 3 |

Moje strategije učenja

| | |
|---|-------|
| Glede na dolžino povzetka pretehtam trajanje poročanja. | 1 2 3 |
| Ponovno pregledam ustreznost vsebine povzetka, kako podrobno in poglobljeno je podana, kako je podano bistvo. | 1 2 3 |
| Preverim strukturo povzetka: naslov besedila, uvod, jedro in zaključek. | 1 2 3 |
| Preverim, ali so teze podkrepljene s primeri iz besedila. | 1 2 3 |
| Preverim, ali so posplošitve ključnih misli ustrezne. | 1 2 3 |
| Preverim, ali je vsebina pregledna in smiselno povezana. | 1 2 3 |



| | |
|---|-------|
| Preverim izgovarjavo novih besed. | 1 2 3 |
| Preverim jasnost vizualne podpore in pravopis. | 1 2 3 |
| Pred nastopom vadim postopek poročanja, da izpilim gladkost govora. | 1 2 3 |
| Med govornim poročanjem pazim na glasnost, razločnost govora, govorico telesa in stik s poslušalci. | 1 2 3 |
| Poročanje usmerjam tudi na vizualno podporo, da podkrepim sporočilnost. | 1 2 3 |
| Pripravljen sem na morebitna vprašanja poslušalcev. | 1 2 3 |

Moj odnos do učenja

| | |
|--|-------|
| Zavedam se svojih šibkih in močnih področij ja javnega nastopanja in govornega poročanja. | 1 2 3 |
| Spretnosti javnega nastopanja in govornega sporočanja želim izboljšati. | 1 2 3 |
| Zaupam v svojo sposobnost in v svoje znanje. | 1 2 3 |
| Spretnost govornega sporočanja in javnega nastopanja mi v življenju koristi, za to si je vredno prizadevati. | 1 2 3 |

Lestvice priložnosti so predvsem orodje, ki dijake usmerja na poti pridobivanja procesnega znanja. Z njimi si ustvarimo bolj učinkovito učno okolje in merimo kompetenco učenje učenja. Prikaz pridobljenega znanja šele sledi. Dijaki ga prikažejo z drugimi dejavnostmi in šele te ocenujemo. Znanje, ki ga dijaki izkažejo, merimo s pomočjo kriterijev uspešnosti. Primer ocenjevalnih kriterijev ki sledi, je namenjen za prikaz pričakovanih dosežkov povzemanja besedila v obliki gorovne predstavitev pri pouku. V kriterijih so zajeta naslednja področja ocenjevanja: vsebina povzetka, jezik, predstavitev in vizualna podpora.

Primer kriterijev uspešnosti za gorovne predstavitev

Povzemanje sporočila

VSEBINA: namen sporočila, vpogled v temo, razumevanje sporočila, osebni odnos

| | |
|---|--|
| 5 | V uvodu jasno izpostavi namen sporočila. Izvirno poda in izpostavi vse možne točke sporočila. Odkrije tudi manj opazne, implicitne točke. Vse točke temeljito podkredi s primeri in razlagami. Kaže na temeljito razumevanje besedila in prenesenega pomena sporočila. Prepričljivo poda osebni odnos do prebranega. |
|---|--|

| | |
|---|---|
| 4 | V uvodu nakaže namen sporočila. Na dokaj izviren način poda in izpostavi večino točk sporočila, tudi kakšno manj opazno točko. Točke dobro podkrepi s primeri in razlagami. Kaže na dobro razumevanje besedila in prenesenega pomena sporočila. Poda tudi osebni odnos do prebranega. |
| 3 | V uvodu nakaže namen sporočila. Dokaj izvirno poda in izpostavi najbolj očitne točke sporočila in jih primerno podkrepi ALI delno navaja dobesedno iz vira. Kaže na površno in delno dobesedno razumevanje besedila. Nakaže osebni odnos ali ponovi že povedano. |
| 2 | Izpusti uvod in izpostavi najbolj očitne točke sporočila, ki jih pretežno podkrepi z dobesednimi navedki iz besedila. Kaže na dobesedno razumevanje besedila. Nakaže osebni odnos ali ponovi že povedano ALI predstavitev je kratka in pomanjkljiva. |
| 1 | Kaže na omejeno razumevanje prebranega. Predstavitev je prekratka. |

JEZIK: besedišče, register, jezikovne strukture, obseg in pravilna raba

| | |
|---|---|
| 5 | Odlična, spontana raba jezika: UporABLJA povsem izviren jezik z raznolikim, bogatim tematskim besediščem in primernim registrom, s pogosto kompleksnimi jezikovnimi strukturami in pravilno rabo. |
| 4 | Dobra, spontana raba jezika: UporABLJA pretežno izviren jezik z dokaj raznolikim tematskim besediščem in ustreznim registrom ter z ustreznimi jezikovnimi strukturami in dokaj pravilno rabo. |
| 3 | Sprejemljiva raba jezika: UporABLJA delno prevzet jezik iz vira in delno izviren jezik s povprečnim besediščem in ustreznim registrom, s preprostejšimi jezikovnimi strukturami in dokaj pravilno rabo. |
| 2 | Pretežno prevzet jezik: V glavnem uporABLJA prevzet jezik iz vira, ki ga težko obvladuje ALI jezik z omejenim besediščem, jezikovnimi strukturami in pogoste napake. |
| 1 | Nezadovoljiva raba jezika: V celoti prevzet jezik iz vira ALI uporABLJA izvirni jezik, ki je zelo omejen glede na stopnjo učenja ALI predstavitev je prekratka. |

GOVORNA PREDSTAVITEV: organizacija, tekočnost, jasnost sporočilnosti, izgovarjava, govorica telesa

| | |
|---|---|
| 5 | Govorna predstavitev celovito podpira sporočilnost in razumevanje teme, ker ima elemente poučevanja z izvirno razlago. Je dodelana, jasna, elegantna, spontana, z jasnim glasom, pravilno izgovarjava ter ustrezno govorico telesa. |
| 4 | Govorna predstavitev dobro podpira sporočilnost in razumevanje teme, ker je podana z izvirno razlago. Je tekoča, dobro organizirana, v glavnem spontana, z ustreznim glasom in izgovarjava ter govorico telesa. |

| | |
|----------|---|
| 3 | Govorna predstavitev ohlapno podpira sporočilnost in razumevanje teme, ker je občasno spontana. Razlaga je delno prebrana iz zapiskov ali na pamet naučena. Je v glavnem tekoča z malo zatikanja. Občasno nepravilna izgovarjava. |
| 2 | Govorna predstavitev je neizrazita, ker pretežno sledi viru in dobesednim navedkom ali na pamet naučenem pripovedovanju, kar kaže na pretežno nesamostojno delo. Ni spontana ALI s pogostim zatikanjem. |
| 1 | Govorna predstavitev je prekratka ALI kaže na povsem nesamostojno delo. |

VIZUALNA PODPORA: količina in izbor informacij, vključevanje podpore v govorni del predstavitve

| | |
|----------|--|
| 3 | Vsebuje povsem ustrezeno količino in izbor podatkov, ki so v celoti vključeni v govorni del predstavitve, kar temeljito podpira sporočilnost predstavitve. |
| 2 | Vsebuje ustrezeno količino in izbor podatkov, ki so v glavnem vključeni v govorni del predstavitve, kar ustrezno podkrepiti sporočilnost predstavitve. |
| 1 | Preobsežna ali omejena količina podatkov, ki so pomanjkljivo vključeni v govorni del predstavitve, kar ne podpira sporočilnosti predstavitve. |

Dosežki: 18–17 = odlično; 16–15 = prav dobro; 14–13 = dobro; 12–11 = zadostno

2.4.4 Sklep

Namen predstavitve lestvic priložnosti in samega postopka njihovega nastajanja je kolegom predstaviti način za načrtno vpeljevanje kompetence učenje učenja v pouk. Lestvice priložnosti, posebej pa v njih zapisane trditve, ki so predstavljene v tem prispevku, odražajo moj način poučevanja in služijo le kot primer metode poučevanja. Učitelj si po tem zgledu lestvice priredi in sestavi lasten nabor trditev, ki ustreza njegovemu stilu poučevanja. Lestvice priložnosti velja sestaviti za tiste dejavnosti s procesnimi znanji, ki jih dijaki pogosto izvajajo in so ključnega pomena za učni proces.

Lestvice priložnosti kot orodje za poučevanje: Učitelj z njimi načrtno vpeljuje kompetenco učenje učenja, usmerja proces procesnega učenja v fazi izgrajevanja znanja in navaja dijake na samostojno pridobivanje znanja. S pomočjo lestvic dijake spodbuja, da si prizadevajo razvijati znanja z bolj poglobljenim razumevanjem. Z njimi dijakom pomaga oblikovati koncepte in vrednote o učenju, učne navade in načine učenja ter ustvari učinkovitejše učno okolje.

Da v lestvicah priložnosti učitelj lahko udejanji omenjene cilje, mora upoštevati in uskladiti spoznanja sodobne pedagoške stroke, učni načrt in potrebe dijakov.

Lestvice priložnosti kot učno orodje za dijake: Dijakom pokažejo pot učenja, jih spodbujajo k spremeljanju poteka lastnega učenja, spodbujajo motivacijo za samostojno učenje, lahko jim služijo za merjenje kompetence učenje učenja in s tem spremeljanje lastnega napredka znanja.

Medpredmetne povezave: Lestvice priložnosti so učinkovito orodje za medpredmetne povezave, pri katerih je povezovalni element kompetenca učenje učenja. Uporabijo jih učitelji različnih predmetov, tako dijaki dobijo jasno sliko, da gre pri tem za načrtno razvijanje kompetence.

Priložnosti za razvijanje procesnih znanj pri tujem jeziku je veliko: pri bralnem razumevanju, ko dijaki luščijo bistvo sporočila, vrednotijo sporočila, pri pisanju eseja ali drugih besedilnih vrstah, pri govornih nastopih, debatah, ocenah filmov, pri delu z viri, projektnih nalogah, medpredmetnih povezavah in drugih dejavnostih. Učitelj se mora odločiti, v koliki meri bo te priložnosti izkoristil in jih dijakom ponudil.

Literatura in viri

- 1 Ažman, T., Jenko, G., Sulič, T. (2011). *Ugotavljanje in vrednotenje razvitosti kompetence učenje učenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- 2 Buckley, D. (2011). *Personalisation by Pieces*. Cambridge Education. Dostopno na: <http://www.Pbyp.co.uk> (17. 12. 2012).
- 3 Dumont, H. et al. (2010). *The Nature of Learning*. OECD.
- 4 Eržen, V. et al. (2008). *Učni načrt*. Angleščina. Gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod RS za šolstvo.
- 5 Eržen, V. (ur.) (2008). *Posodobitve pouka v gimnazijijski praksi*. Angleščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 6 Rupar, B. (2011). *Lestvice priložnosti*. ŠRT usposabljanje učiteljev. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 7 Rutar Ilc, Z. (2011). *Učenje z razumevanjem in poučevanje za razumevanje*. Sodobna pedagogika 1/2011.
- 8 Rutar Ilc, Z. (2004). *Preverjanje in ocenjevanje v učno ciljnem pristopu*. Sodobna pedagogika 1/2004.
- 9 Rutar Ilc, Z. (ur.) (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 10 Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 11 *The Learning Pyramid*. National Training Laboratories, Bethel Maine. Dostopno na: http://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Handout_The-LearningPyramid.pdf (17. 12. 2012).

Priloge



Priloga 1: Zapis informacij za govorno predstavitev teme v četrtem letniku
Priloga 2: Besedilo za povzemanje sporočila; 1. letnik

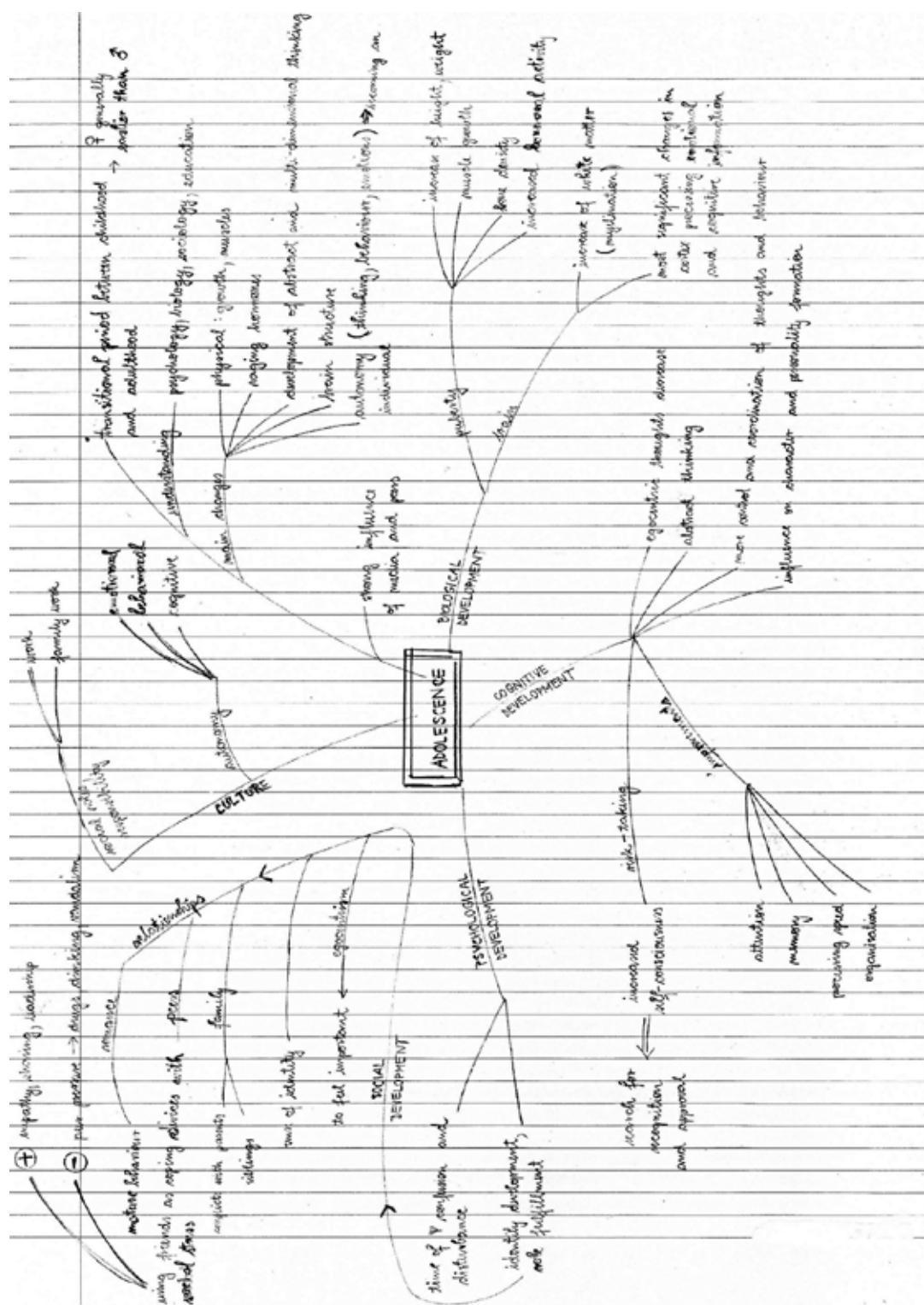
Priloga 3: Zapis povzemanja besedila v obliki miselnega vzorca; 1. letnik

Priloga 4: Zapis povzemanja besedila; 1. letnik

Priloga 5: Zapis povzemanja besedila; 1. letnik

Priloga 1

Zapis informacij za govorno predstavitev teme v četrtem letniku



Priloga 2

Besedilo za povzemanje sporočila; 1. letnik

HOLIDAYS WITH A DIFFERENCE

1

ADVENTURES AND MORE! is a new travel company offering unforgettable ecotours or conservation holidays for the more adventurous traveller. The company was started in 2009 by Mark Allen and Gary Hobbs, who'd travelled throughout South America and Africa between 1995 and 2007. They realised travelling is about more than just boarding a plane and flying abroad. 'We could have set up a company offering cruises, city breaks or package deals but that's so boring! We wanted to offer adventure holidays and be different. Our guests are volunteers as well as holidaymakers,' explained Gary.

2

Guests will be put up in local accommodation. We don't build hotels or chalets; we use whatever accommodation is available locally – and sometimes that means camping or staying with families! Rooms are usually double (for two) or triple – a few single rooms (for one) are available at extra cost. Showers and toilets are communal, so be prepared to share. All holidays are on a full-board basis. At Adventures and More! we live like one big family, so no self-catering; we all eat together and talk about the day. All food is locally produced.

3

WHAT IS AN 'ADVENTURES AND MORE!' HOLIDAY?

Adventures and More! has set up more than fifty projects worldwide with the help of volunteers. We have farming projects throughout South America and Africa. Our volunteers help build and run schools in Tanzania. In the Galapagos Islands we run a turtle conservation project and we organise protection projects in the Brazilian rainforest. Finally, we have our popular Story Trucks, which travel to small villages in South America and Africa. As a Story Truck volunteer, you read stories to young children. You can use art, music, drama or dance to bring the stories to life for children who may not have read a book before.

4

THE PRICE INCLUDES:

- transfers to/from the airport at your destination
- accommodation and meals
- travel-safety course (four weeks before departure)
- activities (hill walking, water sports, etc.)
- equipment

Priloga 3

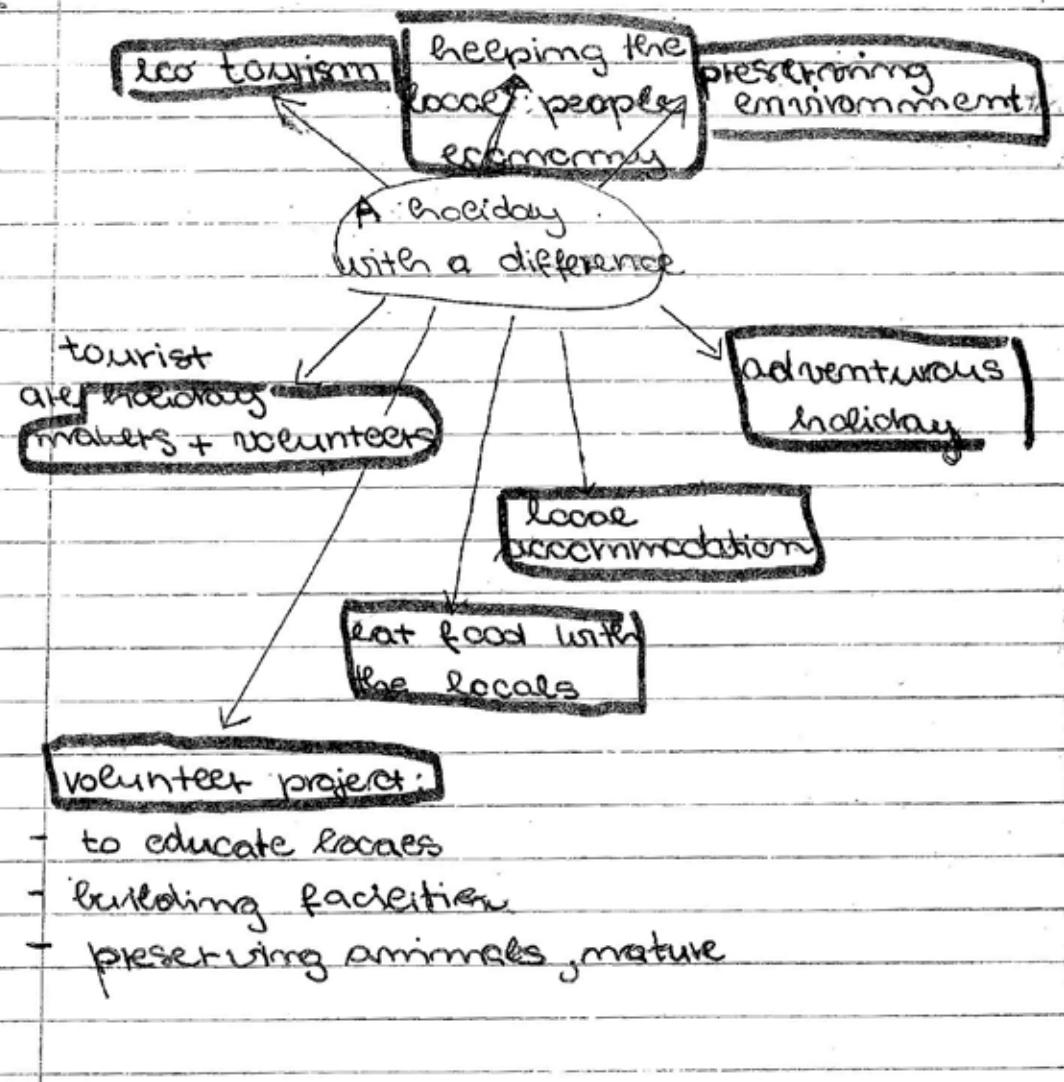
Zapis povzemanja besedila v obliki miselnega vzorca; 1. letnik

Adventures and more

What is the difference: a summary
and an abstract of a text.

↓
message of the text.

Reading literacy - branja pismerost



Priloga 4

Zapis povzemanja besedila; 1. letnik

HOLIDAYS WITH A DIFFERENCE

The Adventures and more travel company offers a holiday in a whole other meaning. It offers an adventurous holiday where you are a volunteer as well as a holidaymaker. You connect with the locals who offer you accomodation and educate you about their food and culture. ~~fact~~ As a volunteer you work in different projects in which you help to perserve the nature, animals. You help building schools for the locals, and other important facilities. Which ~~consequently~~ helps the local people's economy and education. ~~For~~ You try to educate them in different ways, but maybe the ~~the~~ best way to do it is to talk with them and read them ~~book~~ books. Everybody benefits from this kind of holidays. Locals get a better future, the environment gets a better future and you as a volunteer learn a lot of new things, met new people and feel rewarded, satisfied, and happy because you know you did something good for the world and had lots of fun while doing it.



Priloga 5

Zapis povzemanja besedila; 1. letnik

- From my point of view the message of the text is that the holidays don't have to be just flying to other countries and visiting the capitals and the museums. People ought to try something new and alternative. The holidays don't necessarily have to be staying at a luxury hotel but they can also be something new and simple. You can also do something helpful while on holiday. You will have the feeling that you have made someone's day better and you will feel more connected with the place than just looking through the window of a driving car. Eating with other people and staying in the same rooms also helps you to bond with your cotravelers.

Možnosti preverjanja
in ocenjevanja,
ki jih ponuja digitalno okolje



3.1 Uporaba računalniških programov za sodobno preverjanje znanja tujega jezika

Dr. Melita Kukovec, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Povzetek

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta za mnoge učitelje najzahtevnejši del poučevanja. Uporaba informacijske tehnologije, ki omogoča objektivno preverjanje in ocenjevanje, lahko veliko prispeva k sodobnemu vrednotenju znanja. Danes je učiteljem na voljo več računalniških programov za oblikovanje preizkusov znanja, ki poleg natisnjениh testov omogočajo tudi interaktivne različice.

V prispevku avtorica predstavlja uporabo dveh računalniških programov za snavanje preizkusov znanja: za že znane in uveljavljene teste zapolnjevanja vrzeli v besedilu (ang. cloze-test) in za novejši integrativni test jezikovne zmožnosti, imenovan C-test. Le-ta temelji na konceptu zmanjšane redundance in je nastal kot odziv na tradicionalne jezikovne preizkuse izbirnega tipa (ang. multiple choice tests). Učenčeve jezikovne zmožnosti C-test preverja s pomočjo poustvarjanja delno zbrisanega besedila, tako da mora učenec pri tem uporabiti tako poznavanje besedišča, slovnicih pravil, skladnje kot tudi idiomatike in kulture govorcev ciljnega jezika. V primerjavi z veliko pogostejšimi testi izbirnega tipa, s katerimi po navadi preverjamo razumevanje prebranega besedila, je C-test primernejši za diagnostično in razvrščevalno preverjanje znanja.

Računalniški program za snavanje preizkusov znanja, imenovan Cloze Test Creator, nam v osnovni obliki omogoča, da v trenutku iz izbranega besedila sistematično izbrišemo vsako n-to besedo, pri čemer je n število med 5 in 10. Zahtevnost testa spremenjamo z določanjem števila izbrisanih besed in tako lahko na temelju istega besedila tudi diferencirano preverjamo zanje. V nadgrajeni obliki tega testa pa lahko iz besedila ciljno izbrišemo samo eno vrsto besed, denimo vse člene, predloge, vezniške besede, vprašalne zaimke ali modalne glagole.

Obe vrsti testov zagotavlja preverljive rezultate, saj ustrezata predpisanim standardom in izpolnjujeta kriterije kakovosti, kot so objektivnost, zanesljivost in veljavnost. Vedno bolj obremenjenim učiteljem tujega jezika predstavljajo računalniški snovalci testov dragoceno orodje, ki jim omogoča učinkovit dostop do podatkov o učenčevem znanju.

Ključne besede: preverjanje in ocenjevanje znanja, snovalci testov, cloze-test, C-test

Že dalj časa vemo, da je uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) ena od ključnih potreb sodobnega življenja in da morajo učitelji obvladati in uporabljati IKT, da ne bodo/bi zaostajali za svojimi učenci. Danes večina učiteljev angleščine stalno dopolnjuje svoje znanje in sodobne tehnologije redno uporablja tako za pripravo učnih gradiv kakor tudi pri pouku. Vse več pozornosti namenjamo različnim možnostim uporabe računalnika, ki ne služi le za shranjevanje podatkov, ampak tudi kot sredstvo za sporazumevanje, saj je IKT ključno orodje sodobne informacijske družbe (Norbrook, 2001).

Učitelji uporabljajo računalnike predvsem za pripravo učnih gradiv, vedno pogosteje pa tudi za predstavitev in utrjevanje učne snovi. Območje, ki se nam zdi nekoliko zanemarjeno, je uporaba računalnikov za preverjanje znanja. Tukaj nam je v veliko pomoč svetovni splet. Čeprav je zgodovina interneta kratka, je kljub temu bogata in razgibana. Učiteljem ponuja možnost, da uporabijo paleto obstoječih snovalcev preskusov znanja, ki jim prihranijo veliko časa in ponujajo ne le papirne, ampak tudi interaktivne različice testov.

3.1.1 Preverjanje in ocenjevanje

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta za mnoge učitelje najzahtevnejši del poučevanja. V procesu učenja in poučevanja s pomočjo preverjanja zbiramo podatke in si z ocenjevanjem ustvarjamo sodbe o kakovosti in količini učenčevega znanja oz. o učenčevi zmožnosti obvladovanja in uporabe jezika.

Definicije

Enciklopedija jezika in izobraževanja iz leta 2008 navaja naslednjo definicijo ocenjevanja: »Ocenjevanje znanja jezika proučujemo na študijskem področju uporabne lingvistike. Osrednja tema proučevanja prvega, drugega, tujega jezika na osnovnošolski, srednješolski ali na univerzitetni ravni je ocenjevanje uporabe jezika v različnih kontekstih.«

Fenton (1996) trdi, da je ocenjevanje zbiranje relevantnih podatkov, na katere se lahko zanesemo pri odločanju. V izobraževanju razumemo ocenjevanje kot zbiranje podatkov o učenčevih dosežkih, ki nam pomagajo odločati o stopnji napredka in razvoja njegovega znanja. Skupni Evropski jezikovni okvir (SEJO) posveča ocenjevanju celo deveto poglavje, in to v smislu ocenjevanja obvladovanja jezikovne rabe. Jezikovni testi so oblike preverjanja znanja, ki jih lahko uporabimo za ocenjevanje. Nekaterih oblik preverjanja, denimo za izpolnjevanje kontrolnih seznamov, ki jih uporabljamo za sprotno ocenjevanje, pa ne moremo štetiti med teste. Vrednotenje je širši pojem od ocenjevanja, ki je le eden od njegovih sestavnih delov.

Zmagovalni prispevek na tekmovanju definicij leta 2009/2010 avtorice Priscile Allen z Univerze v Washingtonu opredeljuje preverjanje jezikovnih zmožnosti kot »izvajanje in preučevanje vrednotenja učinkovitosti učenčevega obvladovanja jezika«. Pri preverjanju znanja jezika smo se v preteklosti ukvarjali predvsem z izdelavo, razvijanjem in analizo testov, kritički sodobni pristopi pa so bolj usmerjeni v uporabo jezikovnih testov. Alan Davies (1984) z Univerze v Edinburgu trdi, da je namen jezikovnih testov določiti učenčovo poznavanje jezika in/ali jezikovnih zmožnost ter tako razločevati učence na temelju njihovih sposobnosti. Te se lahko kažejo na različne načine: skozi dosežke, stopnjo obvladovanje jezika ali zmožnosti. Teste sestavlja posamezne naloge, s pomočjo katerih preverjamo učenčeve jezikovne zmožnosti, lahko pa jih uporabljamo za ocenjevanje znanja ali kot preverjanje za učenje. Ocenjevanje na splošno razumemo kot opredelitev dosežene stopnje uporabnikovega ali učenčevega obvladovanja rabe jezika.

Tipi testov

Glede na namen ločimo štiri osnovne tipe testov: umestitveni testi, diagnostični testi, testi dosežkov in testi znanja ali usposobljenosti. Z umestitvenimi testi razvrščamo učence v ustrezne zahtevnostne stopnje, s pomočjo diagnostičnih testov

dobivamo podatke o relativni učenčevi jezikovni in komunikacijski zmožnosti. Pogosto so tako ti testi osredinjeni na izbrano slovnično strukturo, predvsem kadar smo pri njej predvideli ali zaznali težave. Testi dosežkov so vezani na določen učni načrt ali na predvidene učne cilje. Testi znanja in usposobljenosti pa niso vezani na noben učni načrt, saj preverjajo jezikovne zmožnosti neodvisno od tega, kje so učenci znanje pridobili, so pa lahko vezani na splošno rabo jezika ali na jezik za posebne/strokovne potrebe.

Kot pravi Cvetek (2008), je včasih težko oceniti namen testa samo na osnovi primerov testnih vprašanj ali nalog. »Na primer Cambridge First Certificate in Cambridge Proficiency sta po vsem svetu razširjena izpita, ki preverjata znanje rabe splošne angleščine in sta v tem smislu testa obvladovanja jezika, vendar sta oba povzročila nastanek velikega števila učbenikov in pripravljalnih tečajev, tako da sta za učence v teh tečajih postala tudi testa dosežkov.«

Večina testov, ki jih uporabljamo pri pouku tujega jezika v šolah, spada med teste dosežkov, saj z njimi učitelji preverjajo, kaj in koliko od tistega, kar poučujejo, so učenci usvojili oz. so se naučili. Rezultati testov prinašajo povratne informacije o učenčevem napredku in učiteljevi učinkovitosti obema, tako učitelju kot učencu.

Objektivno in subjektivno ocenjevanje

Ocenjevanje je lahko objektivno in subjektivno. S subjektivnimi ali kvalitativnimi testi preverjamo učenčeve obvladovanje komunikacijskih zmožnosti in stopnjo tekočnosti jezika. Ti testi dosegajo nizko stopnjo zanesljivosti, rezultati odražajo ocenjevalčevo presojo in teže jih je ocenjevati. Objektivni ali kvantitativni testi pa se po drugi strani osredinjajo bolj na obvladovanje receptivnih jezikovnih spremnosti, jezikovno pravilnost in na izbrane vidike tekočnosti. Ker rezultati niso odvisni od ocenjevalčeve presoje ali razpoloženja, dosegajo visoko stopnjo zanesljivosti in jih je laže ocenjevati.

McNamara (2006) ugotavlja, da je preverjanje znanja jezika na zahtevnem razpotju. Čeprav socialna razsežnost ocenjevanja morda ni najpomembnejši vidik, se pri preverjanju znanja pozna enostransko konvencionalnih načinov ocenjevanja. Testi nastajajo na temelju postopkov sklepanja, kar otežuje doseganje objektivnosti, zato so potencialno nepravični. To neizogibno negotovost smo si opazno pripadevali zmanjševati do obvladljive mere, kar je spodbudilo razvoj objektivnih ali kvantitativnih metod in tehnik za preverjanje znanja.

Sodobne metode ocenjevanja spodbujajo in priporočajo uporabo informacijske tehnologije za preverjanje znanja. Ena od prednosti preverjanja znanja s pomočjo računalnika je preprostost oz. nezahtevnost vrednotenja. Drugi dejavnik, zaradi katerega je računalnik uporaben, je dejstvo, da zagotavlja bolj objektivno ocenjevanje. Tretja prednost izobraževalne tehnologije pa je, da omogoča tudi prilagoditev za posebne potrebe posameznih učencev, če so računalniški preizkusi za to ustrezno programirani.

3.1.2 Računalniško podprto preverjanje

Obstajata dve temeljni rabi računalniško podprtega preverjanja znanja: izpitno preverjanje in preverjanje v razredu. Tokrat se bomo posvetili pogostejši izmed obeh, to je preverjanju znanja pri pouku, ki je predvsem diagnostično in omogoča tudi učencu, da se samoocenjuje. Prva dva tipa testov sta samo v interaktivni obliki in ju v razredu verjetno ne bomo redno uporabljali, medtem ko zadnja dva, test z polnjevanjem vrzeli in C-test, omogočata poleg interaktivne tudi papirne različice, ki so pri pouku bolj uporabne.

Računalniško podprto preverjanje jezikovnega znanja

Poleg tradicionalne vloge za beleženje rezultatov in za analize testov računalnik uporabljam pri preverjanju jezikovnega znanja za razvijanje, oblikovanje in za izvajanje jezikovnih testov. Naloge za preverjanje znanja lahko ustvarjamo in shranjujemo na računalniku v zbirkah podatkov, iz katerih jih pozneje izbiramo, ko sestavljam preizkuse znanja za različne potrebe. Tako testi kot rešitve so shranjeni na računalniku in jih lahko natisnemo ali pa izvedemo z uporabo računalnikov. V tem primeru računalnik samodejno izračuna rezultate in jih shranjuje.

Računalniški programi za prilagajanje zahtevnosti preizkusov znanja

Računalniško prilagajanje zahtevnosti preizkusov znanja temelji na izboru iz zbirk nalog, ki so umerjene na enako stopnjo zahtevnosti, kot jo želimo doseči pri učencih. Te stopnje zahtevnosti preizkusimo na vzorcih tudi v papirni obliki. Pri preizkusu znanja učencem ponudimo izbor nalog, ki jih predlaga računalniški program na temelju učenčevih predhodnih odgovorov na niz določilnih vprašanj. Prvi odzivi določajo začasno oceno jezikovne zmožnosti, nato računalnik na podlagi vsakega posameznega odziva izbira lažje ali težje naloge in tako sproti prilagaja zahtevnost reševanja. Torej, če naloge A učenec ne zna rešiti, računalnik izbere lažjo nalogo. Če je naloga B zdaj za učenca prelahka, izbere nalogu C, katere zahtevnost je nekje vmes med A in B. Tako s pomočjo računalniškega programa pridemo do vedno boljših približkov ocene učenčevih zmožnosti.

Prednosti računalniškega prilagajanja zahtevnosti testov so, da z njimi lahko dosegamo večjo natančnost merjenja učenčevih zmožnosti, in velika uporabnost, saj je manj verjetno, da se bodo enake naloge (ali enak vrstni red nalog) ponavljale, tako da jih lahko uporabimo večkrat pri istih učencih. Ti testi torej dosegajo tudi zelo visoko stopnjo učinkovitosti, saj lahko stopnjo učenčeve jezikovne zmožnosti določimo z manjšim številom nalog.

V nadaljevanju bomo najprej podrobneje spoznali najpogostejo in najbolj reprezentativno obliko objektivnega preverjanja in ocenjevanja znanja, ki temelji na izpuščanju dela besedila in se imenuje test dopolnjevanja ali zapolnjevanja vrzeli v besedilu, nato pa še njen sodobnejšo izpeljanko preizkusa jezikovne zmožnosti, ki se imenuje C-test. Snovalca obeh vrst testov, Cloze Test Creator in C-Test Creator sta dostopna na internetu na naslovih, navedenih v virih. Obe vrsti testov zagotavlja preverljive rezultate, saj ustrezata predpisanim standardom in izpolnjujeta kriterije kakovosti, kot so objektivnost, zanesljivost in veljavnost.

Testi zapolnjevanja vrzeli v besedilu

Test z izpuščenimi deli besedila ali test zapolnjevanja vrzeli so naloge, v katerih del besedila (besede ali besedne zveze) izbrišemo in učenci pri reševanju manjkajoče dele nadomestijo oz. vstavljam v besedilo. Ti preizkusni preverjajo sposobnost razumevanja sobesedila in izbranega besedišča na temelju ugotavljanja pravilne besede ali besedne zveze, ki ustrezno zapolni manjkajoče dele besedila. Uporabljamo jih za preverjanje znanja besedišča ali slovničnih struktur, ker je ocenjevanje zelo hitro in preprosto. Učenci morajo pri reševanju poustvariti svoje razumevanje besedila na temelju smiselnega vstavljanja besed. Pri izbiri ustrezne manjkajoče besedne zveze uporabijo uspešne strategije za razumevanje osnovne ideje ali glavnega sporočila besedila. Zahtevnost preizkusa je odvisna od razmerja med pomenskimi in strukturnimi besedami, ki so izpuščene, zato moramo besedila za tovrstne teste skrbno izbirati in jih pred uporabo za ocenjevanje v razredu tudi preizkusiti.

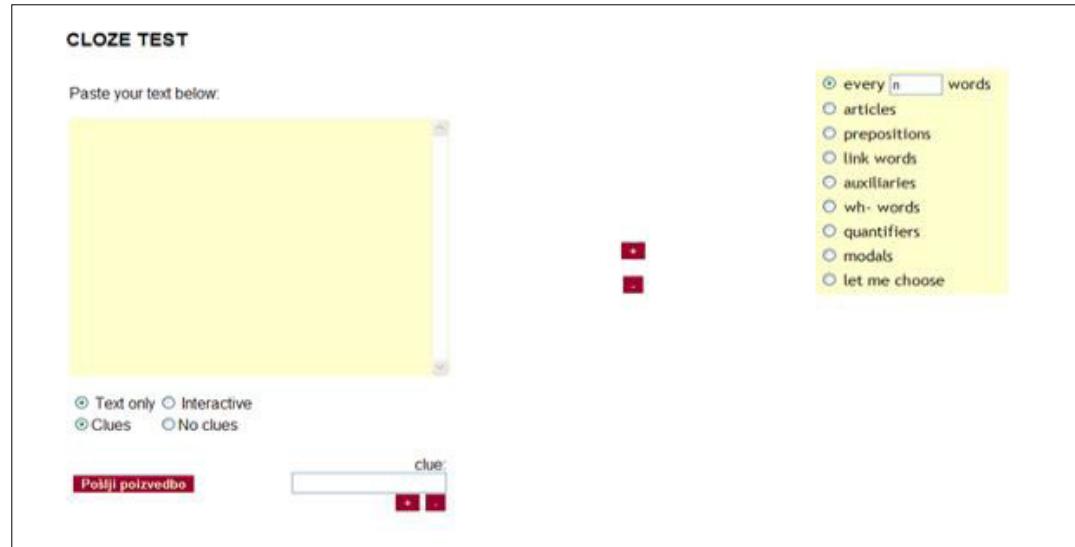
Testi dopolnjevanja so priljubljen instrument merjenja jezikovnega znanja pri pouku angleščine kot tujega in drugega jezika že dolgo vrsto let, odkar je Oller (1979) dosegel priljubljenost te metode za celovito merjenje tujezikovne zmožnosti. Strokovnjaki trdijo, da razen zmožnosti poustvarjanja besedila z vstavljanjem besed testi zapolnjevanja vrzeli v besedilu preverjajo tudi tisto, kar je v ozadju, to je pričakovane slovnične strukture – torej, posameznikovo zmožnost sinteze in analize zaporednih jezikovnih elementov rabe jezika v vsakdanjem življenju.

Iz izbranega besedila lahko besede izbrišemo sistematično (vsako n-to besedo) ali selektivno glede na to, kaj želimo preverjati. Najpogosteje izbrišemo vsako sedmo besedo, če pa želimo preizkus povečati stopnjo zahtevnosti, izbrišemo vsako peto besedo, in če ga naredimo lažjega, vsako deveto besedo. Besedilo je primerno za tovrstno preverjanje znanja, če omogoča, da izpustimo vsaj 50 besed.

Naj navedemo nekaj predlogov ali smernic za učitelje, ki ne uporabljajo računalniških snovalcev testov zapolnjevanja vrzeli:

- Prvi ali uvodni stavek naj ostane nespremenjen, da učenec laže razume, predvidi ali ugotovi bistvo odstavka.
- Črte, ki nadomeščajo izpuščene besede ali besedne zveze, naj bodo enako dolge.
- Dolžina testa zapolnjevanja vrzeli v besedilu je odvisna od stopnje učenčevega znanja, časa reševanja in števila za oceno potrebnih točk.
- Za učence na stopnji B1 naj ima test na primer besedila z 20 izpuščenimi besedami, ki naj jih dopolnijo v 15 minutah (besedila s približno 140 besedami).
- Ko štejemo besede med izpuščenimi deli, preskočimo števila in lastna imena.
- Besedila moramo skrbno izbrati, da zagotovimo, da ostane izpuščeno besedišče v okviru predvidenega učnega načrta.

Če se odločimo uporabiti računalniški snovalec testov Cloze Test Creator, pa samo v predvideno okence na levi strani vpišemo ali prilepimo izbrano besedilo:



Slika 1: Ekranska slika snovalca Cloze testov¹⁴

Nato na desni strani izberemo stopnjo zahtevnosti (n-ta beseda) in se odločimo, ali bodo učenci test reševali interaktivno ali na papirju ter ali bodo izpuščene besede v zamešanem/naključnem vrstnem redu v okvirčku nad besedilom z vrzelmi.

Primer (besedilo na zahtevnostni stopnji C2, izpuščena vsaka sedma beseda)

WORDLIST: and creators demanding many offer substantially the
 Assessment of knowledge is the most _____ part of the teaching process for
 _____ teachers. Contemporary methods of assessment encourage _____
 use of information technology for testing _____ more objective grading.
 Teachers can benefit _____ from the existing array of test _____, which in
 addition to paper, also _____ interactive versions of tests.

Ta snovalec testov omogoča tudi dodatno zelo uporabno različico zapolnjevanja vrzeli, pri kateri lahko izbrišemo izbrano vrsto besed, ko na primer vse člene, predloge, vezniške besede, vprašalne zaimke, pomožne ali modalne glagole.

¹⁴

Vir: <http://l.georges.online.fr/tools/cloze.html> (15. 9. 2013).

Primer (besedilo na zahtevnostni stopnji C2, izpuščeni predlogi)

WORDLIST: in between for from of on to

Assessment _____ knowledge is the most demanding part _____ the teaching process _____ many teachers. Contemporary methods _____ assessment encourage the use _____ information technology _____ testing and more objective grading. Teachers can really benefit _____ the existing array _____ test creators which _____ addition _____ textual also offer interactive versions _____ tests.

C-test

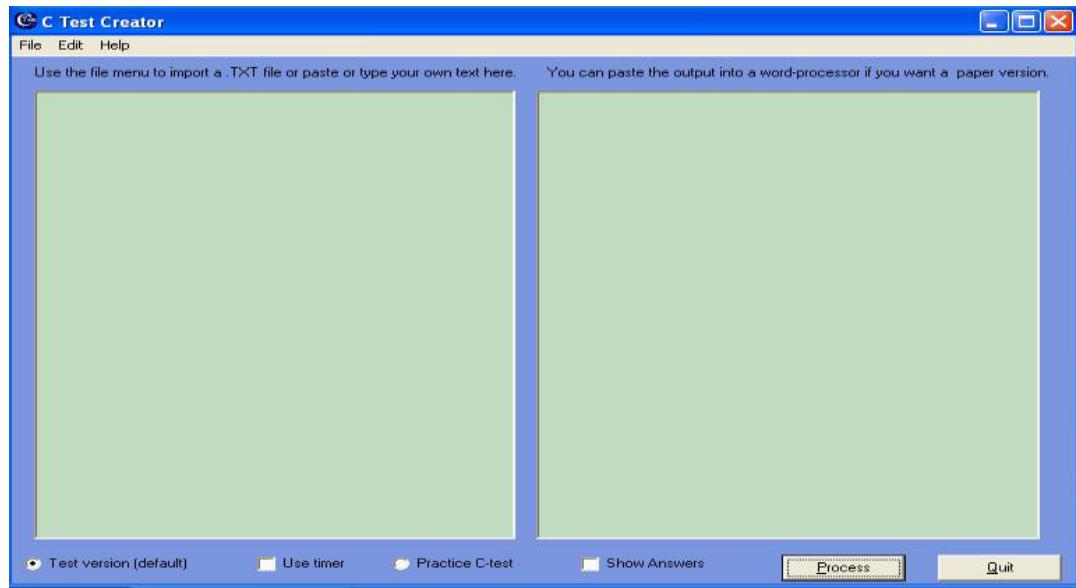
Sodobna različica testa zapolnjevanja vrzeli v besedišču imenovana C-test, ki preverja splošno jezikovno znanje in zmožnost, temelji na načelu zmanjšane redundance. Redundanca je prisotna na vseh ravneh jezika, od črk do besed ter od stavkov do odstavkov in celotnega besedila. Pojem redundancy izhaja iz informacijske teorije. Redundantno sporočilo vsebuje več podatkov, kot jih potrebujemo za samo temeljno razumevanje le-tega. Če se deli sporočila izgubijo, nam redundanca omogoča, da ga poustvarimo iz tistih delov, ki so ostali nepoškodovani ali nespremenjeni. Ta značilnost jezika je naravna in potrebna, saj je v vsakdanji rabi pogost pojav, da se del sporočila spremeni ali izgubi. Vrzeli prestavljajo motnje, podobne tistim, ki nastanejo, kadar ne ujamemo cele besede ali dela sporočila in potrebujemo nadomestne strategije, da premostimo prekinitev ali motnje v sporazumevanju.

Primeri le-teh so napovedi ali naznanila po zvočniku na avtobusni ali železniški postaji, slabe kopije na izrabljenem tiskalniku ali pogовори na bučni zabavi.

Leta 1981 sta Raatz in Klein Braley predstavila C-test kot tehnično izboljšavo obstoječega testa zapolnjevanja vrzeli v besedilu, od katerega se razlikuje v tem, da so namesto celih besed izbrisani le deli besed. Strokovnjaki so predpisali naslednje pogoje, ki naj jih nova oblika testov izpolnjuje:

- Preizkus naj ima vsaj 100 vrzeli.
- Začetek izpuščanja delov besed je d ločen/predpisan (po uvodnem stavku).
- Besede, ki jih delno izbrišemo, naj prestavljajo reprezentativen vzorec sestavin besedila.
- Preizkus sestavlja več različnih besedil.
- Naravni govorce bi morali pri reševanju preizkusa dosegati skoraj popolne rezultate. Če pri izbranem besedilu naravni govorec ne bi dosegel vsaj 90 %, tega besedila ne moremo uporabiti pri preverjanju znanja tujega jezika.

Uporaba snovalca preizkusov znanja C-Test Creator je zelo preprosta. Izbrano besedilo samo vpišemo ali prilepimo v okvir na levi strani:



Slika 2: Ekranska slika snovalca C-testov¹⁵

Besedilo, ki ga vnesemo, lahko pred uporabo tudi urejamo. Nato ga program preoblikuje/procesira in na desni strani se pojavi besedilo z vrzelmi, ki ga kopiramo in prilepimo v nov dokument v svojem računalniku, če želimo papirno različico testa. Če se odločimo za interaktivno reševanje testa, najprej določimo končni izgled v meniju za urejanje. Izbiramo lahko barvo podlage, barvo besedila in velikost pisave. Nato v meniju 'Datoteka' izberemo 'Izvozi na splet' in test shranimo pod izbranim imenom.

Primer (papirna različica) zahtevnostna stopnja C2

Assessment of knowledge is the most demanding part of the teaching process for many teachers. Contemporary met_____ of asses_____ encourage t_____ use o_____ information techn_____ for tes_____ and mo_____ objective gra_____. Teachers c_____ benefit substa_____ from t_____ exi_____ sting ar_____ of te_____ creators, wh_____in addi_____ to pa_____, also of_____ interactive vers_____ of te_____. This pa_____ will pre_____ the u_____ of t_____ test ty_____: the we_____ established cl_____ test a_____ a ne_____ version o_____ an integ_____ proficiency te_____ called t_____ C-Te_____. Bo_____ types o_____ tests del_____ accurate a_____ interpretable res_____, as th_____ conform t_____ standards a_____ fulfil t_____ quality con_____ criteria o_____ objectivity, relia_____ and vali_____. They a_____ therefore valu_____ tools f_____ a bu_____ and consci_____ language tea_____ looking f_____ an effe_____ way o_____ obtaining infor_____ on th_____ students' know_____.

¹⁵

Vir: http://www.free2u.org/freeware/education/teaching_tools/c-test_creator.html (5. 6. 2012).

Kadar uporabljamo C-test za ocenjevanje znanja, mora biti sestavljen iz petih do šestih izvirnih besedil, od katerih je vsako zaključena celota. Prva poved vsakega besedila ostane nespremenjena, nato, začenši z drugo besedo v drugem stavku, program izpusti drugo polovico vsake druge besede. Števila in lastna imena po navadi ostanejo nespremenjena. Postopek nadaljujemo tako dolgo, da dosežemo zahtevano število vrzeli, ki je za kratko besedilo med 20–25, nato ostanek besedila smiselno sklenemo. Besedila naj bodo razvrščena tako, da se njihova zahtevnost stopnjuje, torej od lažjih do zahtevnejših. V navodilih za reševanje navedemo na primer: V besedilu tega preizkusa znanja so deli besed izpuščeni. Vstavite manjkajoče dele. Pri reševanju testa omejimo čas reševanja na 5 minut za vsako od besedil, tako da traja test s šestimi besedili 30 minut.

Vsaka pravilno zapolnjena vrzel je vredna eno točko, nepravilni zapisi pa štejejo kot napake. Za končni rezultat seštejemo dosežene točke pri vseh delih preizkusa. Končni rezultat C-testa je celo število, ki je približek stopnje splošnega jezikovnega znanja. To število lahko pretvorimo v oceno glede na primerjavo rezultata posameznika z rezultati drugih reševalcev istega testa ali glede na postavljene kriterije in točkovnik. C-test omogoča natančne in primerljive rezultate, saj ustreza kriterijem zagotavljanja kakovosti, kot so standardizacija, objektivnost, zanesljivost in veljavnost.

Navodila za reševanje in način točkovanja so nedvoumni. Redki so primeri, ko je vrzel mogoče zapolniti z več kot eno rešitvijo. Izbrisane besede predstavljajo reprezentativne vzorce vseh besed v besedilih, samo zapolnjevanje vrzeli ali poustvarjanje manjkajočega dela besedila je podobno resnični rabi jezika v vsakdanjem življenju, in če bi zaradi pomanjkanja časa morali izbrati samo en preizkus, bi se po mnenju strokovnjakov (Klein-Braley, 1994) C-test izkazal kot najbolj učinkovit način za ocenjevanje dosežene stopnje jezikovnega znanja. Seveda se veljavnost preizkusa povečuje s tem, da so učenci s takšnim načinom preverjanja znanja dobro seznanjeni.

Raziskave o uporabi C-testa za ocenjevanje znanja kažejo veliko korelacijo s številnimi drugimi oblikami vrednotenja dosežene stopnje jezikovnega znanja, in kar je še posebej zanimivo, tudi s subjektivnimi učiteljevimi ocenami. Morda lahko prav ta ugotovitev pomaga prepričati tiste, ki imajo zadržke do vpeljevanja novosti, da bodo C-test preizkusili in uporabljali.

3.1.3 Sklep

Jezička se učimo v kontekstu in ga moramo torej tako tudi poučevati in preverjati znanje. Različnih kontekstov ne moremo omejevati samo na besedilno soseščino, saj vključujejo tudi učenčeve poznavanje sveta. Več kot imamo izkušenj z različnih področij, laže odkrivamo ali predvidevamo pomen iz sobesedila. Če bomo torej učence navajali na iskanje namigov iz sobesedila in na to, kako jih uporabiti, jim s tem ne bomo pomagali samo izboljšati sporazumevalne zmožnosti, ampak bomo povečali tudi možnosti za doseganje boljših rezultatov pri vseh preizkusih znanja. Bolj kot jim bomo omogočili, da se seznanijo z različnimi oblikami preverjanja znanja v času za vaje, večja bo verjetnost, da bodo dosegli uspešne rezultate pri ocenjevanju. In zdaj jim lahko ponudimo preizkus znanja v obliki zapolnjevanja vrzeli, ki je sorazmerno preprost, a vendar izrazito naraven, realističen in zelo uporaben.

Obe vrsti preizkusov znanja, test zapolnjevanja vrzeli v besedilu in C-test, zagotavlja preverljive in uporabne rezultate, saj ustreza standardom in izpolnjujeta kriterije kakovosti, kot so objektivnost, zanesljivost in veljavnost. C-test razen tega odlikujeta predvsem preprostost in velika učinkovitost. Vedno bolj obremenjenim učiteljem tujega jezika predstavljajo računalniški snovalci testov dragoceno orodje, ki jim omogoča učinkovit dostop do podatkov o učenčevem znanju. S pomočjo informacijske in komunikacijske tehnologije v obliki računalniških programov za snovalce preizkusov znanja lahko postane ocenjevanje vaših učencev manj naporno opravilo.

Literatura in viri

- 1 Bachman, L. (1992). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- 2 Cvetek, S. (2008). "An Introduction to ELT Methodology". Neobjavljeno.
- 3 Cloze test. Dostopno na: <http://l.georges.online.fr/tools/cloze.html> (11. 6. 2012).
- 4 Common European Framework of Reference. The Council of Europe.
- 5 C-test creator. Dostopno na: http://www.free2u.org/freeware/education/teaching_tools/c-test_creator.html (5. 6. 2012).
- 6 Davies, A. (1984). "Computer assisted language testing." *CALICO Journal* Vol. 1, No. 5, June 1984.
- 7 Eržen, V. et al. (2008). Učni načrt. Angleščina. Gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod RS za šolstvo.
- 8 Eržen, V. (ur.) (2008). Posodobitve pouka v gimnazijski praksi – angleščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 9 Fenton, R. (1996). *Performance assessment system development*. Alaska Educational Research Journal, 2(1), 13-22.
- 10 Hedge, T. (2011). *Teaching and Learning in the Language Classroom Assessment, Part 4*, str. 375-400. Oxford: OUP.
- 11 Klein-Braley, C. (1994). *Language testing with the C-Test. A linguistical and statistical investigation into the strategies used by C-Test takers, and the prediction of C-Test difficulty*. Duisburg: University of Duisburg. Neobjavljeno.
- 12 McNamara, T. (2006). "Language Testing: The social dimension". Language Learning Research Club, University of Michigan, Blackwell Publishing.
- 13 Norbrook, H. (2001). "New technologies and the English Teacher", in *Modern English Teacher*, 2001, Vol. 10, No 1.
- 14 Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- 15 Raatz, U., Klein-Braley, C. (1981). "The C-Test - a modification of the cloze procedure". V: Culhane, T., Klein-Braley, C. and Stevenson, D.K. (ur.), *Practice and problems in language testing*. Essex: University of Essex Occasional Papers, str. 113-148.
- 16 Raatz, U., Klein-Braley, C. (2000). *Introduction to language testing and C-Tests*. Neobjavljeno.

3.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo učnega okolja Moodle

Alenka Andrin, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Prispevek predstavlja različne možnosti, ki jih za preverjanje in ocenjevanje znanja ponuja učno okolje Moodle, ki je v slovenskih šolah sicer zelo razširjeno, a vse prevečkrat premalo učinkovito izrabljeno orodje. Vzrok za to gre iskati predvsem v učiteljevem slabem poznavanju same aplikacije, delno pa verjetno tudi v strahu pred tovrstnim preverjanjem, še zlasti pa ocenjevanjem.

Moodle ponuja učitelju širok nabor možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja: od različnih preprostih tipov nalog oz. vprašanj, kot so pravilno/napačno, izbirni tip, kratki odgovori, povezovanje, dopolnjevanje ipd., kjer tudi vrednotenje odgovorov poteka avtomatsko, kar pomeni, da tako učenec kot učitelj takoj dobita povratno informacijo o znanju. Omogoča pa seveda tudi oblikovanje kompleksnejših nalog, s katerimi preverjamo vse štiri sporazumevalne zmožnosti.

Dodana vrednost računalniško podprtga preverjanja in ocenjevanja je tudi avtomatska statistična obdelava podatkov oz. rezultatov (indeks zahtevnosti, indeks diskriminativnosti ipd.), s katero učitelj dobi povratno informacijo o kakovosti določene testne postavke, hkrati pa ima z modulom Ocene pregled in vpogled ne le v vse dosežke določenega učenca, pač pa tudi v njegove izdelke, t. i. e-portfolio vsakega posameznika.

Ključne besede: preverjanje in ocenjevanje znanja, IKT, Moodle, e-portfolio

V prispevku so predstavljene možnosti, ki jih pri preverjanju in ocenjevanju znanja tujega jezika ponuja spletno učno okolje Moodle ver. 1.9 (Myrick, 2010), ki je v Sloveniji trenutno kljub že stabilnim novejšim različicam (2.xx) še vedno najbolj razširjena različica, hkrati pa je tudi še vedno osnova za SIO-portal (stanje november 2012).

Primerjava elektronsko podprtga preverjanja in ocenjevanja s klasičnim, 'papirnatim' preverjanjem in ocenjevanjem nam nakaže kar nekaj prednosti, pa tudi slabosti in pasti, na katere moramo biti pozorni pri vpeljevanju tovrstnega načina.

Prednosti uporabe računalniške tehnologije so dobro znane in očitne. Pripravljalcem preverjanj in ocenjevanj oz. testov in izpitov ponujajo priložnost za izboljšavo njihove učinkovitosti in storilnosti ter vodijo k večji inovativnosti in kreativnosti.

Standardizacija pogojev testiranja je le ena od prednosti, ki jo ponuja računalniško podprt vrednotenje znanja.

Prav tako izboljšuje vse vidike varnosti, saj so vprašanja (testne postavke) ter odgovori varno shranjeni v šifrirani obliki v podatkovnih bazah, hkrati pa omogočajo učiteljem izdelavo testov z naključnim izborom ali vrstnim redom vprašanj iz ogro-

mne baze. Omogočajo tudi različne oblike preizkusov znanja ter takojšnji prikaz različnih vrst povratne informacije tako učencu kot učitelju, od številčne ocene do kompleksnejše (besedilne) povratne informacije.

Hkrati pa je treba opozoriti na to, da se moramo zavedati tudi nekaterih pomanjkljivosti tovrstnega vrednotenja znanja. Ena od značilnosti, ki lahko vplivajo na dosežek učenca pri računalniško podprttem vrednotenju, je njegov odnos do računalniške tehnologije. Nekateri ljudje (učenci) niso domači s tehnologijo, ne morejo dohitevati njenega razvoja in se zato rajši izognejo stiku z njo oz. njeni uporabi v svojem osebnem in poklicnem življenju.

Poleg tega morajo biti učenci do določene stopnje digitalno pismeni, da sam način testiranja ne bi vplival na dosežek oz. rezultat učenca (Alderson, 2000), saj stopnja poznavanja računalniške tehnologije (digitalna pismenost) lahko vpliva na dosežek učenca pri računalniško podprttem ocenjevanju.

Ena od nujnih predpostavk torej je, da je treba dijake oz. učence sproti navajati na uporabo LMS Moodle oz. na delo z elektronskimi dokumenti in nikakor ne šele ob preverjanju oz. še zlasti ocenjevanju, saj lahko nepoznavanje dela s programom, nenavajenost na delo s tipkovnico ipd. pomembno vpliva na rezultate preverjanja in ocenjevanja, tj. na njegovo veljavnost in zanesljivost. Če naj bi računalniška tehnologija izpolnila pričakovanja in trditve svojih zagovornikov, potem mora biti računalniško podprto ocenjevanje oz. vrednotenje vsaj tako zanesljivo in veljavno kot klasično 'papirnato' ocenjevanje oz. vrednotenje (Johnson in Green, 2004).

Učitelj mora zato pri delu z učenci oz. dijaki tehnologijo redno uporabljati in razvijati njihovo digitalno kompetenco. Ne nazadnje to od njega zahtevajo tudi učni načrti in katalogi znanja na vseh nivojih izobraževanja (Eržen idr., 2008, 2011; Andrin, Kozar, Rehberger, Volčanšek in Zakošek, 2004).

Ob tem je treba opozoriti še na značilnost branja z zaslona: branje besedila na zaslolu se bistveno razlikuje od branja na papirju. Način premikanja po besedilu je drugačen in je za bralca bolj omejujoč, saj teže preletava besedilo oz. išče specifično informacijo v njem (pri daljših besedilih je potrebno pomikanje po zaslolu, celo menjava zaslona na naslednjo stran ipd.).

Vse zgoraj našteto pa seveda lahko bistveno vpliva tudi na strategije reševanja nalog.

Tovrstno preverjanje in ocenjevanje je tako z vidika učenca kot učitelja tudi bolj preprosto, bolj dostopno in cenejše. Odpade strošek fotokopiranja, učenec ima dostop do naloga tako rekoč kjer koli, kjer ima internetno povezavo in ustrezno napravo, bodisi da je to stacionarni računalnik, prenosnik, tablični računalnik ali pametni telefon. Učitelju pa je delo olajšano s tem, da ima svojo banko vprašanj in nalog, ki mu je vedno na voljo in iz katere lahko poljubno črpa in kombinira posamezne naloge oz. testne postavke, delo pa mu je olajšano tudi z vidika branja izdelkov učencev – ni več branja najrazličnejših rokopisov, enih manj, drugih bolj čitljivih.

Pri nalogah objektivnega tipa je ovrednotenje rezultatov zelo hitro, saj je avtomatsko – sestavljač vnaprej predvidi vse možne pravilne odgovore, ki jih sistem upošteva pri vrednotenju oz. točkovavanju (slika 1). Pri nalogah, ki preverjajo produktivne zmožnosti (govor, pisanje), pa je seveda še vedno potreben učitelj oz. ocenjevalec, ki ovrednoti delo učenca in rezultat oz. točke ročno vnese v sistem.

Slika 1: Primer možnih odgovorov pri nalogi izbirnega tipa in pripisana vrednost izbranega odgovora¹⁶

16

Vse slike v prispevku so vzete s spletno učilnico avtorice Alenke Andrin in so dostopne na spletnem naslovu <http://194.249.18.241/moodle/course/view.php?id=83> (10. 9. 2013).

Še ena od prednosti je, da učitelj pri sestavljanju nalog oz. testnih postavk ni omejen – zvočnemu posnetku za slušno preverjanje lahko doda npr. sliko, ali pa ga celo nadomesti z videoposnetkom, kar na drugi strani vpliva tudi na učenca – iz videoposnetka lahko učenec razpozna več okoliščin kot le iz avdioposnetka, kar posledično vpliva tudi na stopnjo njegovega razumevanja, poleg tega so takšni posnetki največkrat bliže avtentičnim situacijam.

Z uporabo slušalk si lahko učenci tudi v primeru, da jih je v prostoru več, sami uravnavajo in prilagajajo glasnost posnetka (v določenih primerih tudi hitrost), kar seveda pri klasičnem načinu (npr. učitelj predvaja posnetek s CD-ja) ni mogoče.

Pri sestavljanju preverjanja in ocenjevanja znanja s pomočjo LMS Moodle (oz. vsakem preverjanju in ocenjevanju, ki temelji na internetni povezavi) je treba razmisliti tudi o tem, kaj preverjamo in kakšni so cilji preverjanja ter posledično o tipih nalog. Učitelj se mora namreč zavedati, da zelo pogosto tovrstno preverjanje zahteva drugačne tipe nalog, še zlasti problemsko zastavljene naloge. Nesmiselno je namreč preverjati znanje oblik nepravilnih glagolov, če imajo učenci pri reševanju dostop do internetnih slovarjev oz. drugih virov. Naloge, namenjene ocenjevanju naj bodo zato predvsem problemske in odprtrega tipa; tiste, namenjene preverjanju in samopreverjanju oz. samovrednotenju pa so seveda lahko tudi bolj zaprte (npr. z enoznačnimi odgovori). Slike 2 in 3 prikazujeta primer naloge zaprtega oz. odprtrega tipa:

Točke: 14



Write the following words in the text. You may use each word only once.

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------|-------|-----------|----------|-----|------|-------|------|------|-------|--------|----------|--------|-----------|
| borrow | earns | | invested | end | lost | makes | owes | pays | saves | spends | stealing | wastes | withdraws |
| | | inherited | | | | | | | | | | | |

John works in a shoe factory and [] £10,000 a year. His brother Paul is a business man in London and [] £60,000 a year. John [] nearly all of his wages and only [] a little on food, but Paul [] all his money on gambling.

They [] £20,000 each from their grandfather 14 years ago and John [] his share in Nok []

Slika 2: Primer naloge zaprtega tipa (ugnezdeni odgovori)

Task:

Look at the picture below. Write a story about it. Think about who the boy is, what he's doing, why he's there, what he's about to do, etc.



Odgovor:

Trebuchet

1 (8 pt)

Jezik

B *I* U ~~S~~

\times_2 \times^2

Font

Text color

Background color

Image

Smileys

Link

Unlink

Table

Page

Print

Help

Pot:

(? 

Slika 3: Primer naloge odprtega tipa (pisni sestavek)

3.2.1 Moduli in možnosti

To poglavje predstavlja pregled modulov in možnosti LMS Moodle 1.9, ki so za področje preverjanja znanja tujega jezika najbolj relevantni (Stanford, 2009) (MoodleDocs).

Kviz

Ta dejavnost je primerna predvsem za preverjanje receptivnih zmožnosti (bralno, slušno–namesto izhodiščnega besedila vstavimo zvočni ali videoposnetek) in izoliranih jezikovnih zmožnosti (besedišče, slovnica), delno pa tudi za pisno zmožnost (gl. Kviz – Esej).

Učitelji lahko tvori različne tipe nalog oz. vprašanj:



Vec izbir

Kot odgovor na vprašanje učenec izbere med več odgovori. Primer tovrstne naloge prikazuje slika 4.

14

Točke: 1

Choose the answer that completes the sentence.

I've known _____ friend for ten years.

Izberite en odgovor.

a. my best
 b. the best
 c. my better

Slika 4: Naloga tipa več izbir (multiple choice)

Obstajata dve vrsti vprašanj z več izbirami - en odgovor in več odgovorov. Vprašanja z enim samim odgovorom uporabniku omogočajo izbor enega in samo enega odgovora. Vprašanja z več odgovori omogočajo izbor enega ali več odgovorov. Vsak odgovor lahko prinese pozitivno ali negativno oceno. Vsak predvideni odgovor (pravilen ali napačen) mora vsebovati odziv - ta odziv bo učencu prikazan poleg njegovega odgovora (če je kviz konfiguriran za prikaz povratne informacije).

Kratek odgovor

Kot odziv na vprašanje učenec vpiše besedo ali frazo. Obstaja lahko več možnih pravilnih odgovorov, vsak z drugačno oceno. Odgovori lahko razlikujejo velike in male črke ali pa ne. Če je izbrana možnost »Razlikuj velike in male črke« lahko učitelj določi različno točkovanie za »Besedo« ali »besedo«.

Kot nadomestni znak lahko uporabimo znak zvezdice (*) za ujemanje z nizom znakov. Uporabimo lahko na primer *po*je* za ujemanje z vsemi besedami, ki se začnejo na »*po*« in končajo z »*je*«. Brez nadomestnih znakov se odgovori primerjajo s predvideno rešitvijo 100 % natančno, zato je treba biti pri črkovanju zelo previden.

Slika 5 prikazuje primer tovrstne naloge:

26

Točke: 1

This sign indicates that a _____ line is just ahead.

Odgovor: _____

Slika 5: Primer naloge Kratek odgovor

Drži/Ne drži

Kot odgovor na vprašanje učenec izbere med dvema možnostma: Drži ali Ne drži.

Če je omogočen odziv, se učencu po odgovoru na kviz prikaže ustrezno sporočilo z odzivom. Če je npr. pravilni odgovor »Ne drži«, a je odgovoril »Drži« (in se zmotil), je prikazan odziv »Drži«.

Ujemanje (povezovanje)

Učencu je ponujen seznam podvprašanj skupaj s seznamom odgovorov. Učenec mora povezati pravilne odgovore z vsakim vprašanjem.

Za uvodnim besedilom (opcija) je učencu predstavljenih nekaj podvprašanj ter nekaj premešanih odgovorov. Vsakemu vprašanju ustreza en pravilen odgovor.

Vsako podvprašanje je enako uteženo glede na končno oceno. Slika 6 prikazuje izsek iz primera naloge tipa ujemanja oz. povezovanja:

Slika 6: Naloga Ujemanje (povezovanje)

Ugnezdjeni odgovori (izpolnjevanje)

Ta zelo prilagodljiva vrsta vprašanja je podobna popularnemu tipu, znanem kot Cloze. Posamezna vprašanja so sestavljena iz tekočega besedila (v zapisu Moodle), ki vsebuje razne ugnezdene odgovore, vključno z vprašanji z večimi izbirami, kratkimi odgovori in številčnimi odgovori.

Sistem nam omogoča pripravo različnih testnih postavk:

- kratki odgovori (SHORTANSWER ali SA ali MW),
- numerični odgovori (NUMERICAL ali NM),
- več izbir (MULTICHOICE ali MC), ki so predstavljene kot padajoči meni znotraj vrstic besedila,
- več izbir (MULTICHOICE_V ali MCV), ki so predstavljene kot navpični stolpec z izbirnimi gumbi, ali
- več izbir (MULTICHOICE_H ali MCH), ki so predstavljene kot vodoravna vrstica z izbirnimi gumbi.

Trenutno (ver. 1.9) za ustvarjanje tovrstnih vprašanj ni grafičnega vmesnika – vprašanje mora učitelj določiti prek besedila vprašanja ali tako, da ga uvozi iz zunanjih datotek.

Esej

Kot odgovor na vprašanje učenec napiše odgovor v obliki eseja oz. pisnega sestavka. Ob ustvarjanju esejskega vprašanja lahko učitelj ureja tri polja: naziv vprašanja, telo vprašanja in povratno sporočilo, ki bo prikazano, če se tako odloči učitelj.

Esejskemu vprašanju ne bo dodeljena ocena, dokler ga ne bo pregledal izvajalec oziroma učitelj z uporabo možnosti Ročno ocenjevanje. Ob ročnem ocenjevanju esejskega vprašanja bo lahko učitelj vnesel komentar po meri v odgovor na esej ter dodelil točke. Primer komentarja oziroma povratne informacije in ocene prikazuje slika 7:

Andrin Alenka

Ocena 100 / 100

Končna ocena: 100 %

Vaša naloga na temo Nove Zelandije je vsebinsko zelo dobra in izčrpana! V njej je le nekaj pravopisnih napak, ki bi se jih dalo enostavno "znebiti" z uporabo črkovalnika. Lep pozdrav, Alenka Andrin

Pot:

Pošlji obvestila preko e-pošte

Shrani spremembe Preklici Shrani in pokaži naslednje Naslednje

MOVEING_TO_THE_NZ.odt

sreda, 24. november 2010, 12:18 (5 ure 56 min do roka)

Slika 7: Primer ocene pisnega sestavka s povratno informacijo

Po navadi lahko učenec odgovor vpiše z uporabo urejevalnika HTML. Vendar pa je treba opozoriti, da bo v primeru, ko je na strani kviza več kot eno esejsko vprašanje, uporaba urejevalnika HTML mogoča samo pri prvem tovrstnem vprašanju.

Tehnične možnosti dejavnosti *Kviz*:

- možnost uvažanja in izvažanja posameznih vprašanj,
- možnost kombiniranja različnih vprašanj iz nabora že ustvarjenih vprašanj (banke vprašanj) v kompleks več nalog (konstruiranje testa),
- možnost razvrščanja vprašanj iz banke v kategorije,
- možnost časovne omejitve reševanja in števila poskusov reševanja,
- varnostne nastavitev: možnost, da se kviz odpre v novem oknu, onemogočena funkcija copy-paste, s pomočjo dodatka Safe Exam Browser možnost celostranskega odpiranja okna brez navigacijskih gumbov, onemogočena oddaja testa oz. odgovorov, dokler učenec ne vnese vseh odgovorov, onemogočeno preklapljanje v drugo aplikacijo (npr. iskalnik) ipd.,
- različne možnosti ocenjevanja in uravnoteženja posameznih odgovorov,
- način prikaza vprašanj (npr. določeno število vprašanj na stran),
- različne možnosti nastavitev odzivov (besedilo, ki se udeležencu prikaže po opravljenem poskusu kviza). Prikazano besedilo je lahko odvisno od ocene udeleženca za poskus (npr. Meja ocene: 100 % Odziv: Odlično! Meja ocene: 90 % - Udeleženci z oceno med 100 % in 90 % bodo po poskusu videli sporočilo »Odlično!«),
- možnost vstavljanja slik, spletnih povezav, zvočnih in videodatotek ipd., kar omogoča pripravo vprašanj z različnimi (vizualnimi, zvočnimi) iztočnicami (preverjanje slušnega razumevanja itd.),
- možnost pregledovanja in popravljanja odgovorov pred oddajo v ocenjevanje ipd.

Odziv za poskus?

| | |
|------------|-----------------------------|
| Meja ocene | 100% |
| Odziv | Odlično! |
| Meja ocene | 90.0000000000 |
| Odziv | Zelo dobro! |
| Meja ocene | 75.0000000000 |
| Odziv | Sploh ni tako slabo! |
| Meja ocene | 63.0000000000 |
| Odziv | Lahko bi bilo bolje... |
| Meja ocene | 50.0000000000 |
| Odziv | Treba se bo bolj potruditi! |

Slika 8: Primer vnašanja odzivov ob določenih mejah ocen

Trenutna kategorija: Privzeto za Predtest - 2. letnik (30) Uporabi to kategorijo
 Shrani v kategorijo: Privzeto za Predtest - 2. letnik (30)
 Ime vprašanja*: Comparison of adjectives
 Besedilo vprašanja 


 Choose the answer that completes the sentence.
 I've known _____ friend for ten years.

Pot: 

Oblika  HTML format
 Slika za prikaz: Brez
 Privzeta ocena vprašanja*: 1
 Količnik odbitka*: 0.1
 Splošni odziv 


 Pot: 

En ali več odgovorov? Samo en odgovor
 Premešaj odgovore?
 Oštrevilči izbire? a., b., c., ...

Slika 9: Izsek iz tipičnega pogleda pri pripravi naloge modula Kviz

Kviz Hot Potatoes

Ta modul omogoča učiteljem upravljanje s *Hot Potatoes* kvizi (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>) prek sistema Moodle. Kvize ustvari učitelj na svojem računalniku v aplikaciji HotPotatoes in jih naloži v Moodle.

Ko učenci končajo reševanje kviza, jim je na voljo vrsta poročil, ki pokažejo, kako so odgovarjali na posamezna vprašanja, in nekaj statističnih podatkov o rezultatih. Tehnične možnosti so podobne kot pri modulu **Kviz**.

Lekcija

Lekcija ponuja vsebino na zanimiv in prilagodljiv način. Sestavljena je iz vrste strani. Vsaka stran se po navadi konča z vprašanjem in vrsto možnih odgovorov. Glede na udeleženčev izbor odgovora le-ta lahko bodisi napreduje na naslednjo stran ali se vrne na prejšnjo stran. Navigacija prek lekcije je lahko preprosta ali kompleksna, odvisno od strukture predstavljenega gradiva.

Tehnične možnosti:

- nadzor toka vprašanj (ali se učenec lahko vrača na predhodna vprašanja ali ne, vrsta odziva, število poskusov itd.),
- različne nastavitev ocenjevanja oz. točkovovanja,
- odvisnost (ta nastavitev omogoča, da je trenutna lekcija odvisna od učenčeve uspešnosti v drugi lekciji, ki je v istem predmetu. Če zahtevam uspešnosti ni zadovoljeno, učenec ne bo mogel dostopati do te lekcije.).

Slika 10 prikazuje primer okna za urejanje naloge tipa Lekcija (učiteljev pogled):

The screenshot shows a web-based application for creating lessons. At the top, there's a navigation bar with tabs: 'Predogled' (Preview), 'Uredi' (Edit), 'Poročila' (Reports), 'Ocenj. eseje' (Grade essays), 'Spremljeno' (Monitored), and 'Razširjeno' (Extended). Below the navigation, there are links for 'Uvozi vprašanja', 'Dodaš grubo', 'Dodaš tabelo rez. vaje', and 'Tu dodaš stran z vprašanj.'

The main content area has a title 'There's an alligator... 🐊'. Below the title, there are several tabs: '1' (with a dropdown arrow), 'Uvod', 'Videti', 'Rezultat', and 'YouTube' (with a play button icon).

The video player displays a scene from a children's story: 'There's An Alligator Under My Bed-Story Time'. A video control bar at the bottom shows '0:00 / 4:49' and a YouTube logo.

Below the video, there's a section titled 'Več izbir' (More choices) with a table showing student responses:

| Odgovor 1: | I had to be careful! |
|-------------|---|
| Odgovor 1: | Well done! |
| Rezultat 1: | 1 |
| Skok 1: | Naslednja stran |
| Odgovor 2: | I have to be careful. |
| Odgovor 3: | No. This happened in the past. Try again. |
| Rezultat 2: | 0 |
| Skok 2: | Ta stran |
| Odgovor 3: | I have got to be careful. |
| Odgovor 4: | No. This happened in the past. Try again. |
| Rezultat 3: | 0 |
| Skok 3: | Ta stran |

At the bottom of the interface, there are links: 'Uvozi vprašanja', 'Dodaš grubo', 'Dodaš konec grube', 'Dodaš tabelo rez. vaje', 'Dodaš konec veje', and 'Tu dodaš stran z vprašanj.'

Slika 10: Urejanje naloge tipa Lekcija

Delavnica

Modul oz. dejavnost *Delavnica* je eden od pomembnih delov Moodla, ki je uporaben za preverjanje in ocenjevanje. Ponuja možnosti samopreverjanja, sovrstniškega preverjanja in preverjanja s strani učitelja. Ker ima zelo številjen in pester nabor možnosti, je eden od kompleksnejših modulov Moodla. Namenjena je nalaganju izdelkov učencev, sovrstniki ali učitelj pa nato oddano delo pregledajo in ovrednotijo.

Prav zaradi svoje kompleksnosti in tehnične zahtevnosti (za njeno aktiviranje so potrebne administratorske pravice na strežniku oz. pomoč administratorja) je prav, da učitelj pred njeno uporabo temeljito razmisli, ali je res *Delavnica* tista, ki vodi k zastavljenemu cilju. Ponuja namreč brezštevilne možnosti nastavitev ocenjevanja, povratne informacije in pogledov. Zelo nepraktično in nesmiselno bi bilo tu naštaviti vse možnosti, ki jih ponuja, zato jih ne bom naštavala in opisovala, omenjam jo le zato, da seznam učitelje oz. bralca, da imajo tudi to možnost.

Naloga

Dejavnost *Naloga* ponuja štiri možnosti oz. tipe nalog:

Dejavnost brez povezave uporabimo, kadar nalaganje datotek z izdelkom s strani učenca ni potrebno; npr. v primeru, ko se naloga izvaja zunaj sistema Moodle (osebno ali drugje na spletu), vendar pa je oceno za to nalogo treba vnesti v Moodle (ker je npr. ta ocena del skupne ali druge ocene). Ocenjevanje pri tem načinu deluje običajno (učitelj vnese oceno oz. povratno informacijo in je učencu vidna).

Možnost **Besedilo prek spleta** zahteva od učenca, da besedilo odgovora vnese neposredno v sistem – preprost urejevalnik besedila. Učitelj lahko vneseno besedilo oceni prek spleta in celo doda morebitne komentarje ali popravke.

Možnost **nalaganja ene datoteke** omogoča vsakemu učencu, da odda eno datoteko poljubnega (z učiteljem vnaprej dogovorenega) formata. Tako je mogoče oddati npr. pisni sestavek, ki ga je učenec napisal v Wordu oz. kakšnem drugem urejevalniku besedil, video- ali zvočni posnetek (npr. intervju s sošolcem) itd.

Podobno omogoča možnost **naprednega nalaganja datotek**, le da učenec tu lahko odda eno ali več datotek, odvisno od tega, kakšno število datotek je predvidel učitelj. Ta možnost omogoča tudi nalaganje več datotek z odzivi: učenec naloži datoteko, učitelj jo pregleda, komentira in svetuje popravke, učenec naloži novo, vsebinsko izboljšano datoteko in izbere možnost *Oddaj*. Šele v tem primeru je datoteka oddana v ocenjevanje. Učitelj ima pregled nad tem, ali so datoteke osnutki (učenec jih je le naložil) ali pa so dokončno oddane v ocenjevanje. Ta možnost je z didaktičnega vidika zelo zanimiva, saj učencu omogoča izboljševanje svojega izdelka na podlagi povratne informacije učitelja.



Slika 11: Primer, ko je učenec naložil več datotek



Wiki

Dejavnost *Wiki* omogoča izdelavo povezanih enostavnih strani za različne name-ne. Besedilo lahko skupaj urejajo vsi učenci oz. določena skupina učencev. *Wiki* je vsestranski in omogoča formativno ocenjevanje. Zelo primeren je za sodelovalno pisanje (Wichadee, 2010), viharjenje možganov in zbiranje idej, skratka učenci medsebojno sodelujejo, razpravljajo, razvijajo temo, skupaj pišejo itd., kar vse omogoča tudi taksonomsko bolj zahtevne dejavnosti: uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Zavihek *Zgodovina* učitelju omogoča pregled nad tem, koliko je kakšen učenec posameznik prispeval h končnemu izdelku skupine, in ga je torej posledično moč oceniti ne le na podlagi končnega izdelka, pač pa tudi njegovega prispevka v procesu nastajanja le-tega.

3.2.2 Vrednotenje

Tako za učitelja kot za učenca sta povratna informacija in ocena pomembna dela pridobivanja znanja in učenja. Sta dejavnika motivacije; na podlagi povratne informacije in ocene se učenec lahko primerja bodisi s svojimi sovrstniki bodisi s standardi, ki naj bi jih dosegal.

Modul **Ocene** (oz. z drugo besedo redovalnica) omogoča učitelju in učencu pregled nad vsemi ocenami vseh nalog. Učitelju omogoča lažji pregled tako nad dosegški posameznega učenca kot pregled nad uspešnostjo reševanja določene naloge pri določeni skupini učencev. Oboje omogoča hitrejše odkrivanje in natančnejše opredeljevanje morebitnih »lukenj« v znanju ter spremljanje napredka oz. doseganja standardov in ciljev. Je zelo kompleksen in hkrati zelo uporaben sistem, ki pa resnici na ljubo ni ravno najbolj prijazen do uporabnika. S povratno informacijo prek tega modula lahko učitelj sporoči učencu, kje se je odrezal odlično, kje bo morda treba še kaj izboljšati, sporoča pa lahko tudi informacije, ki niso nujno povezane s posameznimi nalogami.

Učitelju nudi tudi analizo posameznih testnih postavk oz. vprašanj ali nalog, kar predvsem omogoča izboljšavo posameznih elementov preverjanja. Iz poročila o rezultatih so takoj razvidni naslednji podatki o vsaki posamezni testni postavki:

- število oddanih odgovorov (koliko učencev je reševalo določeno testno postavko; podatek je prikazan kot razmerje med številom vseh oddanih odgovorov in številom vseh poizkusov reševanja),
- odstotek odgovorov (odatek o številu odgovorov je prikazan v odstotkih),
- indeks težavnosti (odatek o zahtevnosti vprašanja, izračunan je kot razmerje povprečno prejetih točk za vse uporabnike, ki so odgovarjali na vprašanje in najvišjim možnim številom točk prejetih za to vprašanje),
- standardni odklon (odatek o razpršenosti odgovorov v populaciji odzivov; če vsi učenci odgovorijo enako, je standardni odklon enak nič; izračuna se kot statistični standardni odklon za vzorec ulomkov rezultatov za vsako vprašanje ločeno),

- indeks diskriminativnosti (kazalnik učinkovitosti posameznega vprašanja za ločevanje sposobnih od manj sposobnih učencev; doseže lahko vrednosti med +1 in -1, če se spusti pod 0, to pomeni, da je več manj sposobnih učencev pravilno odgovorilo na to vprašanje kot bolj sposobnih, kar pomeni, da bi morala biti takšna vprašanja zavrnjena kot nekakovostna, saj zmanjšujejo natančnost celotnega rezultata oz. skupne ocene),
- koeficient diskriminativnosti (kazalnik ločevanja moči vprašanja za prepoznavanje sposobnih učencev od šibkejših; da nam podoben podatek kot indeks diskriminativnosti, le da je zaradi načina izračuna bolj občutljiv za prepoznavo učinkovitosti vprašanja).

Slike 12 in 13 prikazujeta tipične zaslone modula *Ocene*:

| Orisano poročilo | Popolno poročilo | Današnji dnevni | Vsi dnevni | Statistika | Ocena |
|---|------------------|-----------------|------------------------|------------|-------|
| Poročilo uporabnika - <u>Andrin</u> | | | | | |
| Postavka ocene | Ocena | Odstotek | Odziv | | |
| Angleščina (Andrin) | | | | | |
| Homework | - | - | | | |
| Homework no. 2 | - | - | | | |
| Homework - a Letter | - | - | | | |
| My Vocabulary Calendar - A List of Words I learned | 100 % | 100 % | Zelo dobro opravljeno! | | |
| Homework (10. 11.) | - | - | | | |
| Poskusni slovar | - | - | | | |
| Poskusni kviz - ustno ocenjevanje | - | - | | | |
| Predtest - 2. letnik | 80 % | 80 % | | | |
| Primer naloge - besedilo prek spletja | - | - | | | |
| Sports - Homework (31st Jan.) | - | - | | | |
| Email message about a work of art (Homework 14th Feb.) | - | - | | | |
| I would like to live and work in ... (Homework 21. 3. 2011) | - | - | | | |
| Moja bralna mapa | - | - | | | |
| Predtest | - | - | | | |
| Homework: A Random Me | - | - | | | |
| Bralna mapa | | | | | |
| Domača naloga: My CV | - | - | | | |
| Seštevek predmeta | 93 % | 93 % | | | |

Slika 12: Primer vseh ocen po posameznih nalogah določenega učenca

| V# | Besedilo vprašanja | Besedilo odgovora | delni odgovor | Število odgovorov | O.% | % Pravilno Možnost | SO | Disc. indeks | Disc. koefi. |
|-------|--|-------------------|---------------|-------------------|-------|--------------------|-------|--------------|--------------|
| (349) | Transport and travel - Vocabulary3 : This is part of a train carrying people: | carriage | (1,00) | 5/13 | (38%) | 38% | 0,506 | 0,50 | 0,46 |
| | | passenger car | (1,00) | 0/13 | (0%) | | | | |
| | | railway carriage | (1,00) | 0/13 | (0%) | | | | |
| | | wagon | (0,00) | 2/13 | (15%) | | | | |
| | | coaches | (0,00) | 1/13 | (8%) | | | | |
| | | eariage | (0,00) | 1/13 | (8%) | | | | |
| (357) | Transport and travel - Vocabulary9 : The place where you stand to wait for a train: | platform | (1,00) | 5/13 | (38%) | 38% | 0,506 | 0,50 | 0,41 |
| | | train stacion | (0,00) | 1/13 | (8%) | | | | |
| | | railway station | (0,00) | 2/13 | (15%) | | | | |
| | | train station | (0,00) | 2/13 | (15%) | | | | |
| | | peron | (0,00) | 1/13 | (8%) | | | | |
| (361) | Transport and travel - Vocabulary13 : A _____ is similar to a bus but it goes between cities. | coach | (1,00) | 5/13 | (38%) | 38% | 0,506 | 0,50 | 0,39 |
| | | train | (0,00) | 3/13 | (23%) | | | | |
| | | coache | (0,00) | 1/13 | (8%) | | | | |

Slika 13: Analiza posameznih postavk naloge z vsemi vnesenimi odgovori učencev (tudi nepravilnimi) ter statistično analizo

Ena od uporabnih lastnosti ocen je funkcija povprečenja. Sistem avtomatsko izračuna povprečno oceno vsake naloge, kar je lahko zelo uporabno, saj učitelju tega podatka ni treba izračunavati ročno. Ta podatek omogoča učitelju prepozнатi trende v znanju učencev, ugotoviti dejansko zahtevnost naloge (prelahka, prezah-tevna) in njene morebitne druge pomanjkljivosti.

Poleg tega z različnimi načini združevanja ocen učitelj določi, kako se bo izračunala končna ocena pri določenem sklopu nalog. Na voljo je kar nekaj možnosti, kot so npr. povprečje, uteženo povprečje, najvišja ocena itd., s katerimi lahko izračunamo učenčev končni dosežek.

3.2.3 Sklep

V prispevku sem predstavila le nekaj možnosti, ki jih učitelju pri preverjanju in ocenjevanju znanja ponuja spletno učno okolje Moodle: sistem je zelo kompleksen z nešteto različnimi možnostmi in funkcijami. Od učitelja ter njegove didaktične kreativnosti pa je seveda odvisno, kako bo vse to izkoristil: le za prenos enostavnih, taksonomsko nizko kotirajočih nalog oz. testnih postavk s papirja v bolj sodoben, elektronski način, ali pa bo v njem videl tudi možnost priprave taksonomske in kognitivno bolj zahtevnih ter tako za učence zanimivejših nalog. Moodle namreč omogoča preverjanje in ocenjevanje vseh štirih sporazumevalnih zmožnosti in upam, da učitelji v njem ne vidijo le orodja za avtomatsko vrednotenje posameznih nalog objektivnega tipa, kajti kljub informatizaciji in avtomatizaciji je vrednotenje produktivnih zmožnosti, tj. nalog subjektivnega tipa, še vedno na ramenih učitelja.

Naslednja stopnja v razvoju informatike bi bilo morda orodje za avtomatsko vrednotenje nalog subjektivnega tipa, vendar pa se sprašujem, ali je to sploh mogoče in ali si to res želimo.

Literatura in viri

- 1 Alderson, J. C. (2000). *Technology in Testing: the Present and the Future*. System, 28 (4), 593-603.
- 2 Andrin, A., Kozar, H., Rehberger, S., Volčanšek, S., in Zakošek, M. (2011). *Katalog znanja Tuji jezik I - angleščina/nemščina. Katalogi znanj in izpitni katalogi splošnoizobraževalnih predmetov*. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/SPI/KZ-IK/KZ_TJ1_2011.doc. (15. 4. 2013).
- 3 Eržen, V. et al. (2008). *Učni načrt. Angleščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ANGLESCINA_gimn.pdf (28. 5. 2012).
- 4 Eržen, V., Kogoj, B., Budihna, A., Klobučar, B., Zupanc - Brečko, I., Vrecl, B. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf. (15. 4. 2013).
- 5 Eržen, V. (ur.) (2011). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi - angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 6 Johnson, N. in Green, S. (2004). *On-line assessment: the impact of mode on students performance. A paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, UK*.
- 7 MoodleDocs. Dostopno na: <http://docs.moodle.org> (6. 11. 2012).
- 8 Myrick, J. (2010). *Moodle 1.9 Testing and Assessment*. Birmingham: Packt Publishing.
- 9 Stanford, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*. Birmingham: Packt Publishing.
- 10 Wichadee, S. (2010). *Using Wikis to Develop Summary Writing Abilities of Students in an EFL Class*. Journal of College Teaching in Learning, No. 12.

Povzetki
v angleškem jeziku/
Abstracts



Testing and Assessing English Language Learners' Communicative Competence

The communicative approach to language teaching and testing emphasizes real-life situations and active language learning through exposure to written and spoken language as early as possible – rather than learning by memorization, repetition and grammar-driven activities. Language teachers and researchers in the field of foreign language teaching have long sought new, effective methods of assessing language learners' communicative competence – methods which will allow them to demonstrate not only *what they know* but also *what they are able to do with the language they are learning*. This has proved to be a complex task and a challenging objective to achieve for all. As McNamara (2000: 16) says, »it seems that there are no short cuts in the testing of communicative skills«.

For the last four years, improving methods of assessing communicative competence has been the priority task of the NEIS curriculum reform group (PRS), involving English language (EL) teachers, ELT consultants and university experts. These materials have been developed and tested in the classroom, and examples of good practice selected for publication. They illustrate how teachers find space for new, active assessment approaches in a foreign language classroom, as well as space for a broader variety of assessment methods and tools, including the potential for using the digital environment.

This book summary includes *the topic outline, the main challenges and questions addressed by the authors, some content highlights and abstracts*.

Topic outline

- 1 Alignment of learning goals, expected outcomes and assessment criteria
2. Developing criteria and descriptors based on the curriculum standards and determining the 'minimum' (cut) score a student needs to achieve in order to progress successfully
3. Using multiple assessment tools and sources of evidence to report on student learning
4. Testing and grading in the digital environment
5. Factors affecting student task achievement and performance
6. Task-effect in checking writing
7. Teaching and testing complex skills (e.g. summarising)
8. Assessing FL student cross-curriculum assignments
9. Developing the learning to learn competence in EFL classes
10. Ways of providing quality feedback; potential effects of teacher feedback on improving student writing skills
11. Self-assessment strategies and student self-control



Challenges and questions raised

Our aim is to turn teachers' attention to rethinking some of the basic principles of good assessment practice in communicative language teaching.

- Alignment of curriculum goals, standards and assessment strategies with the abilities, needs and expectations of a particular group of learners: *How can we develop more precise and concrete descriptions of learning goals? How can we determine outcomes based on curriculum standards and link these to our learner needs?*
- Suitability of the classroom assessment methods and tools that are now most commonly applied: *Are our assessment tools sufficiently sensitive to capture individual student progress? To what extent does the sample of knowledge elicited by written tests or student performance demonstrated in oral exams reflect real life language use (a non-test situation)? What evidence shows this connection? How well are learners aware of the connection between their learning and real life situations? How does the method applied affect student learning?*
- Validity: Authors, like Bachman (1990), Weir (1990) and McNamara (2000), claim that validity is the most important principle of good assessment. Questions referring to content, construct validity, criterion-related validity, wash-back effect, etc.: *Do we test what was intended/taught? Is the information collected representative of actual learner competence? Is assessment balanced - are we relying on numerical data (grades, scores, points) only, or do we collect qualitative evidence of learning, as well? What kind of feedback do students get? How do we examine progress and track sequence of development?*

The materials are the result of two-years of work by the English subject group and constitute our contribution to the NEIS project Curriculum Innovation in Slovenian Primary and Secondary Schools, through which we aim to further promote innovation and change in the field of foreign language teaching.

Content highlights

Objectives, standards and criteria

- Review of research findings about factors affecting student test performance: student background knowledge, tasks and test items, cognitive processes involved (e.g. information processing), the type of response expected (e.g., extended/short answer, written, oral etc.).
- Samples of written production and assessment criteria linked to the curriculum objectives and results expected to be achieved by secondary-school students.
- Examples of using minimum level (cut) score descriptors for writing skill in designing feedback for students who are weak in writing, as well as for determining the level of writing skill that will enable the student to progress successfully.

- Importance of designing quality tasks (instructions, stimulus etc.) for checking writing skills: factors are explored that are crucial in planning the assessment of writing skill and in developing appropriate tasks.
- Writing summaries – an example of teaching and assessing a complex (integrated) skill: instructions are presented which guide students, step by step, to the final product, i.e. an article summary; descriptors and criteria for evaluating and assessing their products.
- Designing an assignment with common criteria designed to meet the curriculum standards of two subjects – e.g. English and Sociology – with keeping in mind the fact that completely reliable criteria are almost impossible to establish – although they can be improved.

Teacher feedback and learning

- Potential effects of teacher feedback on improving student writing skills in a foreign language, with reference to the results of various surveys and a mini survey conducted by the English language working group (PRS).
- Examples of teacher feedback to encourage the student to think about and look for better and more appropriate solutions for the re-writing process; a variety of self-assessment techniques that give students the possibility of self-control and greater responsibility in the process of assessment and grading.
- Developing the *learning to learn competence* in EFL classes – examples are presented which illustrate how a teacher can direct learning towards a desired goal and help learners gain an in-depth understanding of what they are learning and form their own concepts, values, learning habits and strategies.

Digital environment and its potential for testing and assessment

- LMS Moodle is one product that offers teachers a wide range of options for testing and assessment: not only does it provide a variety of simple task types (e.g. true/false, multiple choice, short answers, matching, gap-fill, etc.), where the evaluation of the responses is automatic, which means that both the student and the teacher get feedback instantly, but it also allows the design of more complex tasks for checking the four communication skills, and provides comprehensive insight into students' work and achievement (an e-portfolio).
- Test Creators for Assessment in Foreign Language Teaching: Contemporary methods of assessment encourage the use of information technology for testing and more objective grading. Teachers can benefit substantially from the existing array of test creators, which in addition to paper, also offer interactive versions of tests.



Abstracts

Task Difficulty and Task Complexity in ELT

Vineta Eržen,

The National Education Institute of the Republic of Slovenia

The concept of complexity and difficulty is closely linked to learning goals: the more complex the model of *what it means to know a language*, the greater the variety of factors that can affect FL learners' perception and experience of difficulty in the process of learning and assessment.

This article addresses the question of *what makes a task easy or difficult* in communicative language teaching and testing. It highlights some of the key research findings about task difficulty and complexity, findings which might help explain how certain task characteristics are associated with the student learning process and performance. Attention is drawn to the task method effect, the importance of the task conditions (e.g., planning time) and the cognitive processes involved (e.g., information load) in task implementation.

The aim of the article is to direct teachers' attention to the role of tasks and task conditions in FLT and to (re)consider the possibility of widening the range of assessment procedures, for which there has been enormous pressure over recent decades in FLT. Better understanding of task characteristics is not only a step towards making more informed task-sequencing decisions, but also a step closer to understanding individual language learner needs.

Key words: FL learner, learning goals, task characteristics, task difficulty factors

The Role of Prompts in Writing Assessment

Gašper Ilc, Faculty of Arts, University of Ljubljana

By analysing various prompts used for writing assessment, the author explores to what extent the type and format of the prompt may affect the process of assessing writing. The paper first focuses on factors that play an important role in the process of test/prompt development, including (i) test purpose, (ii) target population, (iii) proficiency level, (iv) construct and (v) scoring procedures. With regard to the types of writing tasks, the author follows the well-known classification of tasks into three groups (Weigle, 2002):

- (i) tasks that exclude topical knowledge from the construct definition;
- (ii) tasks that explicitly include topical knowledge as part of the construct definition;
- (iii) tasks that define both topical knowledge and language ability as part of the construct definition.

By analysing various standardized prompts for the three writing task types, the paper discusses the suitability of various prompts, their weak and strong points, as well as drawing attention to potential traps for prompt designers.

Key words: writing skill, writing assessment, writing tasks, prompt design

The Use and Importance of Minimum Performance Standards for Writing Skill Assessment

Blanka Klobučar, Vič Grammar School
Alenka Budihna, Bežigrad Grammar School

This paper focuses on setting minimum performance standards for writing skill assessment at the high school level. Minimum performance standards should help students and teachers establish common ground for pass marks, while performance standards represent goals in the process of acquiring knowledge. The authors take into account the primary school curriculum in relation to the performance standards from the high school curriculum.

Minimum performance standards for writing skills are designed for all four years of high school. These are based on several assessment criteria and graded descriptors and can assist teachers and students in determining the level of knowledge and in making pass/fail decisions. Determining the level of knowledge is a lengthy process, so it is necessary to consider several writing samples by a student over a long period. The whole process should be student-friendly, aimed mostly at what the student *can* do. Assessment and testing must be reliable, valid and feasible: it is essential that teachers know what they are going to evaluate, whether the result accurately reflects the student's level of knowledge and whether the applied criteria are suitable and manageable.

The authors show and analyse the benefits of using minimum performance standards for writing skills in designing feedback for students who are weak in writing, as well as for determining the level of writing skill that will enable the student to progress successfully.

Key words: minimum performance standards, performance standards, writing skills, national curriculum

Summary Writing and Assessment

Breda Arnejšek, Ana Lazić Paunović, Poljane Grammar School

Summary writing is a highly complex task. A summary reflects, in a condensed form, its author's understanding of the original text. By summarizing, a student not only tests his reading comprehension but also develops his writing skills because he has to clearly convey the key points of the original text using his own words.

In their contribution, the authors describe the approach they used for teaching students to write summaries of articles in two second-year classes at Gimnazija Poljane during the 2011–2012. They present the instructions distributed to students to



help guide them to the final version of the summary, as well the grading rubric and criteria for assessment. The article that the students summarized and examples of their summaries, along with the teacher's comments and grades can be found in the appendix.

The authors conclude with their observations on the most frequent mistakes in student summaries, as well as their thoughts about the knowledge and skills students gained through this activity.

Key words: summary writing, assessment, teacher feedback

Developing Assessment Criteria in a Cross-curricular Writing Lesson

Maja Zajc Kalar, Mojca Saje Kušar, Josip Jurčič Grammar School

The following contribution to the book focuses on the realisation of a cross-curricular high school teaching lesson, involving English and Sociology. We have also tried to agree upon the criteria with which students could obtain grades for the final assignment in these two subjects.

The authors' work was based on the new curriculum for high school, which establishes that *in high school we prepare our students for life long learning with the help of varied content and teaching methods*. This cross-curricular teaching lesson was therefore based on the theme of immigration as an all-round and up-to-date topic in the European Union.

The contribution consists of three parts:

- (i) the reasons for cross curricular lessons,
- (ii) the presentation of the lesson and the criteria for the final assignment,
- (iii) evaluation.

The purpose of the contribution to the booklet is thus not to establish the criteria that would be useful in any kind of cross-curricular lesson. The purpose is to present an option for how to realise an assignment with common criteria that meet the standards of both subjects, keeping in mind that reliable criteria are almost impossible to establish. In our case, we decided to award top grades only to the best assignments, thus rewarding the outstanding students and trying to encourage others to do their best in future cross-curricular lessons.

Key words: life long learning, cross-curricular learning goals, assessment criteria

The Effects of a Teacher's Corrective Writing Feedback on Developing FL Learner's Writing Skills

Karmen Pižorn, Faculty of Education, University of Ljubljana

The research shows that corrective writing feedback (CWF) plays an important role in developing writing skills (Walker, 2009), a factor which is frequently overlooked in the teaching process. Researchers claim that, because of the lack of qualitative research studies, it is not feasible to provide teachers with unambiguous CWF guidelines; however, the available findings do indicate which types of CWF are more or less successful, when errors will relatively quickly be repeated, and when the learning of certain language structures will gradually be transformed into foreign language acquisition.

Firstly, a critical overview is provided of the CWF theories throughout the history of learning and teaching foreign languages. Each theory is described in detail and illustrated by examples, their advantages and disadvantages.

Furthermore, the effects of teacher CWF on the improvement/non-improvement of foreign language writing skill are discussed according to the available research findings.

In conclusion, a newer and more complex, but also more effective model of teacher CWF has been developed for the purpose of developing writing skills in foreign languages. The proposed model is based on developing writing skills through process writing and offering ongoing, simultaneous and process-oriented CWF, which should result in better and faster results.

Key words: corrective writing feedback, developing FL writing skills, process writing

How Teacher Feedback and Self-Assessment Checklists Affect the Quality of Students' Written Production

Aleksandra Komadina, Celje – Center Grammar School, Celje

The article has been written as practical support for secondary school teachers with their teaching and assessment of student writing skills. Teachers are constantly faced with the dilemma of how to give their students effective feedback on their writing performance and how, on the other hand, to encourage them to evaluate their own work critically, before it is submitted to the teacher for correction. Effective and prompt feedback, together with self-assessment check lists, significantly improves the quality of student performance in writing, while at the same time building students' awareness of their own responsibility in the learning process.

Key words: effective feedback, self-assessment, student's responsibility



Approaches to Error-Correction in Teaching Argumentative Essays

Mirjam Skube, Novo mesto Grammar School

English classes often require students to write argumentative essays which teachers must then correct and mark. The amount of correction can be overwhelming and daunting, so, instead of the traditional meticulous treatment of surface errors, which in the long run produces no or little effect, teachers can bring some changes in the way they give feedback to students in order to achieve greater progress and promote students' writing skills. Personally, I find the following four methods the most rewarding and effective:

- writing essays with the help of self-assessment checklists,
- rewriting essays based on previous feedback and indicated errors, where students are encouraged to recognize and correct mistakes on their own,
- class discussion about and analysis of common errors in essay writing,
- one-to-one sessions where student and teacher can openly talk about any question concerning a particular written assignment.

Key words: error correction, self-assessment checklists, feedback sessions

Systematic Implementation of the Lifelong Learning Competence *Learning to Learn* in EFL Teaching

Tatjana Shrestha, Kranj Grammar School

This paper presents a systematic implementation of the lifelong learning competence, *learning to learn*, in teaching by means of '*learning opportunity ladders*'. It focuses on the design, structure and function of rubrics, followed by some relevant examples. Learning opportunity ladders serve as a teaching tool and as an element of integration in cross-curricular learning processes to develop the learning to learn competence. They are used to direct learning towards a desired goal and to train students to become independent learners. They stimulate students to gain an in-depth understanding of what they are learning and help them to form concepts, values, learning habits and strategies. Students use learning opportunity ladders as a learning tool that enhances their motivation, and with which they monitor the process and the progress of their learning.

Key words: learning to learn, learning opportunity ladders, learning tools

The Use of Test Creators for Assessment in Foreign Language Teaching

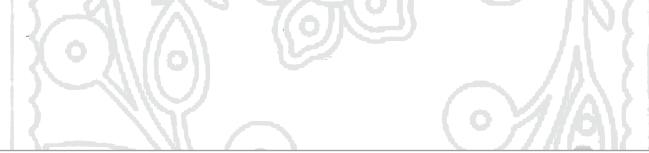
Melita Kukovec, Faculty of Arts, University of Maribor

Assessment of knowledge is the most demanding part of the teaching process for many teachers. Contemporary methods of assessment encourage the use of information technology for testing and more objective grading. Teachers can benefit substantially from the existing array of test creators, which in addition to paper, also offer interactive versions of tests.

This paper will present the use of two test types: the well-established cloze test and a newer version of an integrative proficiency test called the C-Test. A C-Test is based on the concept of reduced redundancy. Tests of reduced redundancy belong to the category of psycholinguistic-sociolinguistic or post-modern tests that were devised as a reaction to traditionally used multiple-choice language tests. In a C-Test, students' linguistic competence is examined as they restore partially deleted messages using their knowledge of lexis, rules, patterns, idioms and culture. This is extremely useful in placement tests, when compared to different varieties of cloze tests, the most important representatives of the foreign language tests, which were originally devised as readability measures. A cloze test creator enables you to use a selected written text and systematically remove every n^{th} word, where n is a number between 5 and 10. Besides this basic format, it also provides the possibility for deleting all articles, prepositions, link words, auxiliaries, interrogative pronouns, quantifiers or modal verbs. Students are asked to restore the missing words. The difficulty of the test depends on the proportion of structure and content words deleted.

Both types of tests deliver accurate and interpretable results, since they conform to standards and fulfil the quality control criteria of objectivity, reliability and validity. They are therefore valuable tools for a busy and conscientious language teacher looking for an effective way of obtaining information on their students' level of knowledge.

Key words: assessment of knowledge, test creators, cloze-test, C-test



Moodle-based Classroom Assessment in ELT

Alenka Andrin,

The National Education Institute of the Republic of Slovenia

The paper presents various options for assessment offered by the learning management system (LMS) Moodle, which is widely used in Slovenian schools but all too often not used to its full capacity. This is largely due to teachers' fairly low level of familiarity with the application itself; however, it can be assumed that prejudice and fear of computer-based assessment are also present.

Moodle offers teachers a wide range of options for testing and assessment: from a variety of simple tasks or types (true/false, multiple choice, short answers, matching, etc.), where evaluation of the responses is performed automatically, which means that the student as well as the teacher get instant feedback. Of course, it also allows the creation of more complex tasks to test all four communicative skills.

The added value of computer-based assessment is automatic data processing, which provides the teacher with important statistical information (facility index, discrimination index etc.); i.e., the teacher gets instant feedback on the quality of a particular test item. The module Grades gives an overview of and insight into not only the overall performance of a particular student, but also their products (an e-portfolio).

Key words: assessment, ICT, Moodle, e-portfolio

Beležka

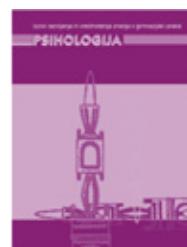
V zbirki **Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi** bodo izšle naslednje knjige:



ANGLEŠČINA

Urednica: Vineta Eržen

Avtorji: Aleksandra Komadina, Alenka Andrin, Alenka Budihna, Ana Lazič Paunović, Karmen Pižorn, Blanka Klobučar, Mirjam Skube, Breda Arnežek, Maja Zajc Kalar, Mojca Saje Kušar, Melita Kukovec, Vineta Eržen, Gašper Ilc, Tatjana Shrestha



PSIHOLOGIJA

Urednica: Ines Celin

Avtorce: Ines Celin, Alenka Kompare, Tanja Rupnik Vec, Mihaela Stražišar, Jasna Vuradin Popović, Petra Zajc



ZGODOVINA

Urednica: Vilma Brodnik

Avtorji: Vilma Brodnik, Sonja Bregar Mazzini, Stanislava Ferjanc, Bernarda Gaber, Petra Erman, Suzana Kristovič Sattler, Vojko Kunaver, Lorieta Pečoler, Brigita Praznik Lokar, Marjeta Šifrer



GLASBA

Urednici: Ada Holcar Brunauer, Inge Breznik

Avtorji: Ada Holcar Brunauer, Dimitrij Beuermann, Inge Breznik, Barbara Sicherl Kafol, Manica Habjanič Gaberšek, Polona Meke - Ožinger, Viljem Babič, Mateja Jakša Jurković, Vida Kopač, Katja Stosić, Tanja Zgonc



FIZIKA

Urednik: Milenko Stiplovšek

Avtorji: Milenko Stiplovšek, Gorazd Planinšič, Samo Božič, Ruben Belina, Miroslav Cvahte, Peter Gabrovec, Aleš Iršič, Peter Jevšenak



MATEMATIKA

Urednici: Silva Kmetič, Mateja Sirnik

Avtorji: Romana Bohak Farič, Jerneja Bone, Bojana Dvoržak, Alojz Grahov, Sonja Ivančič, Helena Kapus, Silva Kmetič, Jasna Kos, Katja Novak, Simona Pustavrh, Sonja Rajh, Irena Rauter Repija, Samo Repolusk, Amela Sambolić Begonović, Mateja Sirnik, Mojca Suban, Simona Vreš



GEOGRAFIJA

Urednik: Anton Polšak

Avtorji: Anton Polšak, Eva Slekovec, Igor Lipovšek, Mojca Kelbič Đajić, Darinka Grešak, Simona Brečko, Simona Jereb, Katarina Petač, Ivica Krek, Dušan Rojko, Sonja Trškan, Valentina Maver, Katarina Bola Zupančič



BIOLOGIJA

Urednici: Saša Kregar, Minka Vičar

Avtorji: Minka Vičar, Barbara Vilhar, Sonja Marušič, Bernarda Devetak, Katja Holnhaner Zorec, Majda Kamenšek Gajšek, Katja Stopar, Alenka Gorjan, Nada Udovč Knežević, Miomir Knežević, Katarina Vogel Mikuš, Dušan Devetak, Marjan Rupnik, Andraž Stožer, Maša Skelin, Jurij Dolenšek, Lidiya Križančić Bombek, Helena Črne Hladnik, Petra Vrh Vrezec, Al Vrezec

Na naslovnici



ČELNIK, del avbe ali zavijače, pravokotno krojen kos vzorčastega brokata ali svile, pogosto okrašen z belo, črno ali zlato vezenino, s stiliziranimi rastlinskimi, predvsem cvetličnimi motivi. Na čelnikih iz brokata ali svile se stilizirani rastlinski vzorci, razporejeni večinoma vodoravno, kompozicija je somerna glede na navpično os. Večina ohranjenih čelnikov sodi v 19. stoletje in izvira na Gorenjskem.

(povzeto po: Baš, A. (ur.) (2004):
Slovenski etnološki leksikon.
Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 66)

ISBN 978-961-03-0216-2

Barcode for ISBN 978-961-03-0216-2

9 789610 302162

